S

U. Flick

Introducción a la investigación cualitativa

1471

SEGUNDA EDICION

Morata

paideia galiza fundación

La investigación cualitativa se halla en proceso continuo de actualización con la aparición de nuevos enfoques y métodos. Cada vez más campos de conocimiento la adoptan como una de sus principales estrategias de investigación.

Uwe FLICK presenta aquí, de una manera accesible, las teorías, métodos y nuevos enfoques cualitativos de investigación. Expone y justifica con rigor los diferentes pasos a seguir en el diseño y desarrollo de esta estrategia metodológica. En este marco, se detiene en los procedimientos y técnicas más importantes para recoger e interpretar los datos, y para evaluar y presentar los resultados. Asimismo, incorpora ejemplos prácticos para facilitar una mejor comprensión.

Esta edición traduce la última versión aparecida en alemán e incorpora los grandes avances producidos en este modelo de investigación. El autor dedica ahora una especial atención al uso de ordenadores y de los distintos programas informáticos aplicables a la investigación cualitativa, facilitando, por tanto, la toma de decisiones sobre cuál es más adecuado en función de la especificidad de cada proyecto de investigación.

La lectura de esta obra será de gran utilidad para profesionales y estudiantes de sociología, psicología, antropología, lingüística, enfermería, pedagogía, psicopedagogía, estudios culturales, etc.

Uwe FLICK es catedrático de Métodos Cualitativos de Investigación en la Universidad de Ciencias Aplicadas *Alice Salomon* en Berlín. Anteriormente fue profesor en la Universidad Libre de Berlín, en la Universidad Tecnológica de Berlín y en la Universidad Médica de Hannover.

ISBN 978-84-7112-480-7 00000
9 788471 124807

Colección: **Educación crítica**

Morata

paideia galiza fundación

La Fundación PAIDEIA GALIZA se constituye en julio del año 2001, fusionándose y absorbiendo en enero de 2002 a la Fundación PAIDEIA, fundada en 1986, a la que da continuidad. Se conservan los fines fundacionales de PAIDEIA, ampliándolos en el deseo de adecuarse a las nuevas dinámicas del entorno gallego, escenario institucional donde desarrolla sus acciones.

Uwe FLICK

Introducción a la investigación cualitativa

Director de la colección: Jurjo Torres Santomé

Segunda edición

paideia galiza fundación

FUNDACIÓN PAIDEIA GALIZA
Plaza de María Pita, 17
15001 - A CORUÑA

EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

© Originally published under the title QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG
Copyright © 2002 by Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg

The publication of this work was supported by a grant from the Goethe-Institut Inter Nationes.

Primera edición: 2004
Segunda edición: 2007 (reimpresión)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

© de la presente edición:
EDICIONES MORATA, S. L. (2007)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
y
FUNDACIÓN PAIDEIA GALIZA
Plaza de María Pita, 17. 15001 - A Coruña

Derechos reservados
Depósito Legal: M-15.306-2007
ISBN: 978-84-7112-480-7

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.
Printed in Spain - Impreso en España

Imprime: ELECE. Algete (Madrid)
Diseño de la cubierta: DYGRA. A Coruña

Contenido

SOBRE EL AUTOR 10

PREFACIO A LA SEGUNDA EDICIÓN ALEMANA 11

AGRADECIMIENTOS 13

CAPÍTULO PRIMERO: **Investigación cualitativa: Relevancia, historia y rasgos** 15
Relevancia de la investigación cualitativa, 15.—Límites de la investigación cuantitativa como punto de partida, 16.—Rasgos esenciales de la investigación cualitativa, 18.—Historia de la investigación cualitativa, 21.—La presentación del proceso como orientación en el campo de los métodos cualitativos, 24.—Investigación cualitativa al final de la modernidad, 26.—Bibliografía recomendada, 27.

PRIMERA PARTE: De la teoría al texto 29

CAPÍTULO II: **Posiciones teóricas** 31
Perspectivas de investigación en el campo de la investigación cualitativa, 31.—Significado subjetivo: El interaccionismo simbólico, 31.—La creación de las realidades sociales: La etnometodología, 34.—Marco cultural de la realidad social y subjetiva: Los modelos estructuralistas, 37.—Rivalidad de paradigmas o triangulación de perspectivas, 39.—Rasgos comunes de las diferentes posiciones, 41.—Bibliografía recomendada, 42.

CAPÍTULO III: **Construcción y comprensión de textos** 43
Texto y realidades, 43.—El texto como creación del mundo: Construcciones de primer grado y de segundo grado, 44.—La creación del mundo en el texto: Mimesis, 46.—La mimesis en la relación de la biografía y la narración, 49.—Bibliografía recomendada, 51.

SEGUNDA PARTE: Diseño de investigación 53

CAPÍTULO IV: **Proceso y teorías** 55
La investigación como proceso lineal, 55.—El concepto de proceso en la investigación de la teoría fundamentada, 56.—Linealidad y circularidad del proceso, 57.—Las teorías en el proceso de investigación como versiones del mundo, 58.—Bibliografía recomendada, 60.

CAPÍTULO V: **Preguntas de investigación** 61
Hacer preguntas del tamaño deseado, 63.—Especificar un área de interés y delimitar el problema, 63.—Conceptos clave y la triangulación de perspectivas, 64.—Tipos de preguntas de investigación, 65.—Bibliografía recomendada, 67.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO VI: **La entrada en el campo** 68
Las demandas de la investigación cualitativa y el problema del acceso, 68.—Definiciones de rol al entrar en un campo abierto, 69.—Acceso a las instituciones, 70.—Acceso a los individuos, 72.—Extrañeza y familiaridad, 73.—Bibliografía recomendada, 74.

CAPÍTULO VII: **Estrategias de muestreo** 75
Decisiones de muestreo en el proceso de investigación, 75.—La determinación a priori de la estructura de la muestra, 76.—Ejemplo: Muestreo con grupos sociales definidos de antemano, 76.—Definición gradual de la estructura de la muestra en el proceso de investigación: El muestreo teórico, 78.—Ejemplo: Integración gradual de grupos y casos, 80.—La selección gradual como principio general en la investigación cualitativa, 80.—Conceptos recientes de selección gradual, 82.—La amplitud o la profundidad como propósitos del muestreo, 84.—Constitución de los casos en la muestra, 84.—Bibliografía recomendada, 86.

TERCERA PARTE: Datos verbales 87

CAPÍTULO VIII: **Entrevistas semiestructuradas** 89
La entrevista focalizada, 89.—Ejemplo: Los conceptos de las personas sobre la naturaleza humana, 92.—La entrevista semiestandarizada, 95.—Ejemplo: Teorías subjetivas sobre la confianza en la orientación, 95.—Ejemplo: Definición subjetiva de la confianza en la orientación, 96.—La entrevista centrada en el problema, 100.—Ejemplo: Teorías subjetivas de la enfermedad en el asma de Millar, 102.—La entrevista a expertos, 104.—La entrevista etnográfica, 105.—Entrevistas semiestructuradas: Problemas de mediación y conducción, 106.—Bibliografía recomendada, 108.

CAPÍTULO IX: **Las narraciones como datos** 110
La entrevista narrativa, 111.—Ejemplo: Extracto de una entrevista narrativa, 113.—Ejemplo: Biografías profesionales de ingenieros, 115.—La entrevista episódica, 118.—Ejemplo: El cambio tecnológico en la vida cotidiana, 120.—Las narraciones, entre la biografía y el episodio, 124.—Bibliografía recomendada, 124.

CAPÍTULO X: **Entrevistas y debates del grupo de discusión** 126
Entrevistas de grupo, 126.—Debates de grupo, 127.—Ejemplo: Abandono de los estudios, 129.—Ejemplo: Situación laboral y futuro de los empleados, 130.—Grupos de discusión, 134.—Narraciones conjuntas, 135.—Bibliografía recomendada, 137.

CAPÍTULO XI: **Datos verbales: Una panorámica general** 139
Primer punto de referencia: Comparación basada en criterios de los enfoques, 139.—Segundo punto de referencia: La selección del método y el control de su aplicación, 142.—Tercer punto de referencia: Adecuación del método a la cuestión, 143.—Cuarto punto de referencia: Encajar el método en el proceso de investigación, 144.

CUARTA PARTE: Datos visuales 147

CAPÍTULO XII: **Observación, etnografía y métodos de datos visuales** 149
Observación, 149.—Ejemplo: Encontrar un rol en la observación, 152.—Ejemplo: Comportamiento de ocio de los adolescentes, 152.—Observación participante, 154.—Ejemplo: Los chicos de blanco, 156.—Ejemplo: Observación participante en las unidades de cuidados intensivos, 158.—Etnografía, 161.—Las fotografías como instrumento y objeto de investigación, 164.—Ejemplo: El estudio de Bateson y Mead sobre el "carácter balinés", 164.—Ejemplo: Análisis de fotografías de soldados, 167.—Ejemplo: Utilización del vídeo para estudiar a los niños en su contexto cotidiano, 168.—El análisis de películas como un instrumento de investigación, 169.—Ejemplo: Alcoholismo en las películas de Hollywood, 170.—Bibliografía recomendada, 172.

CAPÍTULO XIII: **Datos visuales: Una panorámica general** 174
Primer punto de referencia: Comparación basada en criterios de los enfoques, 175.—Segundo punto de referencia: La selección del método y la comprobación de su aplicación, 175.—Tercer punto de referencia: Adecuación del método a la cuestión, 177.—Cuarto punto de referencia: Encajar el método en el proceso de investigación, 179.

QUINTA PARTE: Del texto a la teoría 181

CAPÍTULO XIV: **Documentación de los datos** 183
Nuevas posibilidades y problemas del registro de datos, 183.—Notas de campo, 185.—Diario de investigación, 187.—Notas de documentación, 188.—Transcripción, 189.—La realidad como texto: El texto como nueva realidad, 190.—Bibliografía recomendada, 191.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO XV: **Codificación y categorización** 192
Codificación teórica, 193.—Ejemplo: Conciencia del morir y contextos de conciencia, 199.—Codificación temática, 201.—Ejemplo: Definiciones subjetivas de la tecnología y su codificación, 204.—Análisis cualitativo del contenido, 206.—Ejemplo: Resumir el análisis del contenido, 207.—Ejemplo: Análisis explicativo del contenido, 208.—Ejemplo: Análisis estructurante del contenido, 208.—Análisis global, 210.—Bibliografía recomendada, 211.

CAPÍTULO XVI: **Análisis secuenciales** 213
Análisis de conversaciones, 213.—Ejemplo: Orientación sociopsiquiátrica, 215.—Análisis del discurso, 217.—Ejemplo: Racismo en Nueva Zelanda, 217.—Análisis de narraciones, 218.—Hermenéutica objetiva, 221.—Ejemplo: Interacciones orientador-cliente, 223.—Bibliografía recomendada, 226.

CAPÍTULO XVII: **Interpretación de textos: Una panorámica general** 228
Primer punto de referencia: Comparación basada en criterios de los enfoques, 229.—Segundo punto de referencia: La selección del método y el control de su aplicación, 229.—Tercer punto de referencia: Adecuación del método a la cuestión, 233.—Cuarto punto de referencia: Encajar el método en el proceso de investigación, 233.

CAPÍTULO XVIII: **Fundamentación de la investigación cualitativa** 235
Plausibilización selectiva, 235.—Fiabilidad, 236.—Validez, 238.—Triangulación, 243.—Inducción analítica, 244.—Criterios alternativos, 245.—Generalización en la investigación cualitativa, 247.—Criterios viejos o criterios alternativos: ¿Nuevas respuestas a viejas preguntas?, 251.—Bibliografía recomendada, 252.

CAPÍTULO XIX: **Escribir sobre investigación cualitativa** 254
Función pragmática de la escritura: Presentación de los resultados, 254.—Función legitimadora de la escritura, 258.—Función reflexiva de la escritura, 261.—¿Disolución de la ciencia en estilos de escritura?, 262.—Bibliografía recomendada, 262.

SEXTA PARTE: Avances recientes y avances futuros 263

CAPÍTULO XX: **Los ordenadores en la investigación cualitativa** 265
Nuevas tecnologías: Esperanzas, temores y fantasías, 265.—Formas de utilizar los ordenadores en la investigación cualitativa, 266.—Por qué utilizar programas informáticos para analizar datos cualitativos: Esperanzas y expectativas, 267.—Tipos de programas para analizar datos cualitativos, 269.—Programas para analizar datos cualitativos: ¿Cómo elegir?, 270.—Ejemplos: ATLAS.ti y NUD.IST, 273.—Cómo utilizar programas informáticos en investigación cualitativa, 274.—Repercusiones de los programas informáticos en la investigación cualitativa: Ejemplos, 275.—Bibliografía recomendada, 276.

CAPÍTULO XXI: **Investigación cualitativa e investigación cuantitativa** 227
Relaciones de la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa, 277.—Unión de la investigación cualitativa y la cuantitativa en un diseño, 279.—Combinación de datos cualitativos y cuantitativos, 281.—Combinación de los métodos cualitativos y cuantitativos, 282.—Unión de resultados cualitativos y cuantitativos, 282.—Evaluación y generalización de la investigación, 283.—La conveniencia de los métodos como punto de referencia, 284.—Bibliografía recomendada, 285.

CAPÍTULO XXII: **Calidad de la investigación cualitativa: Más allá de los criterios** 286
Indicación de la investigación cualitativa, 286.—Evaluación de proceso y gestión de la calidad, 291.—Cómo aprender y cómo enseñar investigación cualitativa, 294.—El futuro de la investigación cualitativa: ¿Arte o método?, 295.—Bibliografía recomendada, 297.

BIBLIOGRAFÍA 298

ÍNDICE DE AUTORES 314

ÍNDICE DE MATERIAS 317

OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE TEMÁTICA RELACIONADA 323

© Ediciones Morata, S. L.

Sobre el autor

Uwe Flick se formó como psicólogo y como sociólogo. Actualmente es: Catedrático de Investigación en Enfermería Empírica (Métodos Cualitativos) en el Departamento de Gestión de Enfermería en la Universidad Alice Salomon de Ciencias Aplicadas de Berlín, Alemania; Profesor Adjunto en la *Memorial University of Newfoundland* en St. John's, Canadá, y Profesor Visitante en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en Santiago de Chile. Previamente, fue *Lecturer* en Metodología de la Investigación en la Universidad Libre de Berlín, *Reader* y Profesor Ayudante en Métodos y Evaluación Cualitativos en la Universidad Técnica de Berlín, y Profesor Asociado y Jefe de Departamento de Sociología Médica en la Escuela Médica de Hannover. También ha ejercido como visitante en la *London School of Economics,* en *L'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales* en París, en la *Cambridge University* (Reino Unido), en la *Memorial University of St. John's* (Canadá), en la Universidad de Lisboa (Portugal) y en la Facultad de Psicología en la *Massey University* (Nueva Zelanda). Sus principales intereses de investigación son los métodos cualitativos, las representaciones sociales en los campos de la salud pública e individual y el cambio tecnológico en la vida cotidiana. Ha compilado en solitario o en colaboración: *A Companion to Qualitative Research* (Londres: Sage, 2004), *Qualitative Research: A Handbook* (Reinbek: Rowohlt 2000), *Psychology of the Social* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), *Quality of Life and Health: Concepts, Methods and Applications* (Berlín: Blackwell Science, 1995), y *La perception quotidienne de la Santé et la Maladie: Théories subjectives et Représentations sociales* (París: L'Harmattan, 1993).

© Ediciones Morata, S. L.

Prefacio a la segunda edición alemana

La investigación cualitativa está en un proceso continuo de proliferación con la aparición de nuevos enfoques y métodos; y cada vez más disciplinas la adoptan como una parte central de su currículum. Se pueden ver perspectivas nuevas y antiguas en la investigación cualitativa en la sociología, la psicología, la antropología, la enfermería, la ingeniería, los estudios culturales, etc. El resultado de estos avances supone que las publicaciones de investigación cualitativa están creciendo constantemente: se publican nuevos libros, se inician nuevas revistas y se llenan con artículos metodológicos sobre la investigación cualitativa y sus resultados. Otra consecuencia es que la investigación cualitativa está en peligro de caer en campos de investigación y debates metodológicos diferentes y que, en el proceso, principios e ideas centrales de la investigación cualitativa se podrían omitir a través de estos campos.

Desde la publicación de la primera edición de este libro, varias áreas de la investigación cualitativa se han desarrollado más, lo que hizo necesarias algunas revisiones. Un ejemplo es el uso de ordenadores y programas informáticos. La lista de programas disponibles se ha ampliado mucho en la última década y la mayoría de los programas se han vuelto más accesibles para el usuario, con mucho mejor rendimiento y muchos más dispositivos. Además, se han vuelto más complejos y complicados, y persiste la pregunta de cuándo utilizar un ordenador y un programa informático y cuál se debe escoger para un proyecto de investigación específico.

Otro problema es la indicación de los métodos y los enfoques de la investigación cualitativa: ¿Cuándo escoger qué método o enfoque? ¿Qué razones son buenas para decidir a favor o en contra de un método o enfoque específico? Permitir que el lector responda a estas preguntas para sus fines de investigación es el objetivo de este libro. Por tanto, nos esforzamos en presentar los diferentes métodos de la investigación cualitativa de manera comparativa en los capítulos individuales y en los que presentan una panorámica general.

La calidad es una cuestión relevante en la investigación cualitativa: ¿Cómo evaluarla? ¿Cómo distinguir los buenos ejemplos de los malos? Otro problema es qué criterios deben utilizarse para responder a esta pregunta y establecer esta

© Ediciones Morata, S. L.

distinción, y si esto es una cuestión de criterios o buena práctica, o si lo es del efecto práctico o político de la investigación cualitativa y sus hallazgos.

Por último, en la investigación cualitativa está a punto de producirse un debate internacionalizado más amplio. Los investigadores norteamericanos toman parte en debates y temas que son algo diferentes de lo que sus colegas europeos ven como puntos relevantes que requieren clarificación. Si los debates y métodos presentados en los contextos de lengua alemana o francesa se tienen en cuenta, la variedad de la investigación cualitativa se hace mucho más amplia y la reserva disponible de métodos y procedimientos incluso se incrementa. Por tanto, este libro presenta varios métodos desarrollados originalmente en los debates alemanes para complementar el espectro más anglosajón.

Esta segunda edición revisada se ha ampliado y complementado de varias maneras:

- A lo largo del texto, se han actualizado los debates y la bibliografía.
- Se ha añadido la Sexta parte sobre avances recientes y avances futuros, que incluye tres capítulos nuevos.
- El Capítulo XX, sobre el uso de los ordenadores en la investigación cualitativa, introduce este tema y muestra su uso así como el efecto positivo y negativo que pueden tener en la investigación cualitativa.
- El Capítulo XXI estudia la combinación de la investigación cualitativa y cuantitativa y la relación entre ellas. De nuevo, este capítulo presenta lo que se puede hacer y lo que es posible en esta área, y cómo hacerlo y ofrece reflexiones sobre la utilidad y los problemas de esta combinación.
- El capítulo final (Capítulo XXII) analiza el problema de la calidad de la investigación cualitativa más allá de la formulación y la aplicación de criterios. Este problema se estudiará primero desde el ángulo de la indicación de los métodos y los diseños de la investigación cualitativa. Luego, se resume el proceso de definir qué es la calidad en la investigación cualitativa y de producir y asegurar la calidad durante todo el proceso de investigación utilizando el enfoque de gestión de la calidad. Por último, se estudian los problemas del aprendizaje y la enseñanza de la investigación cualitativa y cómo encontrar el equilibrio entre el arte y el método a seguir.

© Ediciones Morata, S. L.

Agradecimientos

Este libro es la versión revisada y ampliada de una introducción a la investigación cualitativa escrita y publicada en alemán en 1995 con el título *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften (Investigación cualitativa: teoría, métodos y aplicaciones en la psicología y las ciencias sociales).* Se otorga así un poco más de espacio a algunos métodos y debates que se encuentran principalmente en las áreas de habla alemana, que se espera que tengan un efecto fructífero en la investigación cualitativa en otras áreas. Estos métodos y análisis pueden complementar los debates y métodos en los contextos anglosajones, que son problemas centrales también en este libro.

La elaboración de esta edición inglesa y su revisión se basan en las experiencias docentes con el material presentado aquí y los debates en la Universidad Técnica de Berlín y la Universidad Libre de Berlín, en la Facultad de Medicina de Hannover, en el Instituto de Metodología en la Facultad de Economía de Londres, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la Universidad de Cambridge, Reino Unido, la Universidad de Lisboa, Portugal, la Universidad Memorial de Newfoundland en St. John's, Canadá, y la Universidad Massey, Auckland, Nueva Zelanda. Barry Sherlock contribuyó a mejorar la redacción en lengua inglesa de la primera edición.

El libro se ha beneficiado de los debates en los proyectos transversales: "Métodos cualitativos en la salud pública" (como parte de la Asociación de Investigación en Salud Pública de Berlín) y "Asesoría de Métodos Cualitativos" (como parte de la Asociación de Investigación en Salud Pública de Alemania del Norte, financiados ambos por el Ministerio de Investigación y Tecnología alemán). La edición revisada del libro se ha preparado durante mi periodo como *Visiting Scholar* en la Facultad de Psicología de la Universidad Massey en Auckland, Nueva Zelanda.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO PRIMERO

Investigación cualitativa: Relevancia, historia y rasgos

La investigación cualitativa se está estableciendo en las ciencias sociales y en la psicología. Actualmente se dispone de una gran variedad de métodos específicos cada uno de los cuales parte de diferentes premisas y persigue propósitos distintos. Cada método se basa en una comprensión específica de su objeto. Sin embargo, los métodos cualitativos no se pueden considerar independientemente del proceso de investigación y el problema en estudio. Están incrustados específicamente en el proceso de investigación y se comprenden y describen mejor utilizando una perspectiva de proceso. Por tanto el objetivo primordial de este libro consistirá en presentar los diferentes pasos en el proceso de investigación cualitativa. En este marco de proceso se localizarán los procedimientos más importantes para recoger e interpretar los datos y para evaluar y presentar los resultados. Esto proporcionará a los lectores una visión general del campo de la investigación cualitativa, de las opciones metodológicas concretas y de sus afirmaciones, aplicaciones y límites. Esto debería permitir a los lectores escoger la estrategia metodológica más apropiada con respecto a su pregunta y sus problemas de investigación.

Relevancia de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales. Expresiones clave para esta pluralización son la "nueva oscuridad" (Habermas, 1996), la creciente "individualización de las maneras de vivir y los patrones biográficos" (Beck, 1992) y la disolución de las "viejas" desigualdades sociales en la nueva diversidad de medios, subculturas, estilos de vida y maneras de vivir (Hradil, 1992). Esta pluralización requiere una nueva sensibilidad para el estudio empírico de los problemas. Los defensores del postmodernismo han afirmado que la era de las grandes narraciones y teorías ha pasado: en la actualidad se requieren narraciones limitadas local, temporal y situacionalmente. Con respecto

© Ediciones Morata, S. L.

a la pluralización de los estilos de vida y los patrones de interpretación en la sociedad moderna y postmoderna, la afirmación de Herbert Blumer es pertinente otra vez y tiene nuevas implicaciones: "La posición inicial del científico social y el psicólogo es, prácticamente siempre, una falta de familiaridad con lo que está teniendo lugar realmente en la esfera de vida escogida para estudio" (1969, página 33).

El rápido cambio social y la diversificación resultante de los mundos vitales están enfrentando cada vez más a los investigadores sociales con nuevos contextos y perspectivas sociales. Éstos son tan nuevos para ellos que sus metodologías deductivas tradicionales —derivar las preguntas de investigación y las hipótesis a partir de modelos teóricos y ponerlas a prueba frente a los datos empíricos— no tienen éxito en la diferenciación de los objetos. Así, la investigación se ve forzada cada vez más a hacer uso de estrategias inductivas: en lugar de partir de teorías y comprobarlas, se requieren "conceptos sensibilizadores" para enfocar los contextos sociales que deben estudiarse. Sin embargo, contrariamente a un extendido error de comprensión, estos conceptos están influidos ellos mismos por el conocimiento teórico previo. Pero aquí, las teorías se desarrollan a partir de estudios empíricos. El conocimiento y la práctica se estudian como conocimiento y práctica *locales* (Geertz, 1983).

Con respecto a la investigación en psicología en particular, se propone que carece de relevancia para la vida cotidiana porque no se dedica lo suficiente a describir con exactitud los hechos de un caso (Dörner, 1983). El estudio de los significados subjetivos y la experiencia y la práctica cotidianas es tan esencial como la contemplación de las narraciones (Bruner, 1991; Sarbin, 1986) y los discursos (Harré, 1998).

Límites de la investigación cuantitativa como punto de partida

Tradicionalmente, la psicología y las ciencias sociales han tomado las ciencias naturales y su exactitud como modelo, prestando particular atención al desarrollo de métodos cuantitativos y estandarizados. Se han utilizado principios rectores de la investigación y de la planificación de la investigación para los propósitos siguientes: aislar claramente las causas y los efectos, operacionalizar adecuadamente las relaciones teóricas, medir y cuantificar los fenómenos, crear diseños de investigación que permitan la generalización de los hallazgos y formular leyes generales. Por ejemplo, se seleccionan muestras aleatorias de las poblaciones para asegurar la representatividad. Se hacen afirmaciones generales con la mayor independencia posible de los casos concretos que se han estudiado. Los fenómenos observados se clasifican según su frecuencia y distribución. Para clasificar las relaciones causales y su validez con la mayor claridad posible, las condiciones en las que se producen los fenómenos y las relaciones bajo estudio se controlan hasta donde cabe la posibilidad. Los estudios se diseñan de manera que la influencia del investigador (del entrevistador, del observador, etc.) pueda excluirse al máximo. Esto debería garantizar la objetividad del estudio, por la que las opiniones subjetivas del investigador así como las de los individuos investigados se eliminan en gran parte. Se han formulado estándares

© Ediciones Morata, S. L.

obligatorios generales para realizar y evaluar la investigación social empírica. Procedimientos del tipo de cómo construir un cuestionario, cómo diseñar un experimento y cómo analizar estadísticamente los datos se han depurado cada vez más.

Durante mucho tiempo, la investigación psicológica ha utilizado casi exclusivamente diseños experimentales. Por medio de ellos, se han producido grandes cantidades de datos y resultados, que demuestran y someten a prueba las relaciones psicológicas entre las variables y las condiciones en las que son válidas. Por las razones mencionadas antes, durante un largo periodo la investigación social empírica se basó sobre todo en encuestas estandarizadas. El propósito era documentar y analizar la frecuencia y la distribución de los fenómenos sociales en la población, por ejemplo, algunas actitudes. En una medida cada vez menor, los estándares y los procedimientos de la investigación cuantitativa han sido examinados y analizados fundamentalmente para clarificar para qué objetos y preguntas de investigación son apropiados y para cuáles no.

Cuando la investigación llevada a cabo con los objetivos anteriores se sopesa en conjunto, los resultados vienen a ser bastante negativos. Hay un considerable desencanto con los ideales de objetividad: hace algún tiempo Max Weber (1919) proclamó el "desencanto del mundo" como tarea de la ciencia. Más recientemente, Bonβ y Hartmann (1985) han propuesto el desencanto creciente de las ciencias, sus métodos y sus hallazgos. En el caso de las ciencias sociales, el bajo grado de aplicabilidad y capacidad de conexión de los resultados se toma como un indicador de esto. Menos extensamente de lo que se esperaba —y sobre todo de una manera muy diferente— los hallazgos de la investigación social se han abierto camino en contextos políticos y cotidianos. La "investigación de la utilización" (Beck y Bonβ, 1989) ha demostrado que los hallazgos científicos no se llevan a las prácticas políticas e institucionales tanto como se esperaba. Cuando se adoptan, están obviamente interpretados y desmenuzados: "La ciencia no produce ya 'verdades absolutas', que se puedan adoptar sin crítica. Proporciona ofertas limitadas para la interpretación, que llegan más allá de las teorías cotidianas pero se pueden utilizar en la práctica de modo comparativamente flexible" (1989, página 31).

Está claro también que los resultados de las ciencias sociales rara vez se perciben y utilizan en la vida cotidiana porque —para cumplir los estándares metodológicos— sus investigaciones y hallazgos a menudo están muy alejados de las preguntas y los problemas cotidianos. Por otro lado, los análisis de la práctica de la investigación han demostrado que una gran parte de los ideales de objetividad formulados con antelación no se pueden satisfacer. A pesar de todos los controles metodológicos, en la investigación y sus hallazgos intervienen inevitablemente los intereses y el fondo social y cultural de los implicados. Estos factores influyen en la formulación de las preguntas e hipótesis de investigación lo mismo que en la interpretación de los datos y las relaciones.

Por último, el desencanto que Bonβ y Hartmann plantean tiene consecuencias para la forma de conocimiento por la que la psicología y las ciencias sociales pueden esforzarse y, sobre todo, la que pueden producir: "Bajo el estado de desencanto de los ideales objetivistas, ya no podemos partir irreflexivamente de la noción de oraciones objetivamente verdaderas. Lo que resta es la posibilidad de expresiones que estén relacionadas con los sujetos y las situaciones, y que un

© Ediciones Morata, S. L.

concepto articulado sociológicamente de conocimiento tendría que establecer" (1985, pág. 21). La formulación con buenos cimientos empíricos de estas expresiones relacionadas con el sujeto y la situación es una meta que se puede alcanzar con la investigación cualitativa.

Rasgos esenciales de la investigación cualitativa

Las ideas centrales que guían la investigación cualitativa son diferentes de las que se encuentran en la investigación cuantitativa. Los rasgos esenciales de la investigación cualitativa (Cuadro 1.1) son la elección correcta de métodos y teorías apropiados, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos.

CUADRO 1.1: Rasgos de la investigación cualitativa: Lista preliminar

- Conveniencia de los métodos y las teorías.
- Perspectivas de los participantes y su diversidad.
- Capacidad de reflexión del investigador y la investigación.
- Variedad de los enfoques y los métodos en la investigación cualitativa.

Conveniencia de los métodos y las teorías

En su influyente manual de investigación empírica, Bortz (1984, págs. 15-16) propone, por ejemplo, que se debe comprobar la "conveniencia de las ideas para las investigaciones" y deben escogerse sólo las ideas de investigación que se puedan estudiar empíricamente. Para él, las ideas siguientes no encajan explícitamente en este ámbito:

> Ideas para investigaciones de... contenido filosófico (por ejemplo,... el significado de la vida) e investigaciones que se ocupen de conceptos imprecisos... el estudio de personas especiales (por ejemplo, los problemas psicológicos de los enanos) o situaciones especiales... Por último, estudios sobre la relevancia causal de rasgos aislados, que en realidad son efectivos sólo en combinación con otros factores influyentes.

Por supuesto, tiene sentido reflexionar sobre si una pregunta de investigación se puede estudiar empíricamente o no (véase el Capítulo V). Pero para Bortz, el criterio para evaluar el objeto de investigación es si los métodos disponibles (e incluso, más aceptados) se pueden utilizar para estudiarlo o no. Es posible encontrar personas o situaciones excepcionales, pero no necesariamente en número suficiente para justificar una muestra para un estudio cuantificador y hallazgos generalizables. Que la mayoría de los fenómenos en la realidad no se puedan, de hecho, explicar aislados es un resultado de la complejidad de la realidad y los fenómenos. Si todos los estudios empíricos se diseñaran exclusivamente según

© Ediciones Morata, S. L.

el modelo de relaciones claras de causa-efecto, se tendría que excluir todos los objetos complejos. Ésta es la *primera solución* al problema de analizar las causas que comprenden rasgos diferentes, mencionada por Bortz. Una *segunda solución* es tomar en consideración las condiciones contextuales en diseños de investigación cuantitativos complejos (por ejemplo, los análisis multi-nivel: Saldern, 1986) y comprender los modelos complejos empírica y estadísticamente. La abstracción metodológica necesaria hace más difícil reintroducir los hallazgos en la situación cotidiana en estudio. El problema básico —que el estudio puede mostrar únicamente aquello que ya abarca el modelo subyacente de la realidad— no se resuelve de este modo.

La *tercera manera* de resolver el problema se persigue en la investigación cualitativa: diseñar métodos tan abiertos que hagan justicia a la complejidad del objeto en estudio. Aquí, el objeto en estudio es el factor determinante para escoger un método, y no al revés. Los objetos no se reducen a variables individuales, sino que se estudian en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano. Por tanto, los campos de estudio no son situaciones artificiales en el laboratorio, sino las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana. Aquí, en particular, se estudian con frecuencia situaciones y personas excepcionales (véase el Capítulo VII). Para hacer justicia a la diversidad de la vida cotidiana, los métodos se caracterizan por una apertura hacia sus objetos, que se garantiza de modos diferentes (véanse los Capítulos VIII al XVII). La meta de la investigación es menos examinar lo que ya se conoce bien (por ejemplo, teorías formuladas con anterioridad) que descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente. Además, la validez del estudio se evalúa con referencia al objeto analizado, y no sigue exclusivamente los criterios académicos abstractos de la ciencia como en la investigación cuantitativa. Por el contrario, son criterios centrales en la investigación cualitativa que los hallazgos se fundamenten en material empírico y que los métodos se hayan seleccionado y aplicado apropiadamente al objeto en estudio. La relevancia de los hallazgos y el poder de reflexión de los proce dimientos son criterios adicionales (véase el Capítulo XVIII).

Perspectivas de los participantes y su diversidad

El ejemplo de los trastornos mentales nos permite explicar otro rasgo de la investigación cualitativa. Los estudios epidemiológicos muestran la frecuencia de la esquizofrenia en la población y además cómo varía su distribución: en las clases sociales bajas, los trastornos mentales graves como la esquizofrenia se producen con mucha más frecuencia que en las clases altas. Estas correlaciones las encontraron Hollingshead y Redlich (1958) en la década de 1950 y se han confirmado repetidamente desde entonces. Sin embargo, la dirección de la correlación no se pudo clarificar: ¿Promueven las condiciones de vida en una clase social baja la presencia y el comienzo de los trastornos mentales, o las personas con problemas mentales se dejan caer hacia las clases bajas (véase Keupp, 1982)? Además, estos hallazgos no aportan nada sobre lo que significa vivir con la enfermedad mental. Ni se clarifica el significado subjetivo de esta enfermedad (o de la salud) para las personas relacionadas directamente, ni se capta la diversidad de perspectivas sobre la enfermedad en el contexto de esas personas. ¿Cuál es el

© Ediciones Morata, S. L.

significado subjetivo de la esquizofrenia para el paciente y cuál es para sus familiares? ¿Cómo las diversas personas implicadas hacen frente a la enfermedad en su vida actual? ¿Qué ha originado el comienzo de la enfermedad en el transcurso de la vida del paciente y qué ha hecho de ella una enfermedad crónica? ¿Cuáles fueron las influencias en esta trayectoria de las diversas instituciones que han tratado al paciente en su vida? ¿Qué ideas, metas y rutinas guían su terapia concreta de este caso?

La investigación cualitativa en un asunto como la enfermedad mental se concentra en preguntas como ésta (para una panorámica general, véase Flick, 1995b). Demuestra la variedad de perspectivas sobre el objeto (las del paciente, de sus familiares, de los profesionales) y parte de los significados subjetivo y social relacionados con ella. La investigación cualitativa estudia el conocimiento y las prácticas de los participantes. Analiza las interacciones acerca de la enfermedad mental y las maneras de enfrentarse a ella en un campo particular. Se describen interrelaciones en el contexto concreto del caso y se explican en relación con él. La investigación cualitativa toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas.

Poder de reflexión del investigador y la investigación

A diferencia de la investigación cuantitativa, los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable. Las subjetividades del investigador *y* de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación. Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación, y se documentan en diarios de investigación o protocolos de contexto (véase el Capítulo XIV).

Variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa

La investigación cualitativa no se basa en un concepto teórico y metodológico unificado. Diversos enfoques teóricos y sus métodos caracterizan los debates y la práctica de la investigación. Los puntos de vista subjetivos son un primer punto de partida. Una segunda cadena de investigación estudia la causa y el curso de las interacciones, mientras que una tercera trata de reconstruir las estructuras del campo social y el significado latente de las prácticas (véase el capítulo siguiente para más detalles). Esta variedad de enfoques diferentes deriva de líneas evolutivas distintas en la historia de la investigación cualitativa, que evolucionaron parcialmente en paralelo y parcialmente de manera secuencial.

© Ediciones Morata, S. L.

Historia de la investigación cualitativa

Aquí, se puede dar sólo una panorámica general breve y bastante rápida de la historia de la investigación cualitativa. El uso de los métodos cualitativos tiene larga tradición tanto en la psicología como en las ciencias sociales. En psicología, Wilhelm Wundt (1900-1920) utilizó métodos de descripción y *Verstehen* en su psicología de los pueblos junto con los métodos experimentales de su psicología general. Aproximadamente al mismo tiempo, comenzó en la sociología alemana una disputa entre una concepción más monográfica de la ciencia, que se orientaba a la inducción y los estudios de caso, y un enfoque empírico y estadístico (Bonβ, 1982, pág. 106). En la sociología norteamericana, los métodos biográficos, los estudios de caso y los métodos descriptivos fueron centrales durante un largo tiempo (hasta la década de 1940). Esto se puede demostrar por la importancia del estudio de Thomas y Znaniecki *The Polish Peasant in Europe and America [El campesino polaco en Europa y América]* (1918-1920) y, de modo más general con la influencia de la Escuela de Chicago de sociología.

Sin embargo, durante el establecimiento posterior de ambas ciencias, los enfoques "duros", experimentales, estandarizadores y cuantificadores se han afirmado cada vez más frente a las estrategias "blandas", comprensivas, abiertas y cualitativas-descriptivas. No fue hasta la década de 1960 cuando en la sociología norteamericana la crítica de la investigación social estandarizada cuantificadora ganó relevancia de nuevo (Cicourel, 1964; Glaser y Strauss, 1967). Esta crítica se recogió en la década de 1970 en los debates alemanes. Por último, ello llevó a un renacimiento de la investigación cualitativa en las ciencias sociales y también (con algún retraso) en la psicología (Jüttemann, 1985). Los avances y debates en EE.UU. y en Alemania no sólo tuvieron lugar en momentos diferentes, sino que también están marcados por fases distintas.

Avances en las áreas de habla alemana

En Alemania, Jürgen Habermas (1967) reconoció por primera vez que una tradición y un debate "diferentes" de la investigación se estaban desarrollando en la sociología norteamericana, relacionados con nombres como Goffman, Garfinkel y Cicourel. Desde la traducción de la crítica metodológica de Cicourel (1964), varias colecciones (por ejemplo, Arbeitgruppe Bielefelder Soziologen, 1973; Bühl, 1972; Gerdes, 1979; Hopf y Weingarten, 1979; Steinert, 1973; Weingarten y cols., 1976) importaron contribuciones de los debates norteamericanos. Esto ha hecho que los textos básicos sobre etnometodología o interaccionismo simbólico estén disponibles para los debates alemanes. Del mismo periodo, el modelo del proceso de investigación creado por Glaser y Strauss (1967) ha atraído mucha atención (por ejemplo, en Hoffmann-Riem, 1980; Hopf y Weingarten, 1979; Kleining, 1982). Los debates están motivados por el propósito de hacer más justicia a los objetos de investigación de lo que es posible en la investigación cuantitativa, como demuestra la reclamación de Hoffmann-Riem del "principio de apertura". Kleining (1982, pág. 233) ha propuesto que es necesario considerar la comprensión del objeto de investigación como preliminar hasta el final de la investigación,

© Ediciones Morata, S. L.

porque el objeto "se quitará él mismo su propia máscara sólo al final". También los debates sobre una "sociología naturalista" (Schatzman y Strauss, 1973) y sobre los métodos apropiados están determinados por un supuesto similar inicialmente implícito y después explícito también: que hacer realidad el principio de apertura y las reglas que Kleining propone (por ejemplo, posponer una formulación teórica del objeto de investigación) permite al investigador evitar constituir el objeto por los métodos mismos utilizados para estudiarlo. Por el contrario, se hace posible "tomar la vida cotidiana primero y siempre de nuevo en la manera en que se presenta ella misma en cada caso" (Grathoff, 1978; citado en Hoffmann-Riem, 1980, página 362, que acaba su artículo con esta cita).

Al final de la década de 1970, se inició en Alemania un debate más amplio y más original que no se basaba exclusivamente ya en la traducción de las publicaciones norteamericanas. Este debate se ocupa de las entrevistas, su aplicación (por ejemplo, Hopf, 1978; Kohli, 1978), su interpretación (Mühlefeld y cols., 1981) y cuestiones metodológicas (Kleining, 1982), y ha estimulado muchas investigaciones (véase Flick y cols., 1995, 2002 para panorámicas generales). La pregunta característica para este periodo la formula Küchler (1980): si esto debería verse como "una tendencia de moda o un nuevo comienzo".

Crucial para este impulso de avance a comienzos de la década de 1980 fue la aparición y el amplio debate de dos métodos originales: la *entrevista narrativa* de Schütze (1977; véase también Riemann y Schütze, 1987) y la *hermenéutica objetiva* de Oevermann y cols. (1979). Ambos métodos no eran ya una importación de avances norteamericanos, como era el caso en la aplicación de la observación participante o las entrevistas con una guía orientada hacia la entrevista focalizada (véase Hopf, 1978). Ambos métodos han estimulado una amplia práctica de investigación (sobre todo en la investigación biográfica: para panorámicas generales véase Bertaux, 1981; Kohli y Robert, 1984; Krüger y Marotzki, 1994). Pero la influencia de estas metodologías en el debate general de los métodos cualitativos es al menos tan crucial como los resultados obtenidos de ellas.

A mediados de la década de 1980, los problemas de validez y el poder de generalización de los hallazgos obtenidos con los métodos cualitativos atrajo una atención más amplia (véanse, por ejemplo, Flick, 1987; Gerhardt, 1985; Legewie, 1987). Se han analizado preguntas relacionadas sobre la presentación y la transparencia de los resultados. La cantidad y sobre todo la naturaleza no estructurada de los datos requieren el uso de ordenadores en la investigación cualitativa también (Fielding y Lee, 1991; Kelle, 1995, 2002; Richards y Richards, 1998; Weitzman y Miles, 1995). Por último, se han publicado los primeros manuales o introducciones sobre los antecedentes de los debates en el área de habla alemana (por ejemplo, Bohnsack, 1999; Lamnek, 1988, 1989; Spöhring, 1989).

Debates en los Estados Unidos

Denzin y Lincoln (2000b, págs. 12-18) se refieren a fases diferentes de las que se acaban de describir para el área de habla alemana. Ellos ven "siete momentos de la investigación cualitativa", como sigue.

El *periodo tradicional* se extiende desde principios del siglo xx hasta la Segunda Guerra Mundial. Se relaciona con la investigación de Malinowski (1916) en

© Ediciones Morata, S. L.

etnografía y la Escuela de Chicago en sociología. Durante este período, la investigación cualitativa se interesaba en el otro, el extranjero o el extraño, y en su descripción e interpretación más o menos objetivas. Las culturas extranjeras eran el problema en etnografía, y los que siguen un camino independiente dentro de la propia sociedad (*outsider*), en la sociología.

La *fase modernista* dura hasta la década de 1970 y está marcada por los intentos de formalizar la investigación cualitativa. Con este propósito se publicaron más y más manuales en los EE.UU. La actitud de esta clase de investigación está todavía viva en la tradición de Glaser y Strauss (1967), Strauss (1987) y Strauss y Corbin (1990), lo mismo que en Miles y Huberman (1994).

La *confusión de géneros* (Geertz, 1983) caracteriza los avances hasta mediados de la década de 1980. Diversos modelos teóricos y maneras de entender los objetos y los métodos se yerguen codo con codo, y los investigadores pueden escoger de ellos y compararlos entre sí o combinarlos: el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la fenomenología, la semiótica o el feminismo son algunos de estos "paradigmas alternativos" (véase también Guba, 1990; Jacob, 1987).

A mediados de la década de 1980, la *crisis de representación* analizada hasta entonces en la inteligencia artificial (Winograd y Flores, 1986) y la etnografía (Clifford y Marcus, 1986) ejerce una influencia en la investigación cualitativa como un todo. Esto hace del proceso de mostrar el conocimiento y los hallazgos una parte sustancial de la investigación. Y este proceso de mostrar el conocimiento y los hallazgos como parte de los hallazgos *per se* atrae más atención. La investigación cualitativa se convierte en un proceso continuo de construcción de versiones de la realidad. La versión que alguien presenta en una entrevista no corresponde necesariamente con la que habría formulado en el momento en que sucedió el acontecimiento comunicado. No corresponde necesariamente con la versión que habría dado a un investigador diferente con una pregunta de investigación distinta. El investigador, que interpreta esta entrevista y la presenta como parte de sus hallazgos, produce una nueva versión del todo. Diferentes lectores del libro, artículo o informe interpretan la versión del investigador de manera distinta, de forma que surgen nuevas versiones del acontecimiento. Los intereses específicos aportados a la lectura en cada caso desempeñan un papel central. En este contexto, la evaluación de la investigación y de los hallazgos se convierte en un asunto central en los debates metodológicos. Esto se relaciona con la cuestión de si los criterios tradicionales continúan siendo válidos y, si no, qué otros estándares deberían aplicarse para evaluar la investigación cualitativa.

Denzin y Lincoln caracterizan la situación reciente como el *quinto momento*: las narraciones han sustituido a las teorías, o las teorías se leen como narraciones. Pero aquí nos enteramos del fin de las grandes narraciones, como en el postmodernismo en general. El acento se cambia hacia teorías y narraciones que encajan en situaciones y problemas específicos, delimitados, locales e históricos. *La situación presente* (el sexto momento) se caracteriza por la escritura postexperimental, que vincula los problemas de la investigación cualitativa con las políticas democráticas, y el séptimo momento es el *futuro de la investigación cualitativa.*

Comparando las dos líneas de desarrollo (Tabla 1.1), en Alemania encontramos una consolidación metodológica creciente complementada por una concentración

© Ediciones Morata, S. L.

TABLA 1.1: Fases en la historia de la investigación cualitativa

Alemania	Estados Unidos
Primeros estudios (finales del siglo XIX y principios del XX).	Periodo tradicional (1900 a 1945).
Fase de importación (comienzos de la década de 1970).	Fase modernista (1945 a la década de 1970).
Comienzo de debates originales (finales de la década de 1970).	Desdibujado de los géneros (hasta mediados de la década de 1980).
Desarrollo de métodos originales (décadas de 1970 y 1980).	Crisis de la representación (desde mediados de la década de 1980).
Consolidación y cuestiones de procedimiento (finales de la década de 1980 y década de 1990).	Quinto momento (la década de 1990).
Práctica de investigación.	Sexto momento (escritura postexperimental).
	Séptimo momento (el futuro).

en las cuestiones de procedimiento en una práctica de investigación creciente. Por otra parte, en los Estados Unidos, una tendencia a dudar más o a dudar de nuevo de las certidumbres aparentes proporcionadas por los métodos caracteriza los avances recientes: se ha puesto destacado el papel de la presentación en el proceso de investigación, la crisis de representación y la relatividad de lo que se presenta, y esto ha hecho que los intentos de formalizar y canonizar los métodos sean bastante secundarios. La aplicación "correcta" de los procedimientos de entrevista o interpretación cuenta menos que las "prácticas y la política de la interpretación" (Denzin, 2000). Por tanto, la investigación cualitativa se convierte en una actitud específica basada en la apertura y la capacidad de reflexión del investigador, o se vincula todavía con más fuerza a ella.

La presentación del proceso como orientación en el campo de los métodos cualitativos

Propósitos de la presentación en este libro

Durante el periodo histórico señalado, ha surgido una variedad de métodos que se caracterizan por puntos de partida y objetivos diversos. Difieren en su manera de comprender el objeto en estudio, y cada uno contribuye de una forma específica al debate general sobre la investigación cualitativa y sus avances posteriores. En lugar de analizar los métodos cualitativos en aislamiento, parece necesario hacerlo en el marco del proceso de investigación, tomando como premisa tres terrenos: las experiencias de su aplicación en estudios empíricos, las experiencias de su enseñanza a los estudiantes y las experiencias de la formación de investigadores en proyectos actuales. Este libro procura dar una presentación de proceso de esta índole. Por una parte, se ofrece una panorámica general como base para escoger métodos específicos de recogida e interpretación de

© Ediciones Morata, S. L.

los datos. Por otra, esta panorámica general nos permite evaluar hasta dónde encaja un método específico en las otras partes del proceso de investigación: ¿hasta dónde el método de interpretación escogido a partir de las opciones posibles (Capítulo XVII) encaja en el método de recogida de los datos (Capítulos XI y XIII) y en el diseño del proceso de investigación (Capítulo IV) o en la estrategia de muestreo aplicada (Capítulo VII)? Para un mayor estudio y para la aplicación de métodos individuales será necesario consultar las publicaciones originales. En cada capítulo se ofrecen propuestas para lectura adicional y referencias a trabajos centrales.

El procedimiento en la presentación

El punto de partida de la presentación en este libro es que la investigación cualitativa trabaja sobre todo con textos. Los métodos para recoger información —como las entrevistas o las observaciones— producen datos que se transforman en textos por el registro y la transcripción. A partir de estos textos, se inician métodos de interpretación. Rutas diferentes llevan hacia los textos en el centro de la investigación y se alejan de ellos. Dicho de manera muy breve, el proceso de investigación cualitativa se puede representar como un camino de la teoría al texto y otro de vuelta del texto a la teoría. La intersección de los dos caminos es la recogida de datos verbales o visuales y su interpretación en un diseño de investigación específico.

En el camino de *la teoría al texto*, hay una posición teórica implícita en cada método aplicado después. Se pueden distinguir varias posiciones teóricas, que han determinado tradicionalmente y también en época reciente el campo de la investigación cualitativa; pero estas posiciones tienen algunos rasgos en común (Capítulo II). Uno de ellos es que, además de utilizar los textos como material empírico, la investigación cualitativa se ocupa de construcciones de la realidad: sus propias construcciones y en particular aquellas que encuentra en el campo o en las personas que estudia. El Capítulo III hace resaltar estas relaciones de la construcción, el texto y la realidad con mayor detalle.

Antes de encontrar los datos empíricos por primera vez, una cierta comprensión del proceso de investigación —como lineal o entrelazada (Capítulo IV)— se transforma en un diseño de investigación. Además, se formula la pregunta de investigación (Capítulo V) y se busca y encuentra una respuesta al problema del acceso al campo y a los individuos que se estudian (Capítulo VI). Se aplica una estrategia específica para muestrear casos o grupos (Capítulo VII).

La investigación cualitativa trabaja sobre todo con dos clases de datos. Los *datos verbales* se recogen en entrevistas semiestructuradas (Capítulo VIII) o como narraciones (Capítulo IX), utilizando en ocasiones grupos en lugar de individuos (entrevistas de grupo y debates, grupos de discusión, narraciones conjuntas: Capítulo X). En el Capítulo XI se comparan las opciones metodológicas para recoger datos verbales y se presentan los criterios para escoger un método específico y para evaluar esta elección. Como segundo grupo importante, los *datos visuales* derivan de aplicar los diversos métodos de observación, que van de la observación participante y no participante a la etnografía y el análisis de fotografías y películas (Capítulo XII). Los métodos se comparan de nuevo de acuer-

© Ediciones Morata, S. L.

do con los criterios para escoger un método específico y para evaluar esta elección (Capítulo XIII).

En el paso siguiente, los datos verbales y visuales se transforman en textos documentándolos y transcribiéndolos. La investigación comienza la segunda parte de su viaje, *del texto a la teoría*. La documentación de los datos no es simplemente un registro neutral de la realidad sino que es un paso esencial en la construcción de la realidad en el proceso de investigación cualitativa (Capítulo XIV). La interpretación de los datos se orienta a la codificación y la categorización (Capítulo XV) o al análisis de las estructuras secuenciales en el texto (Capítulo XVI). Comparar los métodos principales para ambas estrategias de interpretación de textos proporciona orientación útil en la decisión sobre el método específico que debe de utilizarse (Capítulo XVII). Fundamentar la investigación cualitativa (Capítulo XVIII) implica al investigador en preguntas del tipo de cómo evaluar la validez y la conveniencia del proceso de investigación y de los datos producidos. Las opciones son aplicar los criterios tradicionales (fiabilidad, validez) o desarrollar criterios nuevos. Es en este contexto en el que las maneras de escribir investigación cualitativa —sus estrategias y resultados— han atraído mayor atención (Capítulo XIX).

En la parte final, se analizan las perspectivas recientes y futuras de la investigación cualitativa. El uso de ordenadores (Capítulo XX) está cobrando importancia. Las maneras de combinar apropiadamente la investigación cualitativa y cuantitativa son todavía un problema que hay que resolver de forma adecuada (Capítulo XXI). La cuestión de la calidad en la investigación cualitativa más allá de los criterios (Capítulo XXII) se remite a los problemas de indicación o a la aceptación de conceptos y estrategias tomados del debate sobre la gestión de la calidad y la evaluación de proceso como nuevas maneras de fundamentar la investigación cualitativa.

Investigación cualitativa al final de la modernidad

Al comienzo de esta introducción, se mencionaron algunos cambios de los objetos potenciales para mostrar la relevancia de la investigación cualitativa. Además, la mayor necesidad del giro a la investigación cualitativa se puede derivar de diagnósticos recientes de las ciencias en general. En su análisis de la "agenda oculta de la modernidad", Toulmin (1990) explica con gran detalle por qué juzga que las ciencias modernas son disfuncionales. Como un camino adelante para la filosofía y las ciencias en general y, de este modo, para la investigación social empírica, ve cuatro tendencias:

- la vuelta a lo oral, que se manifiesta en tendencias en la formulación de teorías y en la realización de estudios empíricos en filosofía, lingüística, literatura y ciencias sociales en las narraciones, el lenguaje y la comunicación;
- la vuelta a lo particular, que se manifiesta en la formulación de teorías y en la realización de estudios empíricos con el propósito "no sólo de concentrarse en preguntas abstractas y universales, sino de tratar nuevamente problemas específicos, concretos que no surgen generalmente sino que se producen en tipos específicos de situaciones" (1990, pág. 190);

© Ediciones Morata, S. L.

- la vuelta a lo local, que encuentra su expresión en el estudio de los sistemas de conocimiento, las prácticas y las experiencias de nuevo en el contexto de las tradiciones y maneras de vivir (locales) en las que están incrustadas, en lugar de suponer e intentar comprobar su validez universal;
- la vuelta a lo oportuno, manifestada en la necesidad de poner los problemas que deben estudiarse y las soluciones que se desarrollarán en su contexto temporal o histórico, y de describirlos en este contexto y explicarlos a partir de él.

La investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales. Por tanto, la investigación cualitativa está en posición de diseñar caminos para que la psicología y las ciencias sociales concreten las tendencias que Toulmin menciona, las transformen en programas de investigación y mantengan la flexibilidad necesaria hacia sus objetos y tareas:

> Como edificios en una escala humana, nuestros procedimientos intelectuales y sociales harán lo que necesitemos en los años venideros sólo si cuidamos de evitar la estabilidad irrelevante o excesiva y los mantenemos funcionando en formas que sean *adaptables a situaciones y funciones imprevistas, o incluso imprevisibles.*
>
> (1990, pág. 186.)

Seguidamente se perfilarán propuestas concretas y métodos para hacer realidad estos programas de investigación.

*Bibliografía recomendada**

Las dos primeras referencias extienden la breve panorámica general de los debates en Alemania y Estados Unidos expuesta aquí, mientras que el libro de Strauss representa la actitud de la investigación tras este libro y la investigación cualitativa en general.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. S. (Comps.) (2000): *Handbook of Qualitative Research* (2.ª ed.), Londres: Sage.

FLICK, U., KARDORFF, E. V. y STEINKE, I. (Comps.) (2004): *A Companion to Qualitative Research*, Londres: Sage.

STRAUSS, A. L. (1987): *Qualitative Analysis for Social Scientists.* Cambridge: Cambridge University Press.

* Las traducciones al castellano de las obras citadas a lo largo del libro (en el caso de que las haya), se incluyen en la Bibliografía final. *(N. del E.)*

© Ediciones Morata, S. L.

PRIMERA PARTE

De la teoría al texto

CAPÍTULO II

Posiciones teóricas

Perspectivas de investigación en el campo de la investigación cualitativa

Bajo el encabezamiento genérico de investigación cualitativa, se resumen diversos enfoques de investigación que difieren en sus supuestos teóricos, en la manera en que comprenden su objeto y en su perspectiva metodológica. Hablando en general, estos enfoques se orientan hacia tres posiciones básicas: la tradición del interaccionismo simbólico, preocupada por estudiar los significados subjetivos y las atribuciones individuales de sentido; la etnometodología, interesada en las rutinas de la vida cotidiana y su producción, y las posiciones estructuralistas o psicoanalíticas, que parten de los procesos del inconsciente psicológico o social. Es posible diferenciar los enfoques que ponen en primer término el "punto de vista del sujeto" (Bergold y Flick, 1987) de los que buscan descripciones de determinados medios (cotidianos, institucionales o más en general, sociales) (por ejemplo, Hildenbrand, 1983). Además, encontramos estrategias interesadas en cómo se produce el orden social (por ejemplo, los análisis etnometodológicos del lenguaje) u orientadas a reconstruir las "estructuras profundas que generan acción y significado" a partir del psicoanálisis o la "hermenéutica objetiva" (Lüders y Reichertz, 1986).

Cada una de estas posiciones conceptualiza cómo los sujetos bajo estudio —sus experiencias, acciones e interacciones— se relacionan de diferentes modos con el contexto en el que son estudiados.

Significado subjetivo: El interaccionismo simbólico

En la primera perspectiva, el punto de partida empírico son los significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus actividades y sus ambientes. Estos enfoques de investigación remiten a la tradición del interaccionismo simbólico:

© Ediciones Morata, S. L.

> El nombre de esta línea de investigación sociológica y sociopsicológica lo acuñó en 1938 Herbert Blumer. Su centro de interés son los procesos de interacción —la acción social que se caracteriza por una orientación inmediatamente recíproca—, y las investigaciones de estos procesos se basan en un concepto particular de interacción que hace hincapié en el carácter simbólico de las acciones sociales.
>
> (Joas, 1987, pág. 84.)

Como Joas muestra, esta posición se ha desarrollado a partir de la tradición filosófica del pragmatismo estadounidense. En general, representa la manera en que la sociología estadounidense comprende la teoría y el método en la Escuela de Chicago (H. W. I. Thomas, Robert Park, Charles Horton Cooley, George Herbert Mead). El papel central que este enfoque desempeña en la investigación cualitativa en general se puede demostrar tanto reciente como históricamente: sociólogos como Anselm Strauss, Barney Glaser, Norman K. Denzin, Howard Becker y otros se refieren directamente a esta posición, y el trabajo de Blumer (1969) sobre la "posición metodológica del interaccionismo simbólico" tuvo una gran influencia en los debates metodológicos de la década de 1970.

Supuestos básicos

Blumer resume los puntos de partida del interaccionismo simbólico como "tres premisas simples":

> La primera premisa es que los seres humanos actúan con respecto a las cosas de acuerdo con los significados que éstas tienen para ellos... La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva o surge de la interacción social que se tiene con los propios compañeros. La tercera premisa es que estos significados se manejan en un proceso interpretativo utilizado por la persona al hacer frente a las cosas que encuentra, y este proceso los modifica.
>
> (1969, pág. 2.)

La consecuencia es que las diferentes maneras en que los individuos revisten de significados los objetos, los acontecimientos, las experiencias, etc., forman el punto de partida central para la investigación. La reconstrucción de estos puntos de vista subjetivos se convierte en el instrumento para analizar los mundos sociales. Otro supuesto central se formula en el llamado teorema de Thomas, que da un mayor fundamento al principio metodológico que acabamos de mencionar[1]. La afirmación de Thomas de que

> cuando una persona define una situación como real, esta situación es real en sus consecuencias, lleva directamente al principio metodológico fundamental del interaccionismo simbólico: el investigador tiene que ver el mundo desde el punto de vista de los sujetos que estudia.
>
> (Stryker, 1976, pág. 259.)

[1] Un punto de partida es el supuesto del interaccionismo simbólico: "Uno tiene que entrar en el proceso definitorio del actor para comprender su acción" (Blumer, 1969, pág. 16).

© Ediciones Morata, S. L.

A partir de este supuesto básico, se extrae el imperativo metodológico para reconstruir el punto de vista del sujeto (Bergold y Flick, 1987) en aspectos diferentes. El primero es en forma de teorías subjetivas, utilizadas por las personas para explicarse a sí mismas el mundo; o al menos alguna área de objetos como parte de este mundo. Así, hay un voluminoso conjunto de investigaciones publicadas sobre las teorías subjetivas de la salud y la enfermedad (para panorámicas generales, véase por ejemplo, Faltermaier, 1994; Flick, 1993), sobre las teorías subjetivas en la pedagogía (Dann, 1990; Groeben, 1990) y en las acciones de orientación (por ejemplo, Flick, 1992a). El segundo es en forma de narraciones autobiográficas, trayectorias biográficas que se reconstruyen desde la perspectiva de los sujetos. Pero es importante que éstas den acceso a los contextos temporales y locales, reconstruidos desde el punto de vista del narrador (para *panorámicas generales, véase Bertaux, 1981; Kohli y Robert, 1984*).

Avances recientes en sociología: El interaccionismo interpretativo

En años recientes, Denzin ha argumentado desde una posición que comienza en el interaccionismo simbólico pero integra varias corrientes alternativas y más recientes. Encontramos aquí consideraciones fenomenológicas (siguiendo a *Heidegger*), *maneras estructuralistas de pensar (Foucault)*, *críticas feministas* y postmodernas de la ciencia, el enfoque de las "descripciones densas" (Geertz, 1973) y el de los conceptos de las publicaciones[2]. Denzin especifica o limita este enfoque en dos aspectos. Por una parte, "se debe utilizar sólo cuando el investigador desea examinar la relación entre problemas personales, —por ejemplo, la violencia doméstica o el alcoholismo—, y las políticas e instituciones públicas que se han creado para tratar esos problemas personales" (1989a, pág. 10). Por otra parte, Denzin limita la perspectiva tomada cuando hace hincapié repetidas veces en que los procesos que se están estudiando deben comprenderse biográficamente y se interpretarán necesariamente desde este punto de vista (por ejemplo, 1989a, págs. 19-24).

Avances recientes en psicología: Las teorías subjetivas *como programa de investigación*

El propósito de analizar los puntos de vista subjetivos se persigue de manera más coherente en el marco de investigación sobre las teorías subjetivas (Flick, 1993; Groeben, 1990). Aquí, el punto de partida es que los individuos en la vida cotidiana —como los científicos— desarrollan teorías sobre cómo funciona el mundo y sus propias actividades. Aplican y someten a prueba estas teorías en sus actividades y las revisan si es necesario. Los supuestos en estas teorías se

[2] "Epifanía" en el sentido de James Joyce como "un momento de experiencia problemática que ilumina características personales y significa a menudo un viraje decisivo en la vida de una persona" (Denzin, 1989a, pág. 141).

© Ediciones Morata, S. L.

organizan interdependientemente y con una estructura argumentativa que corresponde a la estructura de las expresiones en las teorías científicas (en el sentido de la visión de las teorías como declaraciones: véase Stegmüller, 1973). Este tipo de investigación trata de reconstruir esas teorías subjetivas. Con este fin, se ha desarrollado un método de entrevista específico (véase el Capítulo VIII para la entrevista semiestandarizada). Para reconstruir teorías subjetivas lo más cercanas posible al punto de vista del sujeto, se han creado métodos especiales para una validación (comunicativa) de la teoría reconstruida (véase el Capítulo XVIII).

La concentración en los puntos de vista de los sujetos y en el significado que ellos atribuyen a las experiencias y los acontecimientos, así como la orientación hacia el significado de los objetos, las actividades y los acontecimientos, inspira una gran parte de la investigación cualitativa. La combinación de esta investigación orientada al sujeto con el interaccionismo simbólico, como se ha hecho aquí, no puede tener lugar, desde luego, sin reservas. Por ejemplo, generalmente la referencia al interaccionismo simbólico en la investigación reciente sobre las teorías subjetivas es bastante implícita. Además hay otras perspectivas de investigación que surgen de las tradiciones de Blumer y Denzin que están más interesadas en las interacciones que en los puntos de vista subjetivos (por ejemplo, las participaciones en Denzin, 1993). Sin embargo, para estos estudios interaccionistas es esencial centrar el interés en los significados subjetivos de los objetos para los participantes en las interacciones. Con respecto a los métodos, este enfoque utiliza sobre todo formas diferentes de entrevista (véanse los Capítulos VIII y IX) y la observación participante (véase el Capítulo XII).

Estas dos posiciones —el estudio de los puntos de vista subjetivos y los antecedentes teóricos del interaccionismo simbólico— marcan un polo en el campo de la investigación cualitativa.

La creación de las realidades sociales: La etnometodología

Las limitaciones de la preocupación del interaccionismo por los puntos de vista de los sujetos se superan teórica y metodológicamente en el marco de la etnometodología. Esta escuela la fundó Harold Garfinkel (1967) y analiza el problema de cómo las personas producen la realidad social en y por medio de procesos interactivos. Su preocupación central es el estudio de los métodos que los miembros utilizan para producir la realidad en la vida cotidiana[3]. Garfinkel aporta una definición de los intereses de investigación relacionados con la etnometodología:

[3] Bergmann sostiene respecto al enfoque general y los intereses de investigación vinculados a él: "La etnometodología caracteriza los métodos utilizados por los miembros de una sociedad como actividades de procedimiento, que simplemente crean la realidad y el orden social que se toma y que se da por supuesto para los actores. Garfinkel comprende la realidad social como una realidad de procedimientos, es decir una realidad que se produce localmente (inmediatamente, en el curso de la acción), de manera endógena (es decir, desde el interior de la situación), audiovisualmente (es decir, oyendo y hablando, percibiendo y actuando) en la interacción por los participantes. El propósito de la etnometodología es comprender el "cómo", es decir, los métodos de esta producción de la realidad social, con todo detalle. La etnometodología pregunta, por ejemplo, cómo los miembros de una familia interactúan de manera que se puedan percibir como una familia" (1980, pág. 39).

© Ediciones Morata, S. L.

> Los estudios etnometodológicos analizan las actividades cotidianas como métodos de los miembros para hacer esas mismas actividades visiblemente-racionales-y-comunicables-para-todos-los-efectos-prácticos, es decir, "explicables", como organizaciones de actividades cotidianas comunes. La reflexividad de ese fenómeno es un rasgo singular de las acciones prácticas, de las circunstancias prácticas, del conocimiento de sentido común de las estructuras sociales y del razonamiento sociológico práctico.
>
> (1967, pág. VII.)

El interés en las actividades cotidianas, en su ejecución y más allá —en la constitución de un contexto orientado localmente de interacción en el que se realicen las actividades— caracteriza al programa de investigación etnometodológica en general. Este programa de investigación se ha hecho realidad sobre todo en las investigaciones empíricas del análisis de conversaciones.

Supuestos básicos

Las premisas de la etnometodología y el análisis de conversaciones se encierran en tres supuestos básicos expresados por Heritage:

> (1) La interacción se organiza estructuralmente; (2) las contribuciones de las interacciones están moldeadas por el contexto y a la vez lo renuevan, y (3) así, dos propiedades son inherentes a los *detalles* de la interacción de manera que ningún orden detallado en la interacción de conversación se puede rechazar *a priori* como alterado, accidental o irrelevante.
>
> (1985, pág. 1.)

Los puntos cruciales en estos supuestos básicos son que la interacción se origina ordenadamente y que el contexto es el marco de la interacción que se produce al mismo tiempo en él y por medio de él. Las decisiones en cuanto a lo que es pertinente para los miembros en la interacción social sólo se pueden tomar por medio de un análisis de esa interacción y no es posible darlas por supuestas *a priori*. El centro de interés no es el significado subjetivo para los participantes de una interacción y su contenido, sino cómo esta interacción se organiza. El estudio de las rutinas de la vida cotidiana se convierte en el tema de la investigación, en lugar de los acontecimientos destacados percibidos conscientemente e investidos con significado.

Para descubrir los métodos por medio de los cuales la interacción se organiza, el investigador intenta adoptar una actitud de "indiferencia etnometodológica" (Garfinkel y Sacks, 1970). Se debe abstener de una interpretación *a priori*, así como de adoptar las perspectivas de los actores o de uno de ellos. Para comprender la perspectiva de la etnometodología es crucial el papel del contexto en el que tienen lugar las interacciones, y cómo se puede mostrar que esto es relevante de un modo palpable para los participantes (véase Sacks, 1992) por medio de su estudio empírico. Wolff y cols. mantienen sobre esto:

© Ediciones Morata, S. L.

> El punto de partida fundamental de un procedimiento... etnometodológico es considerar cualquier acontecimiento como constituido por medio de los esfuerzos de producción de los miembros en el momento. Así ocurre no sólo con los hechos actuales en la interacción, como por ejemplo, el desarrollo de las secuencias pregunta-respuesta, sino también con la realización de los llamados macro-hechos, como el contexto institucional de una conversación.
>
> (1988, pág. 10.)

De acuerdo con esta idea, una conversación de orientación se convierte en una conversación de orientación (diferente de otros tipos de conversación) por medio de los esfuerzos de los miembros para crear esta situación. Así, nos interesa no la definición *a priori* del investigador de la situación, sino más bien las contribuciones de conversación de los miembros, pues mediante la organización por turnos del habla es como la conversación se constituye como una consulta. Por otra parte, el contexto institucional se hace también pertinente en la conversación y se constituye en y por medio de las contribuciones de los miembros. Sólo las prácticas específicas del consejero y el cliente convierten una conversación en una consulta, y convierten una consulta en una consulta en un contexto específico —por ejemplo en un "servicio sociopsiquiátrico" (véase Flick, 1989).

Avances recientes de la etnometodología en las ciencias sociales: Los estudios del trabajo

La investigación etnometodológica se ha centrado y limitado más y más al análisis cada vez más formal de las conversaciones. Pero desde la década de 1980, en los "estudios del trabajo", el análisis de los procesos de trabajo se persigue como su segundo centro de interés principal (véase Bergmann, 2002a; Garfinkel, 1986). Aquí, los procesos de trabajo se estudian en un sentido amplio y particularmente en el contexto del trabajo científico en los laboratorios o, por ejemplo, cómo los matemáticos construyen pruebas (Livingston, 1986). En estos estudios, se utilizan diversos métodos, entre los cuales el análisis de conversaciones es sólo un enfoque, para describir los procesos de trabajo lo más exactamente posible. El ámbito aumenta desde estudiar las prácticas de la interacción hasta una preocupación por el "conocimiento encarnado", que se materializa en estas prácticas igual que en sus resultados (Bergmann, 2004a). Estos estudios contribuyen al contexto más amplio de la investigación reciente sobre la sociología del conocimiento científico (véase Knorr-Cetina, 1981; Knorr-Cetina y Mulkay, 1983). En general, la sociología del conocimiento científico se ha desarrollado a partir de la tradición de la etnometodología.

Avances recientes en la psicología: La psicología discursiva

Partiendo del análisis de conversaciones y los estudios de laboratorio, se ha desarrollado un programa de "psicología discursiva" en la psicología social británica (véase Edwards y Potter, 1992; Harré, 1998; Harré y Stearns, 1995; Potter y Wetherell, 1998). Se estudian aquí fenómenos psicológicos, como la cognición o

© Ediciones Morata, S. L.

la memoria, analizando discursos relevantes relacionados con algunos temas. Estos discursos van desde las conversaciones cotidianas a los textos en los medios de comunicación. El interés se centra en los procesos comunicativos y constructivos en las interacciones. El punto de partida metodológico es analizar los "repertorios interpretativos" que los participantes de algunos discursos utilizan para producir una versión específica de la realidad y para afirmarla: "Los repertorios interpretativos son grupos evidentes en general de términos, descripciones y figuras de habla reunidos a menudo en torno a metáforas o imágenes vívidas. Se pueden concebir como los ladrillos utilizados para fabricar versiones de las acciones, el yo y las estructuras sociales en el habla" (Potter y Wetherell, 1998, páginas 146-147). Los contenidos y procedimientos de los procesos cognitivos se reconstruyen a partir de estos discursos así como de las maneras en que los recuerdos sociales o colectivos referentes a algunos acontecimientos se construyen y median (véase Middleton y Edwards, 1990).

En estos enfoques, la perspectiva se limita a describir el *cómo* en la creación de la realidad social. Los análisis etnometodológicos proporcionan a menudo descripciones impresionantemente exactas de cómo se organiza la interacción social y, de esta manera, pueden desarrollar tipologías de formas de conversación. Sin embargo, el aspecto de atribución subjetiva de significado está bastante olvidado, como la cuestión de qué papel desempeñan contextos preexistentes como las culturas específicas en la construcción de las prácticas sociales.

Marco cultural de la realidad social y subjetiva: Los modelos estructuralistas

La investigación cualitativa se basa en un tercer tipo de enfoque teórico. Un rasgo común de éste es que se asume —aunque con diversos grados de importancia— que los sistemas culturales de significado enmarcan de algún modo la percepción y la creación de la realidad subjetiva y social.

Supuestos básicos

Aquí, se establece una distinción entre la superficie de experiencia y la actividad, por una parte, y las estructuras profundas de las actividades, por otra. Mientras que la superficie es accesible al sujeto participante, las estructuras profundas no son accesibles a las reflexiones individuales cotidianas. La superficie se asocia con las intenciones y el significado subjetivo relacionado con las acciones, mientras que las estructuras profundas se entienden como actividades generadoras. Estructuras profundas como éstas están contenidas en los modelos culturales (D'Andrade, 1987), en los patrones interpretativos y las estructuras latentes de significado (Oevermann y cols., 1979), y por último en las estructuras latentes que permanecen inconscientes según el psicoanálisis (Devereux, 1967; Erdheim, 1984). El psicoanálisis intenta revelar el inconsciente tanto en la sociedad como en el proceso de investigación. Analizar este proceso y la relación del investigador con aquellos a quienes se entrevista u observa se convierte en una fuente

© Ediciones Morata, S. L.

para descubrir cómo trabaja la "producción social de inconsciencia" (Erdheim, 1984). Para estos análisis, las reglas implícitas y explícitas de acción son de especial importancia. En cuanto a la hermenéutica objetiva, que se toma aquí como ejemplo de los otros enfoques mencionados, se propone:

> Basándose en reglas, que se pueden reconstruir, los textos de interacción constituyen las *estructuras de significado objetivo,* las cuales representan las *estructuras latentes* de sentido de la interacción misma. Estas estructuras de significado objetivo de los textos de interacción, prototipos de las estructuras sociales objetivas en general, son realidad (y existen) analíticamente (aun cuando no empíricamente) con independencia de la representación intencional concreta de los significados de la interacción por parte de los sujetos que participan en ella.
>
> (Oevermann y cols., 1979, pág. 379.)

Para reconstruir las reglas y las estructuras, se aplican diversos procedimientos metodológicos en el análisis de los significados "objetivos" (es decir, no subjetivos), como los análisis lingüísticos para extrapolar los modelos culturales, los análisis estrictamente secuenciales de las expresiones y las actividades para descubrir su estructura objetiva de significados, y la "atención uniformemente suspendida" del investigador en el proceso psicoanalítico de interpretación (véase Devereux, 1967; Erdheim, 1984).

En particular, la hermenéutica objetiva según Oevermann y cols. (1979) ha atraído amplia atención y ha promovido abundante investigación en las áreas de habla alemana (véase el Capítulo XVI). Sin embargo, hay un problema no resuelto en la base teórica del enfoque, que es la relación poco clara de los sujetos actuantes con las estructuras que deben extrapolarse. Lüders y Reichertz (1986, pág. 95), por ejemplo, critican la "metafísica de las estructuras" que se estudian casi como "estructuras actuantes autónomas". Otros problemas son la igualación ingenua del texto y el mundo ("el mundo como texto"; véase Garz, 1994) y el supuesto de que, si los análisis se continuaran lo bastante, desembocarían en las estructuras que generan las actividades del caso en estudio. Este supuesto se basa en los antecedentes estructuralistas del enfoque de Oevermann.

Avances recientes en las ciencias sociales: El postestructuralismo

Según Derrida (1976), estos supuestos estructuralistas se han cuestionado también en la investigación cualitativa (véase Lincoln y Denzin, 2000, pág. 1051). Se pregunta, por ejemplo, si el texto producido con fines de interpretación, lo mismo que el formulado como resultado de ella, corresponde no sólo a los intereses (de investigación o los que sean) del intérprete, sino también a los de aquellos a quienes se estudia y que forman un tema en el texto (2000, pág. 1051). Según esta visión, los textos no son el mundo *per se* ni una representación objetiva de partes de ese mundo. Por el contrario, derivan de los intereses de quienes los produjeron así como de quienes los leen. Diferentes lectores resuelven la vaguedad y ambigüedad que todo texto contiene de diversas maneras, según las perspectivas que aportan al texto particular (Agger, 1991, pág. 112). De acuerdo con

© Ediciones Morata, S. L.

estos antecedentes, se hacen todavía más relevantes las reservas formuladas sobre el concepto de la hermenéutica objetiva de estructura —que "entre las estructuras superficial y profunda de uso del lenguaje... en la hermenéutica objetiva hay un 'hiato' metodológico que se puede cerrar en el mejor de los casos enseñando y tratando el método como arte" (Bonβ, 1995, pág. 38)— (Véase también Reichertz, 1988, 2002).

Avances recientes en la psicología: Las representaciones sociales

Lo que no queda claro en los enfoques estructuralistas es la relación entre el conocimiento social implícito y el conocimiento y las acciones individuales. Para responder a esta pregunta, se podría adoptar un programa de investigación en psicología social que estuviera comprometido con el estudio de la "representación social" de los objetos (por ejemplo, las teorías científicas sobre los objetos culturales y los procesos de cambio: para una panorámica general reciente, véase Flick, 1998). Este programa estudiaría el problema de cómo este conocimiento compartido social y culturalmente influye en las maneras individuales de percepción, experiencia y acción. Una representación social se entiende como

> un sistema de valores, ideas y prácticas con una función doble: en primer lugar, establecer un orden que permitirá a los individuos orientarse a sí mismos en su mundo material y social y dominarlo y, en segundo lugar, permitir que se produzca la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedad los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y de grupo.
>
> (Moscovici, 1973, pág. XVII.)

Este enfoque se utiliza cada vez más como marco teórico para los estudios cualitativos que se ocupan de la construcción social de fenómenos como la salud y la enfermedad (Herzlich, 1973), la locura (Jodelet, 1991) y el cambio tecnológico en la vida cotidiana (Flick, 1995a, 1996). De nuevo aquí las reglas sociales derivadas del conocimiento social sobre cada tema se estudian sin concebirse como una realidad única. Desde un punto de vista metodológico, se utilizan formas diferentes de entrevistas (véase el Capítulo VIII) y observación participante (véase el Capítulo XII) (por ejemplo, en Jodelet, 1991).

Rivalidad de paradigmas o triangulación de perspectivas

Las diferentes perspectivas en la investigación cualitativa y sus puntos de partida específicos pueden representarse en un esquema como el de la Figura 2.1.

La primera perspectiva parte de los sujetos implicados en una situación bajo estudio y de los significados que esta situación tiene para ellos. El contexto situacional, las interacciones con otros miembros y —en la medida de lo posible— los significados sociales y culturales se reconstruyen paso por paso a partir de estos significados subjetivos. Como muestra el ejemplo de la orientación, en

© Ediciones Morata, S. L.

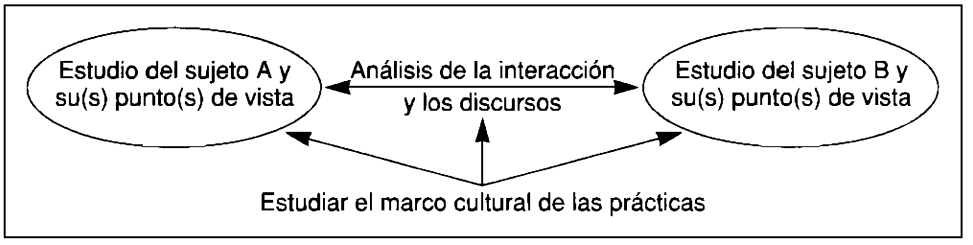


FIGURA 2.1: *Perspectivas de investigación en la investigación cualitativa.*

esta perspectiva el significado y el curso del acontecimiento de "orientación" se reconstruye desde el punto de vista subjetivo (por ejemplo, una teoría subjetiva de la orientación). Si es posible, el significado cultural de la situación de "orientación" se revela en este camino. La segunda perspectiva parte de la interacción en la orientación, y se estudia el discurso (de ayuda, sobre ciertos problemas, etc.). Aquí, los significados subjetivos de los participantes se tratan como menos interesantes que la manera en que la conversación se organiza formalmente como una consulta y cómo los participantes se asignan mutuamente sus roles como miembros. Los contextos culturales y sociales fuera de la interacción llegan a ser pertinentes únicamente en el contexto de cómo se producen o continúan en la conversación. La tercera perspectiva pregunta qué reglas implícitas o inconscientes gobiernan las acciones explícitas en la situación, y qué estructuras latentes o inconscientes generan las actividades. La cultura correspondiente y las estructuras y reglas que se ofrecen a los individuos en y para las situaciones son el centro de interés principal. Las visiones subjetivas y las perspectivas interactivas son especialmente relevantes como medio para exponer o reconstruir las estructuras.

Más allá de estas yuxtaposiciones, se pueden encontrar dos maneras de responder a las diferentes perspectivas de investigación. Por una parte, se adopta una posición individual y su punto de vista sobre el fenómeno en estudio como la "única", y se rechazan críticamente otras perspectivas. Esta clase de demarcación ha determinado el análisis en las áreas de habla alemana durante mucho tiempo. En el debate estadounidense también posiciones diferentes se han formalizado en paradigmas y luego se han yuxtapuesto en términos de paradigmas competidores o incluso "guerras de paradigmas" (véase Guba y Lincoln, 1998, página 218).

Por otro lado, las diferentes perspectivas teóricas se pueden comprender como distintos modos de acceder al fenómeno en estudio. Cualquier perspectiva se puede examinar teniendo en cuenta a qué parte del fenómeno revela y cuál se mantiene excluida. Partiendo de esta interpretación, se pueden combinar y complementar diferentes perspectivas de investigación. Esta triangulación de perspectivas (Flick, 1992a; 2004a) aumenta la atención hacia el fenómeno en estudio, por ejemplo, reconstruyendo los puntos de vista de los participantes y analizando después el despliegue de las situaciones compartidas en las interacciones.

© Ediciones Morata, S. L.

Rasgos comunes de las diferentes posiciones

A pesar de las diferencias de perspectiva, pueden resumirse los puntos siguientes como rasgos comunes de estas posiciones teóricas diferentes:

- *La* Verstehen *como principio epistemológico.* La investigación cualitativa trata de comprender el fenómeno o acontecimiento en estudio desde el interior (véase Hopf, 1985). Lo que se ha de comprender es la visión de un sujeto o de sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales (conversaciones, discurso, procesos de trabajo) o las reglas culturales o sociales pertinentes a una situación. Cómo se expresen estos conocimientos en términos metodológicos depende de la posición teórica que sirva de base a la investigación.

- *La reconstrucción de casos como punto de partida.* Un segundo rasgo común a las diferentes posiciones es que el caso individual se analiza de manera más o menos uniforme antes de establecer declaraciones comparativas o generales. Por ejemplo, primero se reconstruye la teoría subjetiva individual, la conversación individual y su curso o el caso individual. Después, se utilizan otros estudios de caso y sus resultados, comparándolos (véase Hildenbrand, 1995) con el desarrollo de una tipología (de las diferentes teorías subjetivas, de los distintos cursos de las conversaciones, de las estructuras de caso diferentes). Lo que en cada ocasión se entienda como "caso" —un individuo y su punto de vista, una interacción delimitada local y temporalmente, o un contexto social o cultural específico en el que se desarrolla un acontecimiento— depende de la posición teórica utilizada para estudiar el material.

- *La construcción de la realidad como base.* Los casos o tipologías reconstruidos contienen diversos niveles de construcción de la realidad: los sujetos con sus visiones sobre un cierto fenómeno construyen una parte de su realidad; en las conversaciones y los discursos, se producen interactivamente fenómenos y, así, se construye la realidad; las estructuras latentes de sentido y las reglas relacionadas contribuyen a la construcción de las situaciones sociales con las actividades que generan. Por tanto, la realidad estudiada por la investigación cualitativa no es una realidad dada, sino que diferentes "actores" la construyen: qué actor se considere como crucial para esta construcción depende de la posición teórica tomada para estudiar este proceso de construcción.

- *El texto como material empírico.* En el proceso de reconstruir casos, se producen textos en los que se hacen los análisis empíricos reales: se reconstruye la visión del sujeto como su teoría subjetiva o se formula de esta manera; se registra y transcribe el curso de una interacción; las reconstrucciones de las estructuras latentes de significado se pueden formular sólo a partir de textos dados con el detalle necesario. En todos estos casos, los textos son la base de la reconstrucción y la interpretación. La categoría que se otorgue al texto depende de la posición teórica del estudio.

Las posiciones teóricas y sus rasgos comunes se resumen en la Tabla 2.1.

Así, la lista de rasgos de la investigación cualitativa analizada en el Capítulo Primero se puede completar ahora como en el Cuadro 2.1.

© Ediciones Morata, S. L.

TABLA 2.1: Posiciones teóricas en la investigación cualitativa

	Punto de vista de los sujetos	Creación de las realidades sociales	Marco cultural de las realidades sociales
Antecedentes teóricos tradicionales	Interaccionismo simbólico	Etnometodología	Estructuralismo, psicoanálisis
Avances recientes en las ciencias sociales	Interaccionismo interpretativo	Estudios del trabajo	Postestructuralismo
Avances recientes en la psicología	Programa de investigación de las "teorías subjetivas"	Psicología discursiva	Representaciones sociales
Rasgos comunes	• La *Verstehen* como principio epistemológico • La reconstrucción de casos como punto de partida • La construcción de la realidad como base • El texto como material empírico		

CUADRO 2.1: Rasgos de la investigación cualitativa: Lista completa

- La adecuación de los métodos y las teorías.
- Las perspectivas de los participantes y su diversidad.
- El poder de reflexión del investigador y la investigación.
- La variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa.
- La *Verstehen* como principio epistemológico.
- La reconstrucción de casos como punto de partida.
- La construcción de la realidad como base.
- El texto como material empírico.

Bibliografía recomendada

Las cuatro primeras referencias ofrecen panorámicas generales de las posiciones más tradicionales analizadas aquí, mientras que las dos últimas representan avances más recientes.

BLUMER, H. (1969): *Symbolic Interactionism: Perspective and Method.* Berkeley, CA: Universidad de California.

DEVEREUX, G. (1967): *From Anxiety to Methods in the Behavioral Sciences.* La Haya: Mouton.

GARFINKEL, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

OEVERMANN, U.; ALLERT, T.; KONAU, E., y KRAMBECK, J. (1979) "Die Methodologie einer 'objekiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften", en H. G. SOEFFNER (Comp.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften.* Stuttgart: Metzler, págs. 352-433.

DENZIN, N. K. (1989) *Interpretative Interactionism.* Londres: Sage.

FLICK, U. (Comp.) (1998) *Psychology of the Social.* Cambridge: Cambridge University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO III

Construcción y comprensión de textos

En el capítulo anterior, se afirmó que los rasgos comunes de la investigación cualitativa a través de las diferentes posiciones teóricas incluyen la *Verstehen*, la referencia a casos, la construcción de la realidad y el uso de textos como material empírico. A partir de estos rasgos, surgen varias preguntas. ¿Cómo se puede comprender el proceso de construir la realidad social en el fenómeno en estudio, pero también en el proceso de estudiarlo? ¿Cómo se representa o se produce la realidad cuando se (re)construye con fines de investigación? ¿Cuál es la relación entre el texto y las realidades?

Texto y realidades

Los textos sirven a tres propósitos en el proceso de investigación cualitativa: no son sólo los datos esenciales en los que se basan los hallazgos, sino también la base de las interpretaciones y el medio central para presentarlos y comunicarlos. Así ocurre no sólo en la hermenéutica objetiva, que ha hecho de la textualización del mundo un programa (véase Garz, 1994) sino, más en general, en los métodos actuales de la investigación cualitativa. O bien las entrevistas comprenden los datos, que se transforman en transcripciones (es decir, textos) y se producen interpretaciones de ellas después (en las observaciones, las notas de campo son a menudo la base de datos textual), o bien la investigación comienza en el registro de conversaciones y situaciones naturales para llegar a transcripciones e interpretaciones. En cada caso, encontramos texto como resultado de la recogida de datos y como instrumento para la interpretación. Si la investigación cualitativa confía en comprender las realidades sociales por medio de la interpretación de textos, dos preguntas se hacen especialmente pertinentes: ¿Qué sucede al traducir la realidad a texto? Y ¿qué sucede realmente al retraducir los textos en realidad o al realizar inferencias de los textos a las realidades?

En este proceso, el texto sustituye a lo que se estudia. Tan pronto como el investigador ha recogido los datos y ha elaborado un texto a partir de ellos, éste

© Ediciones Morata, S. L.

se utiliza como sustituto de la realidad estudiada en el proceso posterior. Originalmente, se estudiaban las biografías, pero ahora se dispone de la narración producida en la entrevista para la interpretación. De esta narración queda sólo lo que el registro ha "apresado" y lo que está documentado por el método elegido de transcripción. El texto producido de esta manera es la base de las interpretaciones posteriores y de los hallazgos derivados así: acudir de nuevo a los registros acústicos es tan inusual como volver a entrevistar (u observar) otra vez a los sujetos. Es difícil establecer un control de cuánto y qué contiene y reproduce este texto del problema original: por ejemplo, de una biografía. Las ciencias sociales, que se han convertido necesariamente en una ciencia textual (Gross, 1981) y que dependen de los textos como maneras de fijar y objetivar sus hallazgos, deberían prestar más atención a estos tipos de preguntas. La cuestión rara vez mencionada de la producción de *nuevas* realidades (por ejemplo, la vida como narración) al generar e interpretar los datos como textos y los textos como datos se tiene que analizar más.

El texto como creación del mundo: Construcciones de primer grado y de segundo grado

Que la relación del texto y la realidad no se puede reducir a una representación simple de hechos dados se ha analizado durante bastante tiempo en contextos diferentes como una "crisis de representación". En el debate en torno a la cuestión de hasta qué punto se puede representar el mundo en los sistemas informáticos o los sistemas cognitivos, Winograd y Flores (1986) expresan graves dudas sobre esta idea simple de representación, mientras que Paul Ricoeur ve esos debates como un tema general de la filosofía moderna. Partiendo de los debates en la etnografía (por ejemplo, Berg y Fuchs, 1993; Clifford y Marcus, 1986), se analiza esta crisis para la investigación cualitativa como una crisis doble de representación y de legitimación. En cuanto a la crisis de representación, y como consecuencia del giro lingüístico en las ciencias sociales, se duda que los investigadores sociales puedan "capturar directamente la experiencia vivida. Esta experiencia, según se afirma ahora, se crea en el texto social escrito por el investigador. Ésta es la crisis de la representación... Hace problemático el enlace directo entre la experiencia y el texto" (Denzin y Lincoln, 2000b, pág. 17). La segunda crisis es la de legitimación, y en ella los criterios clásicos para evaluar la investigación se rechazan para la investigación cualitativa o —siguiendo al postmodernismo— se rechaza en general la posibilidad de legitimar el conocimiento científico (véase el Capítulo XVIII).

El punto crucial en estos debates es hasta qué punto —especialmente en la investigación social— podemos suponer todavía una realidad existente fuera de los puntos de vista subjetivos o socialmente compartidos y cuya "representación" podamos validar en los textos u otros productos de investigación. Las distintas variedades de constructivismo social (véase Knorr-Cetina, 1989, para una panorámica general breve) o construccionismo (Gergen, 1985) rechazan estos supuestos. Por el contrario, parten de la idea de que los participantes producen activamente las realidades por medio de los significados atribuidos a ciertos acontecimientos y objetos, y que la investigación social no puede escapar a estas

© Ediciones Morata, S. L.

atribuciones de significados si desea ocuparse de las realidades sociales. Matthes resume del siguiente modo las preguntas que se hacen y se deben hacer en este contexto como sigue: "¿Qué consideran real los propios sujetos sociales y *cómo*? Y ¿bajo qué condiciones —en la perspectiva de los observadores que se colocan frente a ellas— tiene lugar este proceso de considerar algo real? Y: ¿bajo qué condiciones los propios observadores consideran reales las cosas que observan de esta manera?" (1985, pág. 59). Así, los puntos de partida para la investigación son las ideas de los acontecimientos sociales, de las cosas o los hechos que encontramos en un campo social en estudio y la manera en que estas ideas se comunican las unas con las otras: es decir, compiten, entran en conflicto, triunfan, son compartidas y tomadas por reales.

Las construcciones sociales como puntos de partida

Alfred Schütz ha afirmado ya que los hechos sólo se hacen relevantes por medio de su selección e interpretación:

> Estrictamente hablando, no existen cosas como los hechos, puros y simples. Todos los hechos son desde el principio hechos seleccionados a partir de un contexto universal por las actividades de nuestra mente. Por tanto, son siempre hechos interpretados, hechos examinados separados de su contexto por una abstracción artificial o hechos considerados en su entorno particular. En todo caso, llevan sus horizontes interno y externo de interpretación.
>
> (1962, pág. 5.)

Podemos trazar aquí paralelos con Goodman (1978). Para Goodman, el mundo se construye socialmente mediante formas diferentes de conocimiento, desde el conocimiento cotidiano hasta la ciencia y el arte como "formas de crear el mundo" diferentes. Según Goodman —y Schütz— la investigación social es un análisis de estas maneras de creación del mundo y de los esfuerzos constructivos de los participantes en su vida cotidiana. Una idea central en este contexto es la distinción que Schütz hace entre construcciones de primer grado y de segundo grado. Según Schütz, "los constructos de las ciencias sociales son, por decirlo así, constructos de segundo grado, es decir, constructos de los constructos hechos por los actores en la escena social". En este sentido, Schütz mantiene que "la exploración de los principios generales con arreglo a los cuales el hombre organiza sus experiencias en la vida diaria, y especialmente las del mundo social, es la primera tarea de los métodos de las ciencias sociales" (1962, pág. 59).

Según esto, la percepción y el conocimiento cotidianos son la base para que los científicos sociales desarrollen una "versión del mundo" más formalizada y generalizada (Goodman, 1978). Igualmente, Schütz (1962, págs. 208 y sgs.) supone "realidades múltiples", de las que el mundo de la ciencia es sólo una, que se regula en parte según los mismos principios por los cuales se organiza el mundo de la vida cotidiana y en parte según otros principios.

En particular, la investigación de la ciencia social se enfrenta al problema de que encuentra el mundo que quiere estudiar siempre y sólo en las versiones de este mundo existentes en el campo o construidas por sujetos interactuantes común o

© Ediciones Morata, S. L.

concurrentemente. El conocimiento científico y las muestras de interrelaciones incluyen procesos diferentes de construcción de la realidad: construcciones cotidianas, subjetivas por parte de aquellos a los que se estudia y construcciones científicas (es decir, más o menos codificadas) por parte de los investigadores al recoger, tratar e interpretar los datos y al presentar los hallazgos (Figura 3.1).

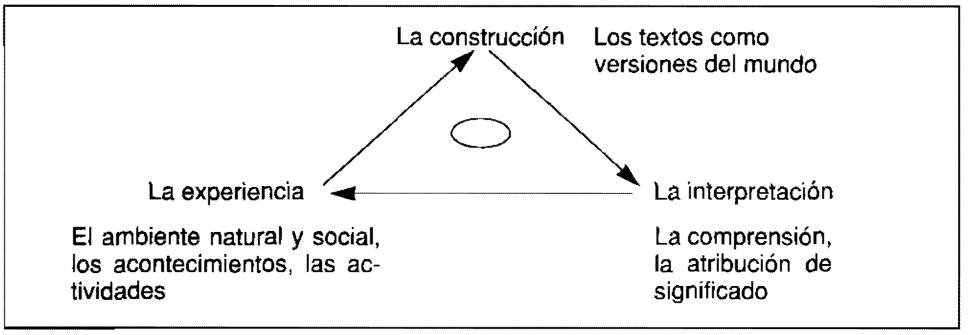


FIGURA 3.1: *La comprensión entre la construcción y la interpretación.*

En estas construcciones, se traducen relaciones dadas por supuestas: la experiencia cotidiana se traduce en conocimiento por aquellos a quienes se estudia, los informes de esas experiencias o acontecimientos y actividades se traducen en textos por los investigadores. ¿Cómo se pueden hacer más concretos estos procesos de traducción?

La creación del mundo en el texto: Mimesis

Para responder a esta pregunta, se tomará el concepto de mimesis de la estética y las ciencias literarias (véase Iser, 1993; *Kunstforum*, 1991), que pueden ofrecer ideas para una ciencia social basada en los textos. Mimesis se refiere a la transformación de los mundos (originalmente, por ejemplo, en Aristóteles, naturales) en mundos simbólicos. Primero, se entendió como "imitación de la naturaleza"; sin embargo, este concepto se ha analizado más ampliamente (Gebauer y Wulf, 1995). Un ejemplo sucinto de mimesis, utilizado repetidamente, sería la presentación de las relaciones naturales o sociales en los textos literarios o dramáticos o en la escena: "En esta interpretación, la mimesis caracteriza el acto de producir un mundo simbólico que abarca elementos tanto prácticos como teóricos" (1995, pág. 3). Sin embargo, el interés en este concepto va ahora más allá de las presentaciones en los textos literarios o en el teatro. Análisis recientes tratan la mimesis como un principio general con el que organizar la propia comprensión del mundo y de los textos:

> El individuo se "asimila" a sí mismo con el mundo a través procesos miméticos. La mimesis hace posible que los individuos salgan de sí mismos, introduzcan el mundo externo en su mundo interno y den expresión a su interioridad. Produce una proximidad hacia los objetos inalcanzable de otro modo y, así, es una condición necesaria de la comprensión.
>
> (1995, págs. 2-3.)

© Ediciones Morata, S. L.

Al aplicar estas consideraciones a la investigación cualitativa y a los textos utilizados dentro de ésta, se pueden identificar elementos miméticos en los aspectos siguientes:

- en la transformación de la experiencia en narraciones, informes, etc., por parte de las personas a las que se estudia;
- en la construcción de textos sobre esta base y en la interpretación de estas construcciones por parte de los investigadores;
- por último, cuando estas interpretaciones se introducen de vuelta en los contextos cotidianos, por ejemplo, al leer las presentaciones de estos hallazgos.

Para analizar los procesos miméticos en la construcción e interpretación de los textos de ciencia social, las consideraciones de Ricoeur (1981; 1984) ofrecen un punto de partida fructífero. Para los textos literarios, Ricoeur ha separado el proceso mimético "en broma pero con seriedad" en los tres pasos de $mimesis_1$, $mimesis_2$ y $mimesis_3$:

> La hermenéutica, sin embargo, se interesa en la reconstrucción del arco entero de operaciones por las cuales la experiencia práctica se provee ella misma de libros, autores y lectores... Aparecerá como un corolario, al final de este análisis, que el lector es ese operador por excelencia que asume haciendo algo —el acto de leer— la unidad del recorrido de la $mimesis_1$ a la $mimesis_3$ pasando por la $mimesis_2$.
>
> (1984, pág. 53.)

Leer y comprender textos se convierte en un proceso activo de producción de realidad, que implica no sólo al autor de dichos textos —en nuestro caso, de ciencia social—, sino también a la persona para la que están escritos y que los lee. Esto, transferido a la investigación cualitativa, significa que en la producción de textos (sobre una cierta materia, una interacción o un acontecimiento) la persona que lee e interpreta el texto escrito está tan implicada en la construcción de la realidad como aquella que lo escribe. De acuerdo con la interpretación de la mimesis efectuada por Ricoeur, se pueden distinguir tres formas de ésta en una ciencia social basada en los textos:

- Las interpretaciones cotidianas y científicas se basan siempre en una preconcepción de la actividad humana y de los acontecimientos sociales o naturales, la *mimesis*$_1$: "Cualquiera que sea la categoría de estos relatos que de algún modo son previos a la narración que podemos darles, nuestro simple uso de la palabra "relato" (tomado en este sentido prenarrativo) atestigua nuestra precomprensión de que la acción es humana hasta el punto en que caracteriza un relato vital que merece ser dicho. La $mimesis_1$ es esa precomprensión de lo que la acción humana es, de su semántica, su simbolismo, su temporalidad. A partir de esta precomprensión, que es común a los poetas y sus lectores, surge la ficción y con la ficción viene la segunda forma de mimesis que es textual y literaria" (Ricoeur, 1981, pág. 20).
- La transformación mimética al "procesar" las experiencias de los ambientes sociales o naturales en textos —sea en narraciones cotidianas contadas a

© Ediciones Morata, S. L.

otras personas, en algunos documentos o al producir textos con fines de investigación— se debería entender como un proceso de construcción, la *mimesis*$_2$: "Éste es el dominio de la *mimesis*$_2$ entre la anterioridad y la posterioridad del texto. En este nivel, la mimesis se puede definir como la configuración de la acción" (1981, pág. 25).

- La transformación mimética de los textos en comprensión se produce por medio de procesos de interpretación, la *mimesis*$_3$: en la comprensión cotidiana de narraciones, documentos, libros, periódicos, etc., así como en las interpretaciones científicas de estas narraciones, documentos de investigación (protocolos, transcripciones, etc.) o textos científicos: "la *mimesis*$_3$ marca la intersección del mundo del texto y el mundo del oyente o lector" (1981, página 26).

De acuerdo con este planteamiento, que Ricoeur ha formulado al tratar los textos literarios, los procesos miméticos se pueden situar en la comprensión de la ciencia social como la interacción de la construcción y la interpretación de las experiencias (Figura 3.2). La mimesis incluye el paso de la precomprensión a través del texto a la interpretación. El proceso se ejecuta en el acto de construcción e interpretación así como en el acto de comprensión.

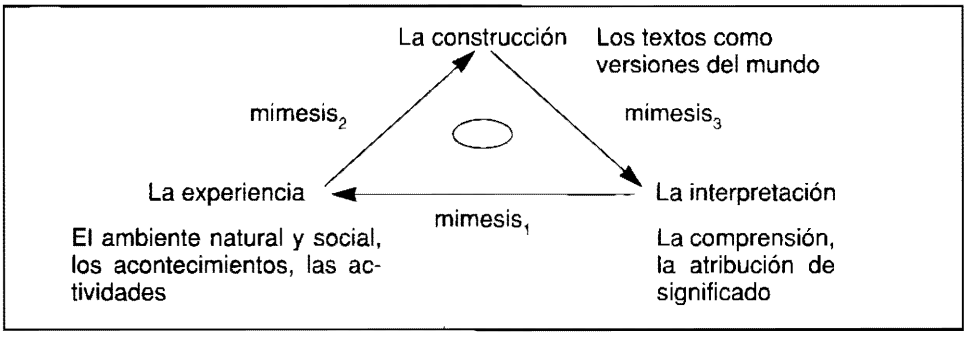


FIGURA 3.2: *El proceso de mimesis.*

La comprensión como proceso activo de construcción implica al que comprende. Según esta concepción de la mimesis, este proceso no está limitado al acceso a los textos literarios, sino que se extiende a la comprensión como un todo y, así, también a la comprensión como concepto de conocimiento en el marco de la investigación de la ciencia social. Gebauer y Wulf (1995) clarifican esto en su análisis generalizador de la mimesis. Estos autores se refieren a la teoría de Goodman (1978) de las diferentes maneras de crear el mundo y las versiones resultantes del mundo como resultado del conocimiento:

> Por lo que se refiere a este modelo, conocer es una cuestión de invención: los modos de organización "no se encuentran en el mundo sino que se *constituirán en un mundo*". La comprensión es creativa. Con la ayuda de la teoría de Goodman de la creación del mundo, la mimesis se puede rehabilitar en oposición a una tradición que la privó rígidamente del elemento creativo, y que descansa en presupuestos falsos: el

© Ediciones Morata, S. L.

> objeto aislado de conocimiento, el supuesto de un mundo existente fuera de los sistemas de codificación, la idea de que la verdad es la correspondencia entre las declaraciones y un mundo extralingüístico, el postulado de que se puede hacer remontar el pensamiento hasta un origen. Nada de esta teoría permanece intacto después de la crítica de Goodman: los mundos están hechos "*de otros mundos*".
>
> (1995, pág. 17.)

Así, Gebauer y Wulf analizan la mimesis desde el punto de vista de la construcción de conocimiento en general, y Ricoeur para los procesos de comprensión de la literatura en una manera particular, sin invocar la idea estrecha y estricta de representación de los mundos dados en los textos y sin el concepto estrecho de realidad y verdad [1].

La mimesis en la relación de la biografía y la narración

Para mayor clarificación, esta idea del proceso mimético se aplicará a un procedimiento común en la investigación cualitativa. Una gran parte de la práctica de investigación se concentra en reconstruir los relatos vitales o biografías en entrevistas. El punto de partida es suponer que una narración es la forma apropiada de presentar la experiencia biográfica (para más detalles, véanse los Capítulos IX, X y XVI). En este contexto, Ricoeur mantiene "la tesis de una cualidad narrativa o prenarrativa de la experiencia como tal" (1981, pág. 20). En cuanto a la relación mimética entre los relatos vitales y las narraciones, Bruner destaca

> que la mimesis entre la llamada vida y la narración es un asunto de doble dirección... La narración imita a la vida, la vida imita a la narración. "Vida" en este sentido es la misma clase de construcción de la imaginación humana que "una narración". La construyen los seres humanos por medio de raciocinio activo, por la misma clase de raciocinio mediante el cual construimos narraciones. Cuando alguien te cuenta su vida... es siempre un logro cognitivo más bien que un relato transparente de algo dado unívocamente. Al final, es un logro narrativo. No existe psicológicamente algo como la "vida misma". Como mínimo, es un logro selectivo de recuerdo de la memoria; fuera de eso, contar la vida de uno es una hazaña interpretativa.
>
> (1987, págs. 12-13.)

Esto significa que una narración biográfica de nuestra propia vida no es una representación de procesos objetivos. Se convierte en una presentación mimética de experiencias, que se construyen en forma de narración con este propósito, en la entrevista. Por otra parte, la narración en general proporciona un marco en el que las experiencias se pueden localizar, presentar y evaluar: en resumen, en el que se viven. El problema estudiado (aquí) por la investigación cualitativa está construido e interpretado ya en la vida cotidiana en la forma en la que es necesario estudiarla, es decir, como una narración. En la situación de entrevista, esta manera cotidiana de interpretar y construir se utiliza para transformar estas experiencias en un mundo simbólico: la ciencia social y sus textos. Las experiencias

[1] La mimesis en este sentido lleva ventaja a nuestros conceptos de referencia, de lo real y de verdad. Engendra una necesidad todavía no satisfecha de pensar más" (Ricoeur, 1981, pág. 31).

© Ediciones Morata, S. L.

se reinterpretan entonces a partir de este mundo: "En la referencia mimética, se hace una interpretación a partir de la perspectiva de un mundo producido simbólicamente de un mundo anterior (pero no necesariamente existente) que se ha sometido ya a interpretación. La mimesis construye de nuevo mundos ya construidos" (Gebauer y Wulf, 1995, pág. 317).

En la reconstrucción de una vida a partir de una pregunta de investigación específica, se construye e interpreta una versión de las experiencias. Hasta qué punto la vida y las experiencias han tenido lugar realmente en la forma comunicada no puede verificarse de esta manera. Pero es posible verificar qué construcciones de ambas el sujeto narrador presenta y qué versiones evolucionan en la situación de investigación. No más tarde que en la presentación de los hallazgos de esta reconstrucción, estas experiencias y el mundo en el que se producen se presentarán y verán de una manera específica: por ejemplo, en teoría (nueva) que reivindica validez: "La acción mimética implica la intención de mostrar un mundo producido simbólicamente de tal manera que se percibirá como un mundo específico" (1995, pág. 317). La mimesis se realiza en las intersecciones del mundo generado simbólicamente en la investigación y el mundo de la vida cotidiana o los contextos que la investigación estudia empíricamente: "La mimesis es por naturaleza intermediaria, tendida entre un mundo producido simbólicamente y otro" (1995, pág. 317).

Siguiendo los planteamientos de varios de los autores mencionados aquí, la mimesis evita los problemas que llevaron a que el concepto de representación acabara en una crisis y se convirtiera en una ilusión[2]. Es posible liberar la mimesis del contexto de presentación y comprensión literarias y utilizarla como un concepto en las ciencias sociales que toma en consideración que las cosas que deben comprenderse se presentan siempre en niveles diferentes: se pueden identificar procesos miméticos en el procesamiento de las experiencias en las prácticas cotidianas, en las entrevistas y, a través de éstas, en la construcción de versiones del mundo que son textualizadas y textualizables, es decir, accesibles a la ciencia social, así como en la producción de textos con fines de investigación. En los procesos miméticos, se producen versiones del mundo que se pueden comprender e interpretar en la investigación social (para una aplicación, véase Flick, 1996). La diferenciación de Ricoeur de diversas formas de mimesis y la distinción de Schütz entre construcciones cotidianas y científicas pueden contribuir además al marco reivindicado por Goodman con el supuesto de versiones diferentes del mundo construidas de manera cotidiana, artística y científica. Esto permite al investigador evitar las ilusiones y crisis que son características de la idea de representación, sin despreciar al mismo tiempo los elementos constructivos en el proceso de representación (o mejor, presentación) así como en el proceso de comprensión.

La investigación cualitativa, que toma como principio epistemológico la comprensión hecha realidad en procedimientos metodológicos diferentes, se enfrenta ya con la construcción de la realidad por parte de su "objeto". Las experiencias no se reflejan simplemente en las narraciones o en los textos de ciencia social

[2] "La mimesis, que me parece menos encerrada, menos bloqueada, y más rica en polisemia, más móvil por tanto y más movilizadora para una salida de la ilusión representativa" (Ricoeur, 1981, página 15).

© Ediciones Morata, S. L.

producidos sobre ellas. La idea de reflejar la realidad en la presentación, la investigación y el texto ha acabado en crisis. Se puede sustituir por el círculo de varios estadios de mimesis según Ricoeur en una manera que considere las construcciones de los que toman parte en la comprensión científica: es decir, el individuo al que se estudia, el autor de los textos sobre él y su lector. La diferencia entre la comprensión cotidiana y la científica en la investigación cualitativa se encuentra en su organización metodológica en el proceso de investigación, que los capítulos siguientes tratarán con mayor detalle.

Bibliografía recomendada

La posición epistemológica que se resume brevemente aquí se basa en las cuatro primeras referencias, y se detalla más y se expresa en términos empíricos en la quinta.

GEBAUER, G. y WULF, C. (1995): *Mimesis: Culture, Art, Society*. Berkeley, CA: University of California Press.
GOODMAN, N. (1978): *Ways of Worldmaking*. Indianápolis: Hackett.
RICOEUR, P. (1984): *Time and Narrative*, Vol 1. Chicago: University of Chicago Press.
SCHÜTZ, A. (1962): *Collected Papers*, Vol. 1. Den Haag: Nijhoff.
FLICK, U. (1996): *Psychologie des technisierten Alltags*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

© Ediciones Morata, S. L.

SEGUNDA PARTE

Diseño de investigación

CAPÍTULO IV

Proceso y teorías

La investigación cualitativa no se puede caracterizar por su elección de unos *métodos por encima de otros. La investigación cualitativa y la cuantitativa no son* opuestos incompatibles que no se deban combinar (véase el Capítulo XXI); tampoco se reabrirán aquí los viejos y estériles debates metodológicos sobre cuestiones fundamentales. Sin embargo, la investigación cualitativa presupone una manera diferente de comprender la investigación en general, que va más allá de la decisión de utilizar una entrevista narrativa o un cuestionario, por ejemplo. La investigación cualitativa incluye una manera específica de comprender la relación entre el problema y el método (véase Becker, 1996). Además, sólo en una manera muy limitada es compatible con la lógica de investigación que resulta familiar a partir de la investigación experimental o cuantitativa. En este tipo de investigación, el proceso por el que se realiza se puede disponer claramente en una secuencia lineal de pasos conceptuales, metodológicos y empíricos. Cada paso se puede tomar y tratar el uno después del otro y separadamente. Por otra parte, en la investigación cualitativa hay una interdependencia mutua de las partes individuales del proceso de investigación y esto debe tenerse en cuenta mucho más. Esta idea se ha desarrollado con mucha claridad en el enfoque de investigación de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), Strauss y Corbin (1990) y Strauss (1987).

La investigación como proceso lineal

La versión tradicional de las ciencias sociales cuantitativas parte de la construcción de un modelo: antes de entrar en el campo que debe estudiarse, y mientras está todavía sentado en su despacho, el investigador construye un modelo de las condiciones y relaciones supuestas. Su punto de partida es el conocimiento teórico tomado de las publicaciones o hallazgos empíricos anteriores. A partir de esto, se derivan hipótesis que se operacionalizan y someten a prueba frente a las condiciones empíricas. Los "objetos" concretos o empíricos de investigación,

© Ediciones Morata, S. L

como cierto campo o personas reales, tienen la categoría de lo ejemplar, frente al cual se examinan relaciones generales supuestas (en forma de hipótesis). El propósito es que la representatividad de los datos y los hallazgos se puedan garantizar, por ejemplo, a través de muestras aleatorias de las personas que se estudian. Otro propósito es el desglose de relaciones complejas en variables distintas, lo que permite al investigador aislar y comprobar sus efectos. Las teorías y los métodos son anteriores al objeto de investigación. Las teorías se ponen a prueba y quizá se falsan en el camino. Si se amplían es mediante hipótesis adicionales, que de nuevo se someten a prueba empíricamente, etc.

El concepto de proceso en la investigación de la teoría fundamentada

En contraste con esto, el enfoque de la teoría fundamentada da preferencia a los datos y al campo en estudio frente a los supuestos teóricos. Éstos no se deben aplicar al objeto que se investiga, sino que se "descubren" y formulan al relacionarse con el campo y los datos empíricos que se encontrarán en él. Su relevancia para el tema de investigación más bien que su representatividad es lo que determina la manera en que se selecciona a las personas que se estudiarán. El propósito no es reducir la complejidad desglosándolo en variables, sino al contrario aumentarla incluyendo el contexto. Los métodos también deben ser apropiados al problema en estudio y se escogerán de acuerdo con ello. La relación de la teoría con el trabajo empírico en este tipo de investigación se resume así: "El principio de apertura supone que la estructuración teórica del problema en estudio se pospone hasta que haya surgido la estructuración de dicho problema por las personas estudiadas" (Hoffmann-Riem, 1980, pág. 343). Se afirma aquí que el investigador debe al menos suspender el conocimiento teórico *a priori* que introduce en el campo. Sin embargo, por contraste con un malentendido general, esto se mantiene sobre todo para la manera de tratar las hipótesis y menos para la decisión sobre la pregunta de investigación (véase el capítulo siguiente): "El retraso en la estructuración supone el abandono de la formulación de la hipótesis desde antes. En realidad, la pregunta de investigación se perfila en virtud de aspectos teóricos... Pero la elaboración no culmina en... el conjunto de hipótesis" (1980, pág. 345).

Esta manera de comprender la investigación cualitativa indica que el investigador debe adoptar una actitud de lo que, en un contexto diferente, se ha denominado "atención flotante". Según Freud, esto nos permite evitar los problemas siguientes:

> Pues en cuanto esforzamos voluntariamente la atención con una cierta intensidad comenzamos también, sin quererlo, a seleccionar el material que se nos ofrece: nos fijamos especialmente en un elemento determinado y eliminamos en cambio otro, siguiendo en esta selección nuestras esperanzas o nuestras tendencias. Y esto es precisamente lo que más debemos evitar. Si al realizar tal selección nos dejamos guiar por nuestras esperanzas, correremos el peligro de no descubrir jamás sino lo que ya sabemos, y si nos guiamos por nuestras tendencias, falsearemos seguramente la posible percepción. (1958, pág. 112.)

© Ediciones Morata, S. L.

Aplicado a la investigación cualitativa, esto significa que los investigadores —en parte a causa de sus propios supuestos y estructuras teóricos, que dirigen su atención a aspectos concretos, pero también a causa de sus propios temores— no ven las estructuras presentes en el campo o la persona en estudio. Eso hace que ellos y su investigación omitan el descubrimiento de la "novedad" real.

El modelo de proceso en la investigación de la teoría fundamentada incluye sobre todo los aspectos siguientes: el muestreo teórico (véase el Capítulo VII), la *codificación teórica (véase el Capítulo XV)* y *la escritura de la teoría (véase el* Capítulo XIX). Este enfoque centra firmemente el interés en la interpretación de los datos sin importar cómo se obtuvieron. Aquí, la pregunta de qué método utilizar para recoger los datos se hace menor. Las decisiones sobre los datos que se han de integrar y los métodos que deben utilizarse para ello se basan en el estado de la teoría en desarrollo, después de analizar los datos que se tienen a mano ya en ese momento.

Varios aspectos del modelo de Glaser y Strauss se han hecho relevantes por propio derecho en los debates metodológicos y la práctica de la investigación cualitativa. El muestreo teórico en particular, como estrategia de definición de una muestra paso a paso, se aplica también en investigaciones en las que se utilizan métodos de investigación que son completamente diferentes a los que Glaser y Strauss proponen o en los que no se hace la reivindicación de desarrollar una teoría. La codificación teórica como método de interpretar textos ha ganado *también su propia relevancia. La idea de desarrollar teorías analizando el mate*rial empírico se ha vuelto esencial por propio derecho para los debates de la investigación cualitativa, con completa independencia del uso simultáneo de los métodos del enfoque. Pero se ignora a menudo la coherencia con la que el enfoque de Strauss interrelaciona sus componentes individuales. Por ejemplo, el muestreo teórico sólo es factible de hecho como estrategia si se aprecia la consecuencia de que no todas las entrevistas se completan en el primer estadio, y la interpretación de los datos comienza únicamente cuando la entrevista ha terminado. La interpretación inmediata de los datos recogidos es la que, más bien, constituye la base para las decisiones de muestreo. Estas decisiones no se limitan a seleccionar los casos, sino que comprenden también las decisiones sobre el tipo de datos que hay que integrar después y —en casos extremos— sobre el cambio de método.

Linealidad y circularidad del proceso

Esta circularidad de las partes de proceso en el modelo de investigación de la teoría fundamentada es un rasgo central del enfoque. Era la energía que estaba detrás de una multitud de enfoques que partieron de los análisis de casos (por ejemplo, Kraimer, 2000; Ragin y Becker, 1992). Sin embargo, causa problemas cuando para evaluar la investigación se utiliza el modelo lineal general de investigación (teoría, hipótesis, operacionalización, muestreo, recogida de datos, *interpretación de los datos, validación). En general, así ocurre en dos aspectos:* al proponer un proyecto de investigación o al solicitar una beca, y en la evaluación de esta investigación y sus resultados por el uso de indicadores de calidad tradicionales (véase el Capítulo XVIII).

© Ediciones Morata, S. L.

Sin embargo, a pesar de ese problema, esta circularidad es uno de los puntos fuertes del enfoque, porque obliga al investigador a reflexionar permanentemente sobre el proceso entero de investigación y sobre los pasos particulares a la luz de los demás, al menos cuando se aplica de manera uniforme. El estrecho vínculo (también temporal) entre la recogida y la interpretación de los datos, por una parte, y la selección de material empírico por la otra, a diferencia del modelo lineal tradicional de actuación, permite al investigador no sólo hacer repetidas veces la siguiente pregunta: ¿Hasta qué punto los métodos, las categorías y las teorías que se utilizan hacen justicia al objeto y los datos?, sino también responderla.

Las teorías en el proceso de investigación como versiones del mundo

Ahora bien, ¿cuál es la función de las teorías [1] en un proceso de investigación al estilo de Glaser y Strauss? Hay dos puntos de partida para responder a esta pregunta. El primero es el concepto de Goodman (1978) de que las teorías —de modo similar a otras formas de presentar las relaciones empíricas— son versiones del mundo. Estas versiones experimentan una revisión, evaluación, construcción y reconstrucción continuas. Según esto, las teorías no son (correcta o equivocadamente) representaciones de hechos dados, sino versiones o perspectivas a través de las cuales se ve el mundo. Por la formulación de una versión y por la perspectiva sobre el mundo oculta en ella, la percepción del mundo se determina de una manera que retroalimenta la construcción social de esta perspectiva y, por consiguiente, el mundo que nos rodea (véase el Capítulo III). Así, las teorías como versiones del mundo se hacen preliminares y relativas. El desarrollo adicional de la versión —por ejemplo, por interpretaciones adicionales de nuevos materiales— lleva a un aumento de la fundamentación empírica en el objeto que se estudia. Pero el proceso de investigación aquí, además, no comienza como una *tabula rasa*. El punto de partida es más bien una pre-comprensión de la materia o campo en estudio.

De acuerdo con ello, el segundo punto de referencia para definir el papel de las teorías en el modelo de investigación de la teoría fundamentada es la primera regla que Kleining formula para la investigación cualitativa: "La pre-comprensión de los hechos en estudio se debe considerar como preliminar y debe superarse con información nueva, no congruente" (1982, pág. 231).

Los supuestos teóricos se vuelven relevantes como versiones preliminares de la manera de comprender el objeto que se estudia y la perspectiva sobre él, que se reformulan y sobre todo se elaboran más durante el proceso de investigación. Estas revisiones de las versiones a partir del material empírico hacen avanzar la construcción del objeto en estudio. Las decisiones metodológicas del investigador, diseñadas en el modelo de Glaser y Strauss, contribuyen a esta construcción.

[1] Aquí, "teorías" significa supuestos sobre el objeto en estudio, mientras que la noción "posiciones teóricas" en el Capítulo II se refiere a los diferentes supuestos sobre los métodos y las metas de la investigación.

© Ediciones Morata, S. L.

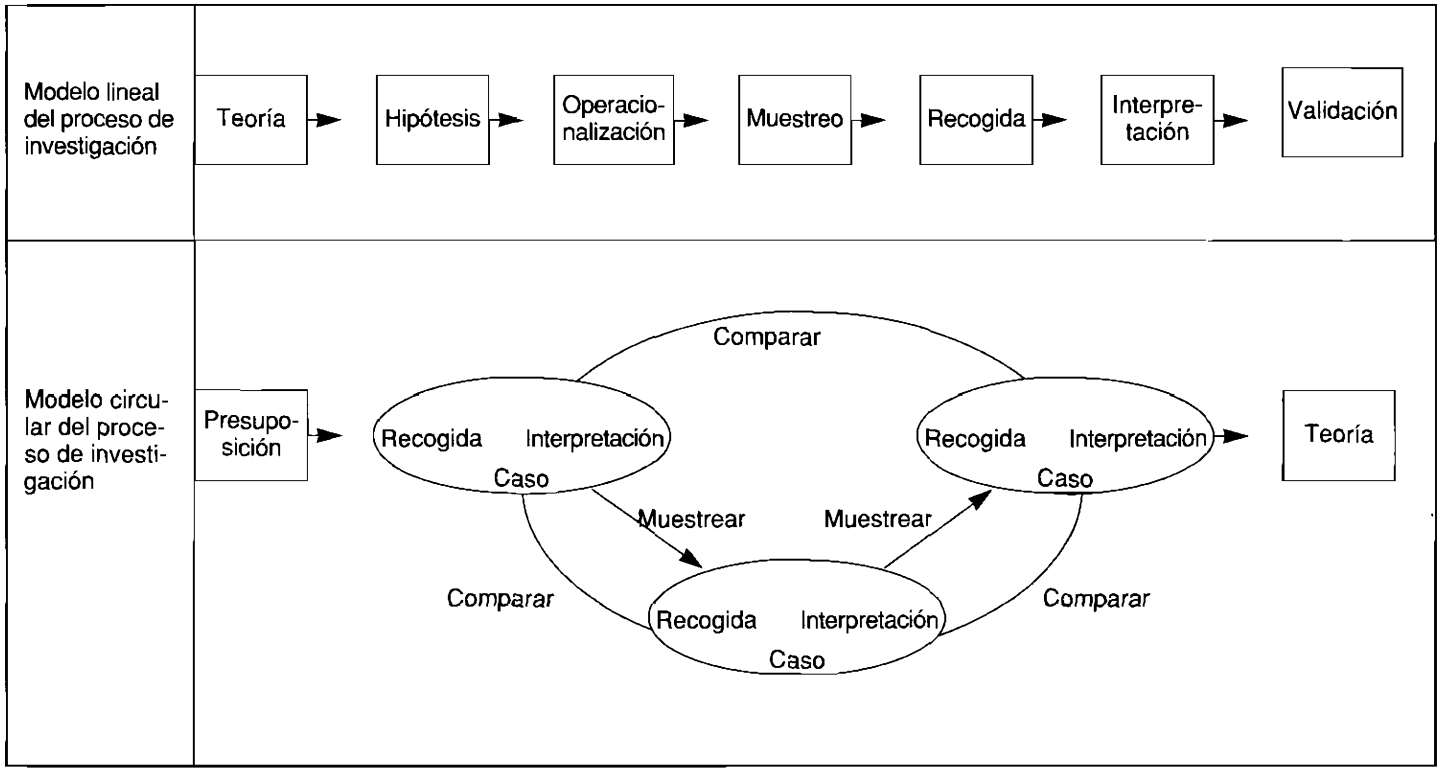


FIGURA 4.1: *Modelos de proceso y teoría.*

© Ediciones Morata, S. L.

La investigación cualitativa encaja con la lógica tradicional lineal de investigación sólo en una manera limitada. Por el contrario, el entrelazamiento circular de pasos empíricos, como el modelo de Glaser y Strauss propone (véase la Figura 4.1., de la pág. 59), hace justicia al carácter del descubrimiento en la investigación cualitativa. Se debe hacer referencia al contexto de este modelo de proceso cuando se toman de él partes individuales —como el muestreo teórico— y se utilizan aisladamente. Esta comprensión de proceso permite que nos demos cuenta del principio epistemológico de *Verstehen* con un grado mayor de sensibilidad que en los diseños lineales. La relevancia relativa de las teorías como versiones del objeto que hay que reformular tiene en cuenta con más seriedad la construcción de la realidad en el proceso de investigación. La parte central reservada para la interpretación de los datos (comparado con su recogida o la construcción *a priori* de diseños elaborados) tiene en cuenta el hecho de que el texto es el material empírico real y la base última para desarrollar la teoría.

Bibliografía recomendada

Las posiciones epistemológicas de la investigación cualitativa se resumen en el primer texto, mientras que los otros dan versiones tanto clásicas como más recientes del modelo de proceso de la investigación de teoría fundamentada.

BECKER, H. S. (1996): "The epistemology of Qualitative Research", en R. JESSOR, A. COLBY y R. A. SHWEDER (comps.), *Ethnography and Human Development.* Chicago: University of Chicago Press, págs. 53-72.

GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Nueva York: Aldine.

STRAUSS, A. L. (1987): *Qualitative Analysis for Social Scientists.* Cambridge: Cambridge University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO V

Preguntas de investigación

Un paso central, y que determina esencialmente el éxito en la investigación cualitativa pero tiende a ser ignorado en la mayoría de las presentaciones de métodos [1], es cómo formular la pregunta o preguntas de investigación. El investigador se enfrenta a este problema no sólo al principio, cuando el estudio o el proyecto se conceptualiza, sino en varias fases del proceso: al conceptualizar el diseño de investigación, al entrar en el campo, al seleccionar los casos y al recoger los datos. Particularmente en la decisión sobre el método o métodos de recogida de datos, al conceptualizar no sólo los inventarios de entrevista, sino también la interpretación; es decir, el método utilizado y el material seleccionado, la reflexión sobre la pregunta de investigación y su reformulación son puntos centrales de referencia para evaluar la conveniencia de las decisiones tomadas. La formulación de las preguntas de investigación en términos concretos se guía por el propósito de clarificar lo que revelarán los contactos con el campo. Cuanta menor sea la claridad con la que se formule una pregunta de investigación, mayor es el peligro de que los investigadores se encuentren al final ante montañas de datos intentando en vano interpretarlos (véase Südmersen, 1983). Aunque el "principio de apertura" citado cuestiona la formulación de antemano de las hipótesis (Hoffman-Riem, 1980), no supone en modo alguno que los investigadores deban abandonar los intentos de definir y formular preguntas de investigación. Es importante que el investigador desarrolle una idea clara de su pregunta, pero se mantenga abierto a resultados nuevos y quizá sorprendentes. Se necesitan también ideas claras sobre la naturaleza de las preguntas que se busca responder, para comprobar la conveniencia de las decisiones metodológicas en los aspectos siguientes: ¿Qué métodos son necesarios para responder a las preguntas? ¿Es posible estudiar la pregunta de investigación con los métodos elegidos? ¿Es la

[1] Casi ningún manual dedica un capítulo separado a este asunto. En la mayoría de índices de materias, uno busca en vano. Se pueden encontrar excepciones en Silverman (1985, Capítulo 1; 1993), Strauss (1987, pág. 17) y Strauss y Corbin (1990, págs. 37-40).

© Ediciones Morata, S. L.

investigación cualitativa la estrategia adecuada para responder a estas preguntas?[2] En general, la elaboración de la pregunta de investigación en el proceso de investigación se puede caracterizar en la Figura 5.1.

FIGURA 5.1: *Las preguntas de investigación en el proceso de investigación.*

[2] Si la pregunta de investigación en un estudio lleva implícita o explícitamente a la determinación de las frecuencias de un fenómeno, los métodos cuantitativos no sólo son más apropiados sino, en general, también más simples de aplicar.

© Ediciones Morata, S. L.

Hacer preguntas del tamaño deseado

Las preguntas de investigación no provienen del aire. En muchos casos, su origen está en la biografía personal del investigador y su contexto social. La decisión sobre una pregunta específica depende sobre todo de los intereses prácticos del investigador y su implicación en ciertos contextos sociales e históricos. Tanto los contextos cotidianos como científicos desempeñan un papel aquí. Investigaciones recientes que estudiaban los procesos científicos han demostrado repetidamente cuánto influyen las tradiciones y los estilos de pensamiento (Fleck, 1935) en la formulación de las preguntas de investigación en los laboratorios científicos y en los grupos de trabajo en las ciencias sociales (para panorámicas generales, véase Knorr-Cetina, 1981; Knorr-Cetina y Mulkay, 1983).

Decidir una pregunta de investigación concreta se vincula siempre con reducir la variedad y, así, con reestructurar el campo en estudio: algunos aspectos se traen a primer plano, otros se consideran como menos importantes y (al menos por ahora) se dejan en segundo plano o se excluyen. Esta decisión es particularmente crucial cuando se utilizan entrevistas únicas (véanse los Capítulos VIII a X), por ejemplo, al recoger datos. Sin embargo, si éstos se recogen a modo de proceso, como por ejemplo en la investigación participante (véase el Capítulo XII) o con entrevistas repetidas, las consecuencias de esta decisión se pueden cambiar con mayor facilidad.

Especificar un área de interés y delimitar el problema

El resultado de formular preguntas de investigación es que se circunscribe un área específica de un campo más o menos complejo, lo que se considera como esencial, aunque el campo permitiría varias definiciones de investigación de esta clase. Por ejemplo, para estudiar la situación de "orientación" uno podría especificar como de interés cualquiera de las siguientes áreas:

- los procesos interactivos entre el consejero y el cliente:
- la organización de la administración de los clientes como "casos";
- la organización y el mantenimiento de una identidad profesional específica (por ejemplo, ser una persona que ayuda en circunstancias desfavorables);
- las manifestaciones subjetivas u objetivas de la "carrera" del paciente.

Todas estas áreas son aspectos pertinentes de la complejidad de la vida cotidiana en una institución (el servicio de orientación, el servicio sociopsiquiátrico). Cada una de estas áreas podría centrar la atención de un estudio y tomar cuerpo en una pregunta de investigación. Por ejemplo, el investigador podría acercarse a un campo complejo (por ejemplo, el institucional) con el propósito de centrarse en comprender el punto de vista de una persona o de varias que actúan en ese campo (Bergold y Flick, 1987). Se podría centrar en describir un mundo vital (véase Hitzler y Eberle, 2004). Del mismo modo, podría dedicarse a reconstruir las razones subjetivas (Holzkamp, 1986) u objetivas (Oevermann, 1983) para las actividades, y así a explicar el comportamiento humano. Alternativamente, se podría

© Ediciones Morata, S. L.

concentrar en la relación entre las interpretaciones subjetivas y los rasgos estructurales de los ambientes de actividad que se pueden describir objetivamente. Sólo en casos muy infrecuentes, en la investigación cualitativa tiene sentido y es realista incluir esta multitud de aspectos. Por el contrario, es crucial que el campo y la pregunta de investigación se definan de tal manera que ésta última se pueda responder con los recursos disponibles y quepa derivar un diseño de investigación sólido. Esto requiere también la formulación de una pregunta de investigación de tal manera que no plantee implícitamente muchas otras preguntas al mismo tiempo, lo que se traduciría en una orientación demasiado poco diferenciada hacia las actividades empíricas.

Conceptos clave y la triangulación de perspectivas

El investigador se enfrenta al problema de qué aspectos incluir (lo esencial, lo manejable, la perspectiva pertinente, etc.) y cuáles excluir (lo secundario, lo menos pertinente, etc.). ¿Cómo se debería dar forma a esta decisión para asegurar la menor "pérdida por rozamiento" posible, es decir, asegurar que la pérdida de autenticidad sea limitada y justificable por un aceptable (grado de) descuido de algunos aspectos?

Por una parte, los conceptos clave que dan acceso a un espectro lo más amplio posible de procesos pertinentes en un campo pueden ser el punto de partida de la investigación. Glaser y Strauss los llaman "conceptos analíticos y sensibilizadores" (1967, pág. 38). Por ejemplo, al estudiar la vida cotidiana institucional de la orientación, se ha demostrado que es útil un concepto como "confianza". Este concepto se puede aplicar, por ejemplo, a aspectos de las interacciones entre el consejero y el cliente, así como de la tarea, a la impresión del cliente de la institución y su percepción de la competencia del consejero, a los problemas de cómo convertir una conversación en una consulta, etc., (Flick, 1989).

Por otra parte, la pérdida por rozamiento en las decisiones entre perspectivas de investigación se puede reducir por el enfoque de triangulación sistemática de perspectivas (Flick, 1992a). Esto se refiere a la combinación de perspectivas de investigación apropiadas y métodos que sean idóneos para tomar en consideración el mayor número posible de aspectos diferentes de un problema. Un ejemplo de esto sería la combinación de los intentos de comprender el punto de vista de una persona con los intentos de describir el mundo vital en el que actúa. Según Fielding y Fielding (1986, pág. 34), los aspectos estructurales de un problema se deben asociar con la reconstrucción de su significado para las personas implicadas (véase el Capítulo XVIII para la triangulación). En el ejemplo anterior, se podría realizar esto enlazando la reconstrucción de las teorías subjetivas de los consejeros sobre la confianza con una descripción del proceso de producir confianza en una conversación en el mundo especial de la "orientación".

El uso de conceptos clave para tener acceso a los procesos relevantes, y la utilización de la triangulación de perspectivas para revelar el mayor número posible de aspectos diferentes aumentan el grado de proximidad del objeto en la forma de explorar los casos y los campos. Este proceso puede permitir también la apertura de nuevos campos de conocimiento.

© Ediciones Morata, S. L.

Hablando en términos generales, la formulación precisa de la pregunta de investigación es un paso central al conceptualizarr el diseño de investigación. Las preguntas de investigación se deberían examinar críticamente en cuanto a sus orígenes (¿qué ha llevado a la pregunta de investigación actual?). Son un punto de referencia para comprobar la solidez del diseño de investigación y la conveniencia de los métodos utilizados para recoger e interpretar los datos. Esto es relevante para evaluar cualquier generalización: el nivel de generalización que es apropiado y que se puede conseguir depende de las preguntas de investigación que deben responderse.

Tipos de preguntas de investigación

Hay tres tipos diferentes de preguntas de investigación, que se pueden situar en un esquema que comprende (según Lofland y Lofland, 1984, pág. 94) los componentes mostrados en la Tabla 5.1. Hay también vínculos con el "paradigma de codificación" que Strauss (1987, pág. 27) propone para formular preguntas sobre el texto que se va a interpretar (para más detalles, véase el Capítulo XV).

Hablando en general, podemos diferenciar entre las preguntas de investigación orientadas a definir estados y las que describen procesos (Bude, 1995). En el primer caso, debería detallarse cómo se ha producido (causas, estrategias) cierto estado (qué tipo, con qué frecuencia) y cómo este estado se mantiene (estructura). En el segundo caso, el propósito es explicar cómo algo se desarrolla o cambia (causas, procesos, consecuencias, estrategias).

La descripción de los estados y la descripción de los procesos, como los dos tipos principales de pregunta de investigación, se pueden clasificar en función de "unidades" cada vez más complejas (Lofland y Lofland, 1984) en la columna izquierda de la Tabla 5.1. Es posible utilizar este esquema para situar las preguntas de investigación en este espacio de posibilidades y también para buscar las preguntas adicionales que plantea el interrogante de investigación seleccionado.

Por último, las preguntas de investigación se pueden evaluar o clasificar teniendo en cuenta hasta qué punto son idóneas para confirmar supuestos existentes (como hipótesis) o hasta qué punto pretenden descubrir supuestos nuevos, o al menos permitir esto. Strauss llama a estas últimas "preguntas generadoras" y las define como sigue: "Preguntas que estimulan la línea de investigación en direcciones provechosas; llevan a hipótesis, comparaciones útiles, la recogida de ciertas clases de datos, incluso a líneas generales de ataque sobre problemas potencialmente importantes" (1987, pág. 22).

Las preguntas de investigación son como una puerta al campo de investigación que esté en estudio. Que las actividades empíricas investigadas produzcan respuestas o no depende de la formulación de estas preguntas. También depende de esto la decisión sobre qué métodos son apropiados y quiénes (es decir, qué personas, grupos o instituciones) o qué (es decir, qué procesos, actividades, estilos de vida) se deberían incluir en el estudio. Los criterios esenciales para evaluar las preguntas de investigación incluyen su solidez y claridad, pero también si se pueden responder en el marco de recursos dados y limitados (tiempo, dinero, etc.).

© Ediciones Morata, S. L.

© Ediciones Morata, S. L.

TABLA 5.1: Tipos de preguntas de investigación

	Preguntas						
Unidades	¿De qué tipo es?	¿Cuál es su estructura?	¿Cuál es su frecuencia?	¿Cuáles son las causas?	¿Cuáles son sus procesos?	¿Cuáles son sus consecuencias?	¿Cuáles son las estrategias de las personas?
Significados							
Prácticas							
Episodios							
Encuentros							
Roles							
Relaciones							
Grupos							
Organizaciones							
Acuerdos							
Mundos							
Estilos de vida							

Fuente: Lofland y Lofland © 1984, pág. 94. (Reproducido con permiso de Wadsworth, Inc. Belmont, CA).

Bibliografía recomendada

Los dos primeros textos se ocupan de enlazar las perspectivas en las preguntas de investigación con cierto detalle, mientras que los otros dos dan información clásica y más elaborada sobre cómo enfrentarse a las preguntas de investigación en la investigación cualitativa.

FIELDING, N. G. y FIELDING, J. L. (1986): *Linking Data*. Berverly Hills, CA: Sage.

FLICK, U. (1992a): "Triangulation Revisited: Strategy of or Alternative to Validation of Qualitative Data". *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22, págs. 175-197.

LOFLAND, J. y LOFLAND, L. H. (1984): *Analyzing Social Settings* (2.ª ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

STRAUSS, A. L. (1987): *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO VI

La entrada en el campo

Las demandas de la investigación cualitativa y el problema del acceso

La pregunta de cómo conseguir acceso al campo en estudio es más crucial en la investigación cualitativa que en la cuantitativa. Aquí, el contacto que buscan los investigadores es más cercano o más intenso, y esto se puede demostrar brevemente en los problemas a los que se enfrentan algunos de los métodos cualitativos actuales. Por ejemplo, las entrevistas abiertas requieren que la persona entrevistada y el investigador se impliquen más estrechamente de lo que sería necesario para la simple entrega de un cuestionario. Los participantes asocian la grabación de conversaciones frecuentes con un grado de revelación de su propia vida cotidiana que ellos no pueden controlar fácilmente de antemano. En condiciones normales, los observadores participantes acuden al campo durante periodos más largos. Desde un punto de vista metodológico, la investigación hace más justicia a su objeto por medio de estos procedimientos. Desde la perspectiva de la factibilidad cotidiana, llevan a demandas mucho más amplias sobre las personas implicadas. Por esta razón, la cuestión de cómo conseguir acceso a un campo y a las personas y procesos de interés que están en él merece atención especial. El término general "campo" puede significar una cierta institución, una subcultura, una familia, un grupo específico de "portadores de biografía" (Schütze, 1983), las personas que toman las decisiones en las administraciones o las empresas, etc. En cada uno de estos casos, uno se enfrenta a los mismos problemas: ¿Cómo se asegura el investigador la colaboración de sus participantes potenciales en el estudio? ¿Cómo logra no sólo que se exprese un consentimiento, sino que esto lleve también a entrevistas concretas u otros datos?

© Ediciones Morata, S. L.

Definiciones de rol al entrar en un campo abierto

En la investigación cualitativa, la persona del investigador tiene una importancia especial. Los investigadores y sus competencias comunicativas son el "instrumento" principal de recogida de datos y de cognición. A causa de esto, no pueden adoptar un rol neutral en el campo y en sus contactos con las personas a las que van a entrevistar u observar. Por el contrario, tienen que asumir o recibir la asignación de roles y puestos, a veces de forma vicaria, a disgusto o ambas cosas. A qué información tenga acceso un investigador y de cuál quede excluido depende esencialmente del éxito en la asunción de un rol o puesto apropiado. Asumir un rol o recibir la asignación de uno se debería ver como un proceso de negociación entre el investigador y los participantes, que pasa por varios estadios. "Participantes" se refiere aquí a las personas a las que se va a entrevistar u observar. La investigación en las instituciones, se refiere también a aquellos que tienen que autorizar o facilitar el acceso. La comprensión cada vez mayor de la importancia del proceso interactivo de negociación y asignación de roles a los investigadores en el campo encuentra su expresión en las metáforas utilizadas para describirlo.

Utilizando el ejemplo de la observación participante en la investigación de campo etnográfica (véase el Capítulo XII), Adler y Adler (1987) han presentado un sistema de roles de pertenencia en el campo (véase la Figura 6.1). Muestran que este problema se ha tratado de modo diferente en la historia de la investigación cualitativa. En un polo, sitúan los estudios de la Escuela de Chicago (véase el Capítulo Primero) y su uso de la observación pura de los miembros en un campo, de la interacción abierta y bien dirigida con ellos y de la participación activa en su vida cotidiana. El dilema de la participación y la observación adquiere relevancia en las cuestiones del distanciamiento necesario (¿cuánta participación se necesita para una buena observación?, ¿cuánta participación es permisible en el contexto del distanciamiento científico?). Para la "sociología existencial" de Douglas (1976), en una posición intermedia, Adler y Adler ven la solución del problema en que la participación se dirija a revelar los secretos del campo. En el otro polo, el interés de la etnometodología reciente (véase el Capítulo II) está en describir los métodos de los miembros en lugar de sus perspectivas para describir

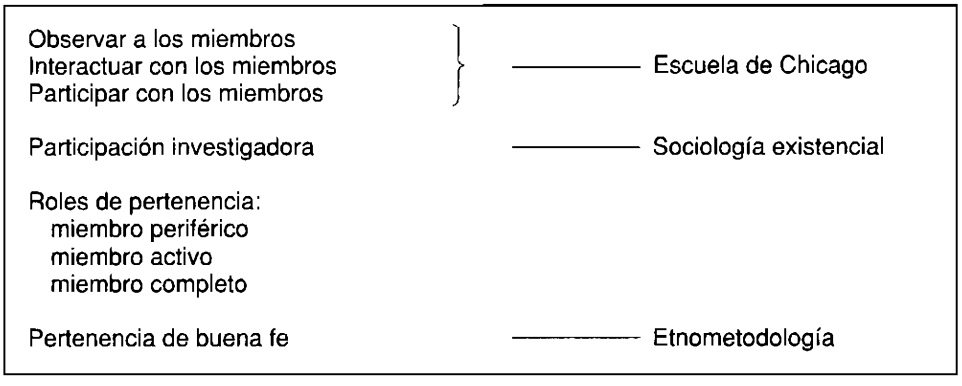


FIGURA 6.1: *Roles de pertenencia en el campo* (Adler y Adler, pág. 33).

© Ediciones Morata, S. L.

desde dentro el proceso en estudio. El problema del acceso se maneja aquí por la inmersión en el proceso de trabajo observado y por la pertenencia al campo investigado.

Para Adler y Adler, el manejo de la Escuela de Chicago de este problema está demasiado comprometido con el distanciamiento científico del "objeto" de la investigación. Por otra parte, son bastante críticos hacia los tipos de acceso obtenidos por la etnometodología, lo mismo que por la sociología existencial (aunque situados en polos diferentes en su sistemática): En ambos casos, el acceso se obtiene fundiéndose completamente con el objeto de investigación. A Adler y Adler les parece que su concepto de los roles de pertenencia es una solución más realista situada entre estos dos polos. Elaboran los tipos de "roles de pertenencia: el periférico, el activo y el participante completo". Para estudiar campos sensibles (en su caso, los traficantes de drogas) proponen una combinación de "roles al descubierto y encubiertos" (1987, pág. 21). Esto significa que ellos no revelan su rol real (como investigadores) a todos los participantes en un campo, para hacerse ideas que sean lo más abiertas posible.

Acceso a las instituciones

Al investigar instituciones (por ejemplo, los servicios de orientación), este problema se hace más complicado. En general, en la regulación del acceso están implicados niveles diferentes. En primer lugar, está el nivel de las personas responsables de autorizar la investigación: en caso de dificultades, son autoridades externas quienes las consideran responsables de esa autorización. En segundo lugar, encontramos el nivel de aquellos a los que se va a entrevistar u observar, que invertirán su tiempo y buena voluntad.

Para la investigación en las administraciones, Lau y Wolff (1983, pág. 419) han resumido el proceso como sigue. En una institución como la administración social, los investigadores con su interés de investigación se definen como clientes. Como cliente, el investigador tiene que hacer su petición en términos formales. Esta petición, sus implicaciones (la pregunta de investigación, los métodos, el tiempo necesario) y la persona del investigador tienen que pasar por un "examen oficial". El tratamiento de la petición de un investigador se "preestructura" por el hecho de que a éste lo han enviado otras autoridades. Por una parte, esto significa que la autorización o apoyo para la petición por una autoridad superior puede producir en primer lugar desconfianza en la persona que va a ser entrevistada (¿por qué esa autoridad superior está a favor de esta investigación?). Por otra parte, el respaldo de otras personas (por ejemplo, colegas de otra institución) facilita el acceso. Al final, la petición del investigador se puede encajar en las rutinas administrativas y tratarse utilizando procedimientos familiares institucionalmente. Este proceso, denominado "trabajo de acuerdo", es un "producto conjunto, en algunos casos un problema operativo explícito para ambas partes". Por ejemplo, la tarea principal es la negociación de las reglas lingüísticas comunes entre los investigadores y los profesionales prácticos. El análisis de esta entrada como un proceso constructivo y, lo que es más importante, el análisis de los fracasos en este proceso (véase Kroner y Wolff, 1986), permiten al investigador revelar de una manera ejemplar los procesos centrales de negociación y conversión en rutina en el campo (por ejemplo, con clientes "reales").

© Ediciones Morata, S. L.

Wolff (2004) resume los problemas de la entrada en las instituciones como campo de investigación como sigue:

1. La investigación es siempre una intervención en un sistema social.
2. La investigación es un factor perturbador para el sistema que se va a estudiar, frente al que éste reacciona de manera defensiva.
3. Existe una opacidad mutua entre el proyecto de investigación y el sistema social que se va a investigar.
4. Intercambiar un conjunto entero de información al entrar en el campo de investigación no reduce la opacidad. Más bien lleva a un aumento de la complejidad en el proceso de acuerdo y puede favorecer el desarollo de "reacciones inmunes". Se producen por ambas partes mitos alimentados por el aumento de intercambio de información.
5. En lugar de una comprensión mutua en el momento de la entrada, uno debe esforzarse por la llegada a un acuerdo como un proceso.
6. La protección de los datos es necesaria, pero puede contribuir a un aumento de la complejidad en el proceso de acuerdo.
7. El campo se manifiesta cuando el proyecto de investigación entra en escena, por ejemplo, se perciben los límites de un sistema social.
8. El proyecto de investigación no puede ofrecer nada al sistema social. En el mejor de los casos, puede ser funcional. El investigador debería tener cuidado de no hacer promesas sobre la utilidad de la investigación para el sistema social.
9. El sistema social no tiene razones reales para rechazar la investigación.

Estos nueve puntos contienen ya dentro de sí mismos varias razones para un posible fracaso en el acuerdo respecto al propósito y la necesidad de la investigación. Un proyecto de investigación es una intrusión en la vida de la institución que se va a estudiar. La investigación es una perturbación, y perturba rutinas, sin beneficio inmediato ni a largo plazo perceptible para la institución y sus miembros. La investigación agita a la institución con tres implicaciones: que los límites de sus propias actividades se revelarán; que los motivos ulteriores de la "investigación" son poco claros y quedan poco claros para la institución, y por último, que no hay razones sólidas para negarse a las solicitudes de investigación. Así, es preciso inventar razones y mantenerlas si se ha de impedir la investigación. Se sitúa aquí el papel que la irracionalidad desempeña en el proceso de acuerdo en marcha. Por último, proporcionar más información sobre los antecedentes, intenciones, procedimientos y resultados de la investigación planeada no produce necesariamente más claridad, sino que más bien puede conducir a más confusión y provocar lo opuesto a la comprensión. Es decir, negociar la entrada en una institución es menos un problema de proporcionar información que de establecer una relación. En esta relación se debe desarrollar confianza suficiente en los investigadores como personas, y en su petición, para que la institución —a pesar de todas las reservas— se implique en la investigación. Sin embargo, es necesario subrayar que, en principio, las discrepancias de intereses y perspectivas entre los investigadores y las instituciones en estudio no se pueden eliminar. No obstante, es posible minimizarlas desarrollando confianza suficiente para forjar una alianza operativa en la que se haga posible la investigación.

© Ediciones Morata, S. L.

Acceso a los individuos

Cuando el investigador ha tenido acceso al campo o la institución en general, se enfrenta al problema de cómo llegar a las personas dentro de él, que son lo más interesante (véase el Capítulo VII). Por ejemplo, ¿cómo se puede seleccionar a consejeros experimentados y en ejercicio para la participación en el estudio y no simplemente a profesionales en formación sin experiencia práctica a quienes no se permite todavía trabajar con los casos pertinentes, pero tienen —por esa razón— más tiempo para participar en la investigación? ¿Cómo se puede acceder a las figuras centrales en un entorno y no simplemente a las marginales? De nuevo aquí los procesos de negociación, las estrategias de referencia en el sentido de correr la voz y sobre todo las competencias en el establecimiento de relaciones desempeñan un papel importante. A menudo, las reservas en el campo causadas por algunos métodos son diferentes en cada caso. Esto se puede demostrar examinando diversos métodos usados para estudiar la cuestión de la confianza en la orientación. En este caso, se utilizaron entrevistas y análisis de conversaciones. Se contactó con el orientador individual con dos peticiones: que concediera permiso para ser entrevistado durante una a dos horas y que permitiera grabar una o más consultas con los clientes (que habían accedido antes). Después de haber dado su consentimiento general a participar en el estudio, algunos de los consejeros tenían reservas acerca de ser entrevistados (el tiempo, el temor a preguntas "indiscretas"), mientras que veían la grabación de una sesión de orientación como habitual. Otros consejeros no tenían problema con ser entrevistados, pero albergaban grandes reservas respecto a permitir que alguien ahondara en su trabajo concreto con los clientes. Las precauciones que garantizan el anonimato pueden despejar estas reservas sólo hasta cierto punto. Este ejemplo muestra que diversos métodos pueden producir problemas, sospechas y temores diferentes en personas distintas.

Con respecto al acceso a las personas en instituciones y situaciones específicas, el investigador se enfrenta sobre todo al problema del consentimiento. Sin embargo, en cuanto al acceso a los individuos, el problema de cómo encontrarlos resulta ser igualmente difícil. En el marco del estudio de individuos con quienes no se puede contactar como empleados o clientes en una institución o por estar inmersos en un entorno particular, el problema principal es cómo encontrarlos. Podemos tomar el estudio biográfico del curso y la evaluación subjetiva de las carreras profesionales como ejemplo. En un análisis de esta índole, por ejemplo, sería necesario entrevistar a hombres que vivieran solos después de la jubilación. La cuestión entonces es cómo y dónde encontrarlos. Las estrategias podrían ser utilizar los medios de comunicación (anuncios en los periódicos, en programas de radio) o carteles en las instituciones (centros educativos, puntos de encuentro) que estas personas puedan frecuentar. Otro camino para acceder a los entrevistados es correr la voz de un caso al siguiente. Utilizando esta estrategia, se escogen a menudo amigos de amigos y, así, personas de nuestro entorno más amplio. Hildenbrand advierte de los problemas asociados a esta estrategia:

> Aunque a menudo se supone que el acceso al campo se facilitaría estudiando a personas que el investigador conoce bien y, de acuerdo con ello, encontrando casos procedentes del propio círculo de conocidos, lo cierto es exactamente lo opuesto:

© Ediciones Morata, S. L.

cuanto más extraño sea el campo, más fácilmente los investigadores pueden aparecer como extraños a quienes las personas en el estudio tienen algo que decir que es nuevo para el investigador.

(1995, pág. 258.)

Extrañeza y familiaridad

La cuestión de conseguir acceso (a personas, instituciones o campos) plantea un problema que se puede expresar por la metáfora del investigador como extraño profesional (Agar, 1980) (Cuadro 6.1). Por una parte, la necesidad de orientarse uno mismo en el campo y de encontrar el propio camino en él da al investigador una visión momentánea de las rutinas y de lo evidente. Los miembros se han familiarizado con ellas durante mucho tiempo y las han convertido en rutinas como "no cuestionadas y dadas por supuestas" (Schütz, 1962). Los individuos no reflexionan ya sobre estas rutinas, porque a menudo ya no son accesibles para ellos. Una manera potencial de obtener conocimiento adicional es asumir y (al menos temporalmente) mantener la perspectiva de alguien de fuera: la "actitud de dudar por principio de lo evidente socialmente" (Hitzler, 1988, pág. 19). Esta categoría de extraño se puede diferenciar —dependiendo de la estrategia de la investigación— en los roles de "visitante" e "iniciado". El "visitante" aparece en el campo —en el caso extremo— sólo una vez para una única entrevista, pero puede recibir conocimiento preguntando por las rutinas antes mencionadas. En el caso del iniciado, lo fructífero es precisamente el proceso de abandonar paso por paso la perspectiva de alguien de fuera en el curso de la observación participante. Sobre todo, la descripción detallada de este proceso desde la perspectiva subjetiva del investigador se puede convertir en una fuente provechosa de conocimiento. Lau y Wolff (1983) describen la entrada en el campo como un proceso sociológico de aprendizaje.

CUADRO 6.1: Roles en el campo

- Extraño
- Visitante
- Iniciado
- Alguien de dentro

Por otra parte, algunas actividades en el campo permanecen ocultas a la vista del investigador en calidad de extraño. En el contexto de los grupos sociales, Adler y Adler mencionan "dos conjuntos de realidades sobre sus actividades: una presentada a los de fuera y la otra reservada para los de dentro" (1987, pág. 21). En condiciones normales, la investigación cualitativa no se interesa simplemente por la presentación exterior de los grupos sociales. Por el contrario, "uno desea implicarse en un mundo o subcultura diferente y primero comprender lo más posible, a partir de su propia acción, las ideas directrices" (Wahl y cols., 1982, página 77). Una fuente de conocimiento en este contexto es asumir gradualmente la

© Ediciones Morata, S. L.

perspectiva de alguien de dentro: comprender el punto de vista del individuo o los principios organizativos de los grupos sociales desde la perspectiva de un participante. Los límites de esta estrategia adquieren relevancia en el ejemplo de Adler y Adler (1987) mencionado anteriormente: el tráfico de drogas. Aquí, aspectos de la realidad permanecen ocultos y no se revelan a los investigadores, aun cuando éstos se integren en el campo y el grupo como personas. Estas áreas serán accesibles sólo si los investigadores ocultan a algunos miembros en el campo su rol como tales. Los temores de las personas investigadas a dar información y a las sanciones negativas por terceras partes, así como los problemas éticos en el contacto con las personas en estudio se revelan aquí cáusticamente. Pero desempeñan un papel en toda investigación. En este caso, se plantean problemas de cómo proteger la confianza y los intereses de los investigados, de la protección de los datos y de cómo los investigadores se ocupan de sus propios objetivos.

En resumen, el investigador se enfrenta al problema de negociar la proximidad y la distancia en relación con la persona o personas estudiadas. Los problemas de la revelación, la transparencia y la negociación de las expectativas mutuas, los propósitos y el interés son relevantes también. Por último, debe decidirse entre adoptar la perspectiva de alguien de dentro o de alguien de fuera con respecto al objeto de investigación. Ser alguien de dentro, alguien de fuera, o ambas cosas con respecto al campo de investigación se puede analizar desde el punto de vista de la extrañeza y la familiaridad del investigador. Dónde se sitúen los investigadores en esta área de conflicto entre la extrañeza y la familiaridad determinará en la continuación de la investigación qué métodos concretos se escogen y también qué parte del campo en estudio será accesible y cuál inaccesible al investigador. Los temores en parte inconscientes (según Devereux, 1967) que impiden al investigador entrometerse en un cierto campo desempeñan de nuevo un papel específico. Para el investigador, lo instructivas que sean las descripciones de los casos y hasta dónde el conocimiento obtenido se limite a confirmar lo que se sabía de antemano depende de la forma de acceso que el campo permita y de la propia personalidad del investigador.

Bibliografía recomendada

Estos textos se ocupan de problemas concretos y ejemplos de la entrada en un campo y la asunción de un rol y un puesto en él. El artículo de Schütz es una buena descripción sociológica de las cualidades de ser un extraño, que permite formarse ideas de lo que es familiar para los miembros de un campo.

ADLER, P. A. y ADLER, P. (1987): *Membership Roles in Field Research.* Beverly Hills, CA.: Sage.

SCHÜTZ, A. (1962): "The Stranger", en A. SCHÜTZ, *Collected Papers*, vol. II. Den Haag: Nijhoff.

WOLFF, S. (2004): "Ways into the Field and their Variants", en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (Comps.), *A Companion to Qualitative Research.* Londres: Sage, págs. 195-202.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO VII

Estrategias de muestreo

Decisiones de muestreo en el proceso de investigación

La cuestión del muestreo aparece en puntos diferentes en el proceso de investigación (Tabla 7.1). En un estudio de entrevista, se relaciona con la decisión sobre qué personas entrevistar (el muestreo de los casos) y de qué grupos deben provenir (el muestreo de los grupos de casos). Surge además junto a la decisión sobre cuál de las entrevistas debe recibir un tratamiento más minucioso, es decir, cuál se ha de transcribir e interpretar (el muestreo del material). Durante la interpretación de los datos, la cuestión se presenta de nuevo unida a la decisión sobre las partes de un texto que deben seleccionarse para la interpretación en general y para interpretaciones detalladas particulares (el muestreo dentro del material). Por último, surge al presentar los hallazgos: ¿qué casos o partes del texto es mejor utilizar para demostrar los hallazgos (el muestreo para la presentación)?

En las publicaciones, se han efectuado varias propuestas para el problema del muestreo, pero se sitúan sin ambigüedad alguna en dos polos: en los criterios más o menos abstractos o en los criterios más o menos concretos.

TABLA 7.1: Decisiones de muestreo en el proceso de investigación

Estadio en la investigación	Métodos de muestreo
Mientras se recogen los datos	Muestreo de casos Muestreo de grupos de casos
Mientras se interpretan los datos	Muestreo de material Muestreo dentro del material
Mientras se presentan los hallazgos	Muestreo para la presentación

© Ediciones Morata, S. L.

La determinación a priori de la estructura de la muestra

En un polo, los criterios son abstractos en la medida en que parten de una idea de la tipicidad y la distribución del objeto investigado. Esto debería representarse en la muestra de material que se estudia (es decir, que se recoge y analiza) de un modo que permita la inferencia de relaciones en el objeto. Ésta es la lógica del muestreo estadístico, en donde el material se reúne según ciertos criterios (por ejemplo, demográficos); por citar algunos: una muestra que es homogénea en la edad o la situación social (las mujeres con cierta profesión en un estadio biográfico específico) o una muestra que representa cierta distribución de tales criterios en la población. Estos criterios son abstractos, porque se han desarrollado con independencia del material concreto analizado y antes de su recogida y análisis, como muestran los ejemplos siguientes.

Ejemplo: Muestreo con grupos sociales definidos de antemano

En un estudio sobre la representación social del cambio tecnológico en la vida cotidiana (Flick, 1996), el punto de partida era que las percepciones y evaluaciones de dicho cambio dependen de la profesión del entrevistado, lo mismo que de su género y, por último, que están influidas por el contexto cultural y político. Para tomar estos factores en consideración, se definieron varias dimensiones de la muestra: las profesiones de ingenieros de la información (como aquellos que desarrollan la tecnología), científicos sociales (como usuarios profesionales de la tecnología) y profesores en disciplinas de ciencias humanas (como usuarios cotidianos de la tecnología) debían estar representadas en la muestra por casos con un grado mínimo de experiencia profesional. Se debían integrar personas de sexo masculino y femenino. Había que admitir los diferentes ambientes culturales seleccionando casos de los contextos de Alemania Occidental, Alemania Oriental y Francia. Esto llevó a una estructura de la muestra de nueve campos (Tabla 7.2) que se

TABLA 7.2: Ejemplo de una estructura de muestreo con dimensiones dadas de antemano

	CONTEXTO Y GÉNERO						
	Alemania Occidental		**Alemania Oriental**		**Francia**		**Total**
Profesión	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	
Ingenieros de la información							
Científicos sociales							
Profesores							
Total							

Fuente: Flick, 1996.

© Ediciones Morata, S. L.

completaron de la forma más equilibrada posiblecon casos que representaban cada grupo. El número de casos por campo dependía de los recursos (¿cuántas entrevistas se podían realizar, transcribir e interpretar en el tiempo disponible?) y de las metas del estudio (¿qué representan los casos individuales o la totalidad de ellos?)

El muestreo de casos para la recogida de datos se orienta a rellenar las celdillas de la estructura de la muestra lo más equilibradamente posible o a rellenar todas lo suficiente. Dentro de los grupos o campos, se puede utilizar el muestreo teórico (véase seguidamente) en la decisión sobre qué caso integrar después.

Muestreo completo en la investigación cualitativa

Un método alternativo de muestreo es la estrategia de muestreo completo, que Gerhardt (1986a, pág. 67) ha aplicado: "Para aprender más sobre los acontecimientos y el curso de las carreras de los pacientes en la insuficiencia renal crónica, decidimos hacer una recogida completa de todos los pacientes (varones, casados, de 30 a 50 años al comienzo del tratamiento) de los cinco hospitales principales (las unidades de nefrología) que atendían el sudeste de Gran Bretaña". El muestreo está limitado de antemano por ciertos criterios: una enfermedad específica, una edad específica, una región específica, un periodo limitado y un estado civil particular caracterizan los casos pertinentes. Estos criterios delimitan la totalidad de casos posibles de manera que todos se pueden integrar en el estudio. Pero el muestreo se realiza aquí también porque los casos virtuales que no cumplen uno o más de estos criterios se excluyen por anticipado. Es posible utilizar estos métodos de muestreo sobre todo en los estudios regionales.

En los diseños de investigación que utilizan definiciones *a priori* de la estructura de la muestra, las decisiones de muestreo se toman con vistas a seleccionar casos o grupos de casos. En el muestreo completo, la exclusión de entrevistas ya realizadas será menos probable, ya que el muestreo y el análisis de los datos se dirigen al mantenimiento e integración de todos los casos disponibles en la muestra. Así, mientras que el muestreo *de* los materiales es menos pertinente, las preguntas sobre el muestreo *en* el material (¿qué partes de la entrevista se interpretan con más intensidad?, ¿qué casos se contrastan?) y sobre el muestreo *para la presentación* son tan relevantes como en el método de definición gradual de la estructura del muestreo.

Limitaciones del método

En esta estrategia, la estructura de los grupos tomada en consideración se define antes de la recogida de los datos. Esto limita la amplitud de variación de la posible comparación. Al menos en este nivel, no habrá verdaderos hallazgos nuevos. Si el desarrollo de teoría es el propósito del estudio, esta forma de muestreo limita el espacio de desarrollo de la teoría en una dimensión esencial. Así, este procedimiento es adecuado para analizar, diferenciar y quizá someter a prueba de modo adicional los supuestos sobre los rasgos comunes y las diferencias entre grupos específicos.

© Ediciones Morata, S. L.

Definición gradual de la estructura de la muestra en el proceso de investigación: El muestreo teórico

Las estrategias graduales de muestreo se basan en su mayor parte en el "muestreo teórico" desarrollado por Glaser y Strauss (1967). Las decisiones sobre la elección y reunión del material empírico (casos, grupos, instituciones, etc.) se toman en el proceso de recoger e interpretar los datos. Glaser y Strauss describen así esta estrategia:

> El muestreo teórico es el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge. Este proceso de recogida de datos está controlado por la teoría emergente.
>
> (1967, pág. 45.)

Las decisiones de muestreo en el muestreo teórico pueden partir de uno cualquiera de dos niveles: Se pueden tomar en el nivel de los grupos que se van a comparar o pueden centrarse directamente en personas específicas. En ambos casos, el muestreo de los individuos, grupos o campos concretos no se basa en los criterios y técnicas usuales de muestreo estadístico. La representatividad de una muestra no se garantiza por el muestreo aleatorio ni por la estratificación. Por el contrario, los individuos, los grupos, etc., se seleccionan según su nivel (esperado) de nuevas ideas para la teoría en desarrollo, en relación con el estado de elaboración de la teoría hasta ese momento. Las decisiones de muestreo se dirigen a ese material que promete las mayores ideas, visto a la luz del material ya utilizado y el conocimiento extraído de él. *La pregunta principal* para seleccionar los datos es: "¿A *qué* grupos o subgrupos nos dirigimos *después* en la recogida de datos? ¿Y con *qué* propósito teórico? ... Las posibilidades de comparaciones múltiples son infinitas y, por tanto, los grupos se deben escoger según criterios teóricos" (1967, pág. 47).

Dadas las posibilidades teóricamente ilimitadas de integrar nuevas personas, grupos, casos, etc., es necesario definir los criterios para una limitación bien fundada del muestreo. Estos criterios se definen aquí en relación con la teoría. La teoría que se desarrolla a partir del material empírico es el punto de referencia. Son ejemplos de estos criterios lo prometedor que es el próximo caso y lo relevante que podría ser para desarrollar la teoría.

Un ejemplo de aplicación de esta forma de muestreo se encuentra en el estudio de Glaser y Strauss (1965a) sobre la conciencia del morir en los hospitales. En este estudio, los autores hicieron observación participante en diferentes hospitales e instituciones para desarrollar una teoría sobre cómo el morir en el hospital se organiza como un proceso social (véase también el Capítulo XV para más detalles). El memorándum en el Cuadro 7.1 describe la decisión y el proceso de muestreo.

Una segunda pregunta, tan crucial como la primera, es cómo decidir cuándo dejar de integrar nuevos casos. Glaser y Strauss proponen el criterio de "saturación teórica" (de una categoría, etc.): "El criterio para juzgar cuándo dejar de muestrear los diferentes grupos relevantes a una categoría es la saturación teórica

© Ediciones Morata, S. L.

CUADRO 7.1: Ejemplo de muestreo teórico

Las visitas a los diversos servicios médicos se programaron como sigue. Yo deseaba examinar primero los servicios en los que la conciencia del paciente era mínima (y, por tanto, consideré en primer lugar un servicio de bebés prematuros y luego uno neuroquirúrgico donde con frecuencia los pacientes estaban en estado de coma). Luego, deseaba considerar a los moribundos en una situación en que la esperanza de vida que estimaba el personal, y a menudo los pacientes, era grande y la muerte era rápida, por tanto observé una Unidad de Cuidados Intensivos. Después, deseaba observar un servicio donde las expectativas del personal sobre el carácter terminal de la situación fueran grandes, pero las del paciente podían serlo o no, y donde la muerte tendiera a ser lenta. Por tanto, examiné un servicio de oncología. Luego, quise examinar las condiciones en que la muerte era inesperada y rápida, y por tanto consideré un servicio de urgencias. Mientras estudiábamos algunas clases diferentes de servicios, observamos también los tipos anteriores de servicios en distintos hospitales. Por consiguiente, nuestra programación de tipos de servicio estaba dirigida por un esquema conceptual general —que incluía hipótesis sobre la conciencia de estar muriéndose, la expectativa de la muerte y la rapidez de ésta—, lo mismo que por una estructura conceptual en desarrollo que incluía asuntos no previstos al principio. A veces volvíamos a los servicios después de dos, tres o cuatro semanas de observación continua, para inspeccionar elementos que precisaban comprobación o se habían pasado por alto en el periodo inicial.

Fuente: Glaser y Strauss, 1967, pág. 59.

de ésta. Saturación significa que no se encuentran datos adicionales por medio de los cuales el sociólogo pueda desarrollar las propiedades de la categoría" (1967, página 61). El muestreo e integración de material nuevo se acaba cuando la "saturación teórica" de una categoría o grupo de casos se ha alcanzado, es decir, cuando no emerge ya nada nuevo.

Los rasgos principales del muestreo teórico se destacan en la comparación con el muestreo estadístico mostrado en la Tabla 7.3.

TABLA 7.3: Muestreo teórico frente a estadístico

Muestreo teórico	Muestreo estadístico
La extensión de la población básica no se conoce de antemano.	La extensión de la población básica se conoce de antemano.
Los rasgos de la población básica no se conocen de antemano.	La distribución de los rasgos en la población básica se puede estimar.
Extracción repetida de los elementos de muestreo con criterios que se han de definir de nuevo en cada paso.	Extracción única de una muestra siguiendo un plan definido con antelación.
El tamaño de la muestra no está definido con antelación.	El tamaño de la muestra está definido de antemano.
El muestreo acaba cuando se ha alcanzado la saturación teórica.	El muestreo finaliza cuando se ha estudiado la muestra entera.

Fuente: Wiedemann, 1995, pág. 441.

© Ediciones Morata, S. L.

Ejemplo: Integración gradual de grupos y casos

Un estudio del papel de la confianza en la terapia y en la orientación (Flick, 1989) comprendía casos tomados de grupos profesionales, instituciones y campos de trabajo específicos. Se seleccionaron paso por paso para llenar los espacios en blanco en la base de datos que quedaban libres según la interpretación sucesiva de los datos incorporados en cada estadio. En primer lugar, se recogieron y compararon casos de dos campos diferentes de trabajo (prisión frente a terapia en la práctica privada). Después de eso, se integró un tercer campo de trabajo (los servicios sociopsiquiátricos) para aumentar el grado de significación de las comparaciones en este nivel. Durante la interpretación del material recogido, el muestreo en una nueva dimensión prometía ideas adicionales: la gama de profesiones en el estudio hasta ese punto (psicólogos y trabajadores sociales) se extendía a una tercera (los médicos) para elaborar más las diferencias de puntos de vista en un campo de trabajo (los servicios sociopsiquiátricos). Finalmente, se constató que el potencial epistemológico de este campo era tan grande que parecía menos instructivo contrastar este campo con otros que comparar sistemáticamente instituciones diferentes dentro de él. Por tanto, se integraron nuevos casos de otros servicios sociopsiquiátricos (véase la Tabla 7.4, en la que la secuencia y el orden de las decisiones en la selección se indican por las letras de la A a la C).

TABLA 7.4: Ejemplo de estructura de una muestra derivada del proceso

	Prisión	Práctica privada	Servicios sociopsiquiátricos
Psicólogos	A	A	B
Trabajadores sociales	A	A	B
Médicos			C

Fuente: Flick, 1989.

Al final, se puede ver que del uso de este método, lo mismo que del uso del método del muestreo estadístico, se deriva una muestra estructurada. Sin embargo, la estructura de la muestra aquí no se define antes de recoger e interpretar los datos. Se desarrolla paso por paso durante la recogida e interpretación de datos, y se completa por nuevas dimensiones o se limita a ciertas dimensiones y campos.

La selección gradual como principio general en la investigación cualitativa

La comparación de concepciones diferentes de la investigación cualitativa a este respecto muestra que este principio de selección de casos y material se ha aplicado también fuera de Glaser y Strauss. El principio básico del muestreo teórico es seleccionar casos o grupos de casos según criterios concretos acerca de su contenido en lugar de utilizar criterios metodológicos abstractos. El muestreo

© Ediciones Morata, S. L.

procede según la relevancia de los casos, en lugar de hacerlo según su representatividad. Este principio es característico también de las estrategias relacionadas de recogida de datos en la investigación cualitativa.

Por una parte, se pueden trazar paralelos con el concepto de "triangulación de los datos" en Denzin (1989b), que se refiere a la integración de diversas fuentes de datos, diferenciadas por el tiempo, el lugar y la persona (véase el Capítulo XVIII). Denzin propone estudiar "el mismo fenómeno" en momentos y lugares diferentes y con distintas personas. Afirma también haber aplicado la estrategia de muestreo teórico a su propio estilo, como una selección e integración deliberadas y sistemáticas de personas y grupos de personas, y entornos temporales y locales. La extensión del procedimiento de muestreo a entornos temporales y locales es una ventaja del sistema de acceso en el método de Denzin comparado con el de Glaser y Strauss. En el ejemplo que se acaba de mencionar, esta idea se tomó en consideración integrando deliberadamente diferentes instituciones (como entornos locales) y profesiones, y utilizando distintas clases de datos.

La "inducción analítica", propuesta originalmente por Znaniecki (1934) (véase el Capítulo XVIII), se puede ver también como una manera de concretar y desarrollar más el muestreo teórico. Pero la atención se centra aquí menos en la pregunta de qué casos integrar en el estudio en general. Más bien, este texto parte de desarrollar una teoría (patrón, modelo, etc.) en un momento y estado dados y buscar específicamente y analizar luego los casos (o incluso grupos de casos) desviados. Mientras que el muestreo teórico intenta sobre todo enriquecer la teoría en desarrollo, la inducción analítica se preocupa por afianzarla analizando o integrando los casos desviados. Mientras que el muestreo teórico desea controlar el proceso de selección de datos por la teoría emergente, la inducción analítica utiliza el caso desviado para controlar la teoría en desarrollo. El caso desviado aquí es un complemento para el criterio de saturación teórica. Este criterio es bastante indeterminado, pero se utiliza para continuar y evaluar la recogida de datos. En el ejemplo antes mencionado, los casos se contrastaban mínima y máximamente de una manera deliberada, en lugar de aplicar estas estrategias partiendo de los casos desviados (véase el Capítulo XVIII).

Esta breve comparación de diferentes concepciones de la investigación cualitativa puede demostrar que el principio básico del muestreo teórico es la forma genuina y típica de seleccionar el material en la investigación cualitativa. Este supuesto se puede apoyar haciendo referencia a la idea de Kleining (1982) de una tipología de métodos de las ciencias sociales. Según esta idea, todos los métodos de investigación tienen el mismo origen en las técnicas cotidianas; a partir de ellas los métodos cualitativos son el primer nivel de abstracción, y los métodos cuantitativos, el segundo. Si esto se aplica de un modo análogo a las estrategias para seleccionar el material empírico, el muestreo teórico (y estrategias básicamente relacionadas como las mencionadas antes) es la estrategia más concreta y está más próxima a la vida cotidiana. Los criterios de muestreo como la representatividad, etc., son el segundo nivel de abstracción. Esta analogía de los niveles de abstracción puede apoyar la tesis de que el muestreo teórico es la estrategia de muestreo más apropiada en la investigación cualitativa, mientras que los procedimientos de muestreo clásicos están orientados a la lógi-

© Ediciones Morata, S. L.

ca de la investigación cuantitativa. En cada caso se examinará en qué medida esta última se deberá importar a la investigación cualitativa. Aquí podemos trazar paralelos con el análisis sobre la conveniencia de los indicadores de calidad (véase Flick, 1987, y véase el Capítulo XVIII).

Conceptos recientes de selección gradual

La selección gradual no es simplemente el principio original de muestreo en diversos enfoques tradicionales en la investigación cualitativa. Se aborda también repetidamente en análisis más recientes que se concentran en describir estrategias para el modo de proceder con los pasos de selección. En el marco de la investigación de la evaluación, Patton (1990, págs. 169-181) contrasta el muestreo aleatorio en general con el muestreo deliberado y hace algunas propuestas concretas:

- Una es integrar deliberadamente los casos *extremos* o desviados. Para estudiar el funcionamiento de un programa de reforma, se escogen y analizan los ejemplos cuya realización ha sido realmente un éxito. O se seleccionan casos de fracaso en el programa y se analizan las razones de este fracaso. Aquí, el campo en estudio se revela a partir de sus situaciones extremas para llegar a una comprensión del campo como un todo.

- Otra propuesta es seleccionar los casos particularmente *típicos*, es decir, los casos en los que el éxito o el fracaso son realmente característicos para la media o la mayoría de los casos. Aquí, el campo se revela desde dentro y desde su centro.

- Otra propuesta apunta a la *variación máxima* en la muestra: integrar sólo algunos casos, pero aquellos que sean lo más diferentes posible, para revelar la amplitud de variación y la diferenciación en el campo.

- Además, los casos se pueden seleccionar según la *intensidad* con la que los rasgos, los procesos, las experiencias, etc., interesantes se producen o se suponen en ellos. Se escogen los casos con la mayor intensidad o bien se integran y comparan sistemáticamente casos con intensidades diferentes.

- La selección de *casos críticos* apunta a aquellos en donde las relaciones que deben estudiarse se hacen especialmente claras —por ejemplo, en la opinión de los expertos en el campo— o que son particularmente importantes para el funcionamiento de un programa que deben evaluarse.

- Puede ser apropiado seleccionar *casos* políticamente importantes o *sensibles* para presentar los hallazgos positivos en la evaluación de un modo más efectivo, lo cual es un argumento para integrarlos. Sin embargo, cuando pueden poner en peligro el programa como un todo debido a su fuerza explosiva, más bien se deberían excluir.

© Ediciones Morata, S. L.

- Por último, Patton menciona el criterio de *conveniencia*, que se refiere a la selección de aquellos casos que son los de más fácil acceso en determinadas condiciones. Esto puede ser simplemente para reducir el esfuerzo. Sin embargo, de vez en cuando, puede suponer la única manera de hacer una evaluación con recursos limitados de tiempo y personas.

Finalmente, la capacidad de generalización de los resultados depende de estas estrategias de selección. En el muestreo aleatorio, puede ser la mayor, mientras que en la estrategia del menor esfuerzo, mencionada en último lugar, será más limitada. Sin embargo, se debe advertir que la capacidad de generalización no es en todos los casos la meta de un estudio cualitativo, mientras que el problema de acceso puede ser una de las barreras cruciales.

Igualmente, Morse (1998, pág. 73) define varios criterios generales para un "buen informante", los cuales pueden servir muy a menudo para seleccionar casos significativos (especialmente para los entrevistados). Los buenos informantes deben tener a su disposición el conocimiento y la experiencia necesarios de la cuestión u objeto para responder a las preguntas en la entrevista o —en los estudios de observación— para realizar las acciones de interés. Han de tener también la capacidad para reflexionar y articular, en caso de que hubiera tiempo para preguntarlos (u observarlos), y deben estar dispuestos a participar en el estudio. Si todas estas condiciones se cumplen, es muy probable que este caso se integre en el estudio. Morse caracteriza la integración de estos casos como *selección primaria*, que ella contrasta con la *selección secundaria*. Esta última se refiere a los casos que no cumplen todos los criterios mencionados antes (particularmente, de conocimiento y experiencia), pero están dispuestos a conceder su tiempo para una entrevista. Morse propone no invertir demasiados recursos en estos casos (por ejemplo, para la transcripción o interpretación). Más bien, se debería trabajar más con ellos sólo si está claro que en realidad no se pueden encontrar casos suficientes de selección primaria.

El Cuadro 7.2 resume las estrategias de muestreo comentadas.

CUADRO 7.2: Estrategias de muestreo en la investigación cualitativa

- Determinación *a priori*
- Recogida completa
- Muestreo teórico
- Muestreo de casos extremos
- Muestreo de casos típicos
- Muestreo de la variación máxima
- Muestreo de intensidad
- Muestreo de casos críticos
- Muestreo de casos sensibles
- Muestreo de conveniencia
- Selección primaria
- Selección secundaria

© Ediciones Morata, S. L.

La amplitud o la profundidad como propósitos del muestreo

Lo decisivo para escoger una de las estrategias de muestreo que acaban de citarse, y para el éxito al reunir la muestra como un todo, consiste en considerar si es rica en información pertinente. Las decisiones de muestreo fluctúan siempre entre los propósitos de cubrir un campo lo más amplio posible y de hacer análisis que sean lo más profundos que se pueda. La primera estrategia trata de representar el campo en su diversidad utilizando el mayor número de casos diferentes para poder presentar datos sobre la distribución de las maneras de ver o experimentar ciertas cosas. La última estrategia, por otra parte, busca penetrar más el campo y su estructura concentrándose en ejemplos individuales o ciertos sectores del campo. Considerando la limitación de los recursos (mano de obra, dinero, tiempo, etc.), estos propósitos se deberían ver como alternativas, antes que como proyectos para combinar. En el ejemplo antes mencionado, la decisión de ocuparse más intensamente de un tipo de institución (los servicios sociopsiquiátricos) y, —debido a la limitación de recursos— de no recoger o analizar más datos en las otras instituciones, fue el resultado de ponderar la amplitud (estudiar la confianza en la orientación en el mayor número de formas diferentes de instituciones) frente a la profundidad (avanzar lo más posible con los análisis en un tipo de institución).

Constitución de los casos en la muestra

En este contexto, surge la cuestión de cuál es el caso que se considera en una muestra y —más concretamente— lo que este caso representa cada vez. En el ejemplo de los estudios de la confianza en la orientación y el cambio tecnológico que ya se han mencionado varias veces, el *caso se trataba como un caso*: tanto el muestreo como la recogida y la interpretación de los datos se desarrollaron como una secuencia de estudios de caso. Para la constitución de la muestra al final, cada caso era representativo en cinco aspectos:

- El caso se representa a sí mismo. Según Hildenbrand, el "caso individual... se puede entender dialécticamente como un universal individualizado" (1987, pág. 161). Así, el caso individual se ve en un principio como el resultado de la socialización individual específica frente a un trasfondo general, por ejemplo, como médico o psicólogo con una biografía individual específica frente al trasfondo de los cambios en la psiquiatría y en la manera de comprender los trastornos psiquiátricos en las décadas de 1970 y 1980. Esto se aplica también a la socialización de un ingeniero de la información frente al trasfondo de los cambios en la ciencia de la información y en el contexto cultural de cada caso. Esta socialización ha llevado a opiniones, actitudes y puntos de vista subjetivos distintos que se pueden encontrar en la situación real de entrevista.

- Para descubrir lo que el "universal individualizado" significa concretamente aquí, resultó ser necesario conceptualizar también el caso como sigue. El

© Ediciones Morata, S. L.

caso representa un contexto institucional específico en el que el individuo actúa, y que él también tiene que representar a otros. Así, los puntos de vista en las teorías subjetivas sobre la confianza en la orientación están influidos por el hecho de que el caso (por ejemplo, como médico o trabajador social) orienta sus prácticas y percepciones a las metas de la institución de los "servicios sociopsiquiátricos". O puede transformar incluso estos puntos de vista en actividades con los clientes o declaraciones en la entrevista, quizá al enfrentarse críticamente a estas metas.

- El caso representa una profesionalización específica (como médico, psicólogo, trabajador social, ingeniero de la información, etc.) que ha alcanzado y que se representa en sus conceptos y maneras de actuar. Así, a pesar de la existencia de trabajo de equipo y cooperación en la institución, fue posible identificar diferencias en cómo profesionales de los mismos servicios sociopsiquiátricos presentaban a los clientes, los trastornos y los puntos de partida para tratarlos.

- El caso representa una subjetividad desarrollada como resultado de adquirir cierto caudal de conocimientos y de desarrollar maneras específicas de actuar y percibir.

- El caso representa un contexto de actividad interactivamente hecho y factible (por ejemplo, orientación, tecnología en desarrollo).

Las decisiones de muestreo no se pueden considerar aisladamente. No hay decisión o estrategia que sea correcta por sí misma. La conveniencia de la estructura y el contenido de la muestra, y así la conveniencia de la estrategia elegida para obtener ambos, se puede evaluar únicamente con respecto a la pregunta de investigación del estudio: ¿qué casos son necesarios para responder a las preguntas de estudio, y cuántos? Por otra parte, la conveniencia de la muestra seleccionada se puede evaluar en función del grado de capacidad de generalización por el que se lucha. Puede ser difícil hacer declaraciones de validez general basadas sólo en un estudio de caso individual. Sin embargo, también es difícil dar descripciones y explicaciones profundas de un caso que se encontró aplicando el principio de muestreo aleatorio. Las estrategias de muestreo describen maneras de revelar un campo. El muestreo puede partir de casos extremos, negativos, críticos o desviados y, así, de las situaciones extremas del campo. Se puede revelar *éste desde dentro, partiendo de los casos particularmente característicos o desa*rrollados. Es posible hacer una toma de él partiendo de su estructura supuesta, integrando casos lo más diferentes posible en su variación. La estructura de la muestra se puede definir de antemano y rellenarse recogiendo datos, o se puede desarrollar y diferenciar más paso a paso durante la selección, la recogida y la interpretación del material. Aquí, además, la decisión entre definir por adelantado y desarrollar gradualmente la muestra debería estar determinada por la pregunta de investigación y el grado de generalización que se busca.

Las características de la investigación cualitativa mencionadas en el Capítulo II se aplican también a las estrategias de muestreo. En la selección efectuada en las decisiones de muestreo reside implícito un enfoque específico para com-

© Ediciones Morata, S. L.

prender el campo y los casos seleccionados. En una estrategia de selección diferente, la comprensión tendría distintos resultados. Como las decisiones de muestreo parten de integrar casos concretos, el origen de la reconstrucción de los casos se hace realidad concretamente. En las decisiones de muestreo, la realidad en estudio se construye de una manera específica: se destacan algunas partes y aspectos, se hacen desaparecer de manera progresiva otras. Las decisiones de muestreo determinan sustancialmente qué se convierte en material empírico en forma de texto y, qué se toma en concreto de los textos disponibles y cómo se utiliza.

Bibliografía recomendada

El primer texto es el clásico sobre muestreo teórico. Los otros dos ofrecen conceptos recientes para perfeccionar esta estrategia.

GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.

MORSE, J. M. (1998): "Designing Funded Qualitative Research", en N. DENZIN, Y. S. LINCONLN (comps.) *Strategies of Qualitative Research*, págs. 56-85. Londres: Sage.

PATTON, M. Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Londres: Sage.

© Ediciones Morata, S. L.

TERCERA PARTE

Datos verbales

CAPÍTULO VIII

Entrevistas semiestructuradas

En los Estados Unidos y particularmente en los periodos tempranos de la investigación cualitativa, el debate metodológico ha girado durante mucho tiempo en torno a la observación como método principal para recoger datos. Las entrevistas abiertas son más dominantes en el área de habla alemana (por ejemplo, Hoffmann-Riem, 1980; Hopf, 1978, 2002; Kohli, 1978) y atraen ahora más atención en las áreas anglosajonas también (véase, por ejemplo, Kvale, 1996; Smith, 1995). Las entrevistas semiestructuradas, en particular, han suscitado interés y se utilizan mucho. Este interés se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario (por ejemplo, en Kohli, 1978). Se pueden distinguir varios tipos de entrevistas semiestructuradas. Algunas de ellas se analizarán aquí tanto en función de su propia lógica como también en cuanto a su contribución al desarrollo ulterior de la entrevista semiestructurada como método en general.

La entrevista focalizada

Merton y Kendall (1946) han desarrollado la entrevista focalizada para la investigación de los medios de comunicación. Después de presentar al sujeto un estímulo uniforme (una película, una emisión de radio, etc.), se estudia su efecto en él utilizando una guía de entrevista. El propósito original de la entrevista era proporcionar una base para interpretar los hallazgos estadísticamente significativos (de un estudio cuantificado paralelo o posterior) sobre el efecto de los medios de comunicación en la comunicación de masas. El contenido del estímulo presentado se analiza de antemano. Esto permite establecer una distinción entre los hechos "objetivos" de la situación y las definiciones subjetivas de la situación efectuadas por los entrevistados con vistas a compararlas.

© Ediciones Morata, S. L.

Durante el diseño de la guía de entrevista y la realización de la propia entrevista se han de satisfacer cuatro criterios: ausencia de dirección, especificidad, amplitud, y la profundidad y el contexto personal mostrados por el entrevistado. Los diferentes elementos del método servirán para satisfacer estos criterios.

Elementos de la entrevista focalizada

La *ausencia de dirección* se logra por varias formas de preguntas [1]. La primera está constituida por las preguntas no estructuradas ("¿qué te ha impresionado más en esta película?"). En la segunda —las preguntas semiestructuradas— o bien se define el punto concreto (por ejemplo, cierta escena en una película) y se deja abierta la respuesta ("¿cómo te sentiste en la parte que describe cuando licencian a Jo del ejército como psiconeurótico?"); o bien se define la reacción y se deja abierto el punto concreto ("¿qué has aprendido de este folleto que no supieras antes?"). En la tercera forma de interrogar —las preguntas estructuradas— se definen ambos ("cuando escuchabas el discurso de Chamberlain, ¿pensabas que era propagandístico o informativo?"). Primero se hacen las preguntas no estructuradas, y sólo más tarde durante la entrevista se introduce una estructuración cada vez mayor para impedir que el marco de referencia del investigador se imponga a los puntos de vista del entrevistado (Cuadro 8.1). A este respecto, Merton y Kendall piden el uso flexible del inventario de entrevista. El entrevistador debe abstenerse lo más posible de hacer evaluaciones tempranas y ha de poner en práctica un estilo no directivo de conversación que se apoye en Rogers (1944). Pueden surgir problemas si las preguntas se hacen en el momento equivocado, y se impide así al entrevistado presentar su opinión, en lugar de apoyarle a hacerlo, o si el tipo equivocado de pregunta se utiliza en un momento inadecuado.

CUADRO 8.1: Preguntas de ejemplo de la entrevista focalizada

- ¿Qué te ha impresionado más en esta película?
- ¿Cómo te sentiste en la parte que describe cuando licencian a Jo del ejército como psiconeurótico?
- ¿Qué has aprendido de este folleto que no supieras antes?
- Juzgando a partir de la película, ¿piensas que el material bélico alemán era mejor que el utilizado por los norteamericanos, tan bueno como él o peor?
- Pensándolo retrospectivamente ahora, ¿cuáles fueron tus reacciones a esa parte de la película?
- Cuando escuchabas el discurso de Chamberlain, ¿pensabas que era propagandístico o informativo?

Fuente: Merton y Kendall, 1946.

[1] Los ejemplos se han tomado de Merton y Kendall (1946).

© Ediciones Morata, S. L.

El criterio de *especificidad* significa que la entrevista debe poner de manifiesto los elementos específicos que determinan el efecto o significado de un acontecimiento para el entrevistado, para impedir que la entrevista se quede en el nivel de las declaraciones generales. Con este fin, las formas más apropiadas de preguntas son las que estorban al entrevistado lo menos posible. Para aumentar la especificidad, se debe estimular la *inspección retrospectiva.* Aquí, el entrevistado se puede apoyar en el recuerdo de una situación específica utilizando materiales (por ejemplo, un extracto de un texto, una imagen) y las preguntas correspondientes ("Pensándolo retrospectivamente ahora, ¿cuáles fueron tus reacciones a esa parte de la película?"). En otro caso, este criterio se puede lograr por "referencia explícita a la situación de estímulo" ("¿Había algo en la película que te diera esa impresión?"). Por regla general, Merton y Kendall proponen que "las preguntas especificativas deben ser lo bastante explícitas para ayudar al sujeto a relacionar sus respuestas con determinados aspectos de la situación de estímulo y, sin embargo, lo bastante generales para evitar que el entrevistador la estructure" (1946, pág. 552).

El criterio de *amplitud* pretende asegurar que todos los aspectos y temas relevantes para la pregunta de investigación se mencionan durante la entrevista. Por una parte, se debe dar al entrevistado la oportunidad de introducir nuevos temas por propia iniciativa. Por otra, se menciona aquí la doble tarea del entrevistador: paso a paso, cubrir el abanico temático (incluido en la guía de entrevista) introduciendo nuevos asuntos o iniciando cambios en el que ya se trata. Esto significa también que el entrevistador debe conducir de nuevo a asuntos ya mencionados pero que no se han detallado con bastante profundidad, especialmente si tiene la impresión de que el entrevistado alejó la conversación del tema para evitarlo. En este caso, el entrevistador debería introducir de nuevo el tema anterior con "transiciones de reversión" (1946, pág. 553). Sin embargo, Merton y Kendall ven el peligro de "confundir la amplitud con la superficialidad" al realizar este criterio (1946, pág. 554). Hasta qué punto esto se convierta en un problema depende de la manera en que el entrevistador introduzca el abanico temático de la guía de entrevista y si se vuelve demasiado dependiente de ella. Por tanto, sólo debe mencionar los temas si realmente desea asegurar que se tratan con todo detalle.

La *profundidad* y el *contexto personal* que muestra el entrevistado significan que debe asegurar que las respuestas emocionales en la entrevista van más allá de evaluaciones simples como "agradable" o "desagradable". La meta es más bien "un máximo de comentarios de revelación de sí mismo respecto a cómo el material de estímulo fue experimentado" por el entrevistado (1946, págs. 554-555). Una tarea concreta para el entrevistador derivada de esta meta es diagnosticar continuamente el nivel real de profundidad, para "cambiar ese nivel hacia cualquiera de los extremos del 'continuo de profundidad' que encuentre apropiado en un caso dado". Las estrategias para elevar el grado de profundidad son, por ejemplo, "centrar el interés en los sentimientos", "repetir los sentimientos dados a entender o expresados" y "referirse a situaciones comparativas". Se puede ver también aquí la referencia al estilo no directivo de llevar una conversación de Rogers (1944).

La aplicación de este método en otros campos de investigación se orienta sobre todo a los principios generales del método. El enfoque en la entrevista se entiende como relacionado con el asunto en estudio, más que con el uso de estímulos como las películas.

© Ediciones Morata, S. L.

Ejemplo: Los conceptos de las personas sobre la naturaleza humana

A partir del método de Merton y Kendall, Oerter (1995; véase también Oerter y cols, 1996, págs. 43-47) ha desarrollado la "entrevista de la edad adulta" para estudiar los conceptos de la naturaleza humana y la edad adulta en diferentes culturas (Estados Unidos, Alemania Occidental, Indonesia, Japón y Corea) (Cuadro 8.2):

> La entrevista semiestructurada se divide en cuatro partes principales. En la primera parte, se hacen preguntas generales sobre la edad adulta; por ejemplo, qué apariencia debe tener un adulto, qué es apropiado para esa edad. La segunda parte se ocupa de los tres roles principales de la edad adulta: la familia, el rol ocupacional y el político. La tercera parte lleva la atención al pasado del entrevistado, preguntando por los cambios evolutivos durante los 2 ó 3 años anteriores. La última parte se ocupa del futuro próximo del entrevistado, preguntando por sus metas en la vida y su desarrollo posterior.
> (1995, pág. 213.)

Se enfrenta entonces al entrevistado con historias que contienen un dilema, que de nuevo se siguen por una entrevista focalizada:

> Se pide al sujeto que describa la situación [en la historia] y que encuentre una solución. El entrevistador hace preguntas e intenta llegar al nivel más alto posible que el sujeto puede lograr. De nuevo, quien hace la entrevista debe recibir formación en la comprensión y evaluación del nivel real del individuo para hacer preguntas en el nivel próximo a su punto de vista.
> (1995, pág. 213.)

Para enfocar la entrevista más en el punto de vista del sujeto, la guía de entrevista incluye "propuestas generales" como: "Estimule al sujeto con tanta frecuencia como sea necesario: ¿Puede explicar esto con más detalle? ¿Qué quiere usted decir con...?" (Oerter y cols., 1996, págs. 43-47).

Problemas al realizar la entrevista

Los criterios que Merton y Kendall (1946) proponen para realizar la entrevista incorporan algunos objetivos que no se pueden emparejar en todas las situaciones (por ejemplo, la especificidad y la profundidad frente a la amplitud). La satisfacción de estos criterios no puede hacerse realidad de antemano, por ejemplo, al diseñar la guía de entrevista. Hasta qué punto se cumplan de verdad en una entrevista real depende en gran medida de la situación real de entrevista y de cómo resulte. Estos criterios hacen resaltar las decisiones que el entrevistador tiene que tomar y las prioridades necesarias que ha de establecer *ad hoc* en la situación de entrevista. Los autores ponen de relieve que no hay una definición sin ambigüedad del comportamiento "correcto" para el entrevistador en la entrevista focalizada (o cualquier otra semiestructurada). La ejecución con éxito de estas entrevistas depende esencialmente de la competencia situacional de quien las realiza. Esta competencia puede aumentar por la experiencia práctica de toma de las decisiones necesarias en las situaciones de entrevista, en las entrevistas

© Ediciones Morata, S. L.

CUADRO 8.2: Preguntas de ejemplo de la entrevista de la edad adulta

1. *Preguntas generales sobre la edad adulta*
   a) ¿Cómo debe comportarse un adulto? ¿Qué capacidades/competencias debería tener? ¿Cuál es tu idea de un adulto?
   b) ¿Cómo definirías a los adultos reales? ¿Cómo difieren los adultos reales de los ideales? ¿Por qué son como son?
   c) ¿Se pueden reducir las diferencias entre el adulto ideal y el real (entre cómo un adulto debería comportarse y cómo lo hace realmente)? ¿De qué manera? (Si la respuesta es "No", ¿por qué no?)
   d) Muchas personas consideran que la responsabilidad es un criterio importante de la edad adulta. ¿Qué significa la responsabilidad para ti? ...
   e) Esforzarse por la felicidad (ser feliz) se considera a menudo como la meta más importante para los seres humanos. ¿Estás de acuerdo? En tu opinión, ¿qué es la felicidad? y ¿qué es ser feliz?
   f) En tu opinión, ¿cuál es el significado de la vida? ¿Por qué vivimos?

2. *Explicaciones adicionales sobre los tres roles destacados de un adulto*
   a) Concepciones sobre el propio rol profesional
      Preguntas:
      ¿Qué crees que necesitas para conseguir un empleo?
      ¿Son realmente necesarios el trabajo y un empleo? ¿Son parte de ser un adulto o no?
   b) Concepciones sobre la propia familia futura
      Preguntas:
      ¿Debe un adulto tener familia propia?
      ¿Cómo se debe comportar en su familia? ¿Hasta qué punto debe estar implicado en ella?
   c) Papel político
      ...
      Preguntas:
      ¿Qué hay del papel político de un adulto? ¿Debe tener tareas políticas? ¿Se comprometería en actividades políticas?
      ¿Debe preocuparse por los asuntos públicos? ¿Debe asumir responsabilidades para la comunidad?

Fuente: Oerter y cols., 1996, págs. 43-47.

ensayadas y en la formación en entrevista. En esta formación, se simulan situaciones de entrevista y se analizan después con miras a proporcionar a los entrevistadores en formación alguna experiencia y algunos ejemplos de necesidades típicas para las decisiones entre alcanzar una mayor profundidad (obtenida indagando más) y garantizar la amplitud (introduciendo nuevos asuntos o la pregunta siguiente en la guía de entrevista), y con las diferentes soluciones en cada punto. Esto hace más fáciles de manejar los dilemas de objetivos contradictorios, aunque no pueden resolverse por completo.

© Ediciones Morata, S. L.

Contribución al debate metodológico general

Los cuatro criterios y los problemas a ellos asociados se pueden aplicar a otros tipos de entrevista semiestructurada que no utilizan un estímulo previo e intentan resolver otras preguntas de investigación. Se han convertido en criterios más generales para diseñar y realizar entrevistas semiestructuradas y un punto de partida para describir dilemas en este método (por ejemplo, en Hopf, 1978). En conjunto, las propuestas concretas que Merton y Kendall hicieron para realizar los criterios y para formular las preguntas se pueden utilizar como orientación para conceptualizar y realizar entrevistas semiestructuradas de modo más general. Centrarse lo más posible en un objeto específico y su significado se ha convertido en un propósito general de las entrevistas semiestructuradas. Lo mismo ocurre con las estrategias que Merton y Kendall han propuesto para llevar a cabo estos propósitos: sobre todo, dar al entrevistado la mayor libertad posible para presentar sus opiniones.

Encajar el método en el proceso de investigación

Con este método, se pueden estudiar los puntos de vista subjetivos en diferentes grupos sociales. El propósito puede ser generar hipótesis para estudios cuantitativos posteriores, pero también la interpretación más profunda de los hallazgos experimentales (véase Merton y Kendall, 1946, pág. 542). En condiciones normales, los grupos investigados se definen con antelación y el proceso de investigación es de diseño lineal (véase el Capítulo IV). Las preguntas de investigación se centran en el efecto de acontecimientos concretos o el manejo subjetivo de las condiciones de las propias actividades. La interpretación no está fijada a un método específico, pero los procedimientos de codificación (véase el Capítulo XV) parecen ser más apropiados.

Limitaciones del método

El rasgo específico de la entrevista focalizada —el uso de un estímulo como una película en la entrevista— es una variación de la situación estándar de la entrevista semiestructurada que casi nunca se utiliza pero que, no obstante, da lugar a algunos problemas específicos que es preciso considerar. Merton y Kendall se preocupan menos por cómo el entrevistado percibe y evalúa el material concreto y más por las relaciones generales en la recepción del material filmado. En este contexto, se interesan por las opiniones subjetivas sobre el material concreto. Es posible dudar que obtengan los "hechos objetivos del caso" (1946, página 541) analizando este material, que se puede distinguir de las "definiciones subjetivas de la situación". Sin embargo, de esta manera reciben una segunda versión del objeto. Pueden relacionar tanto las opiniones subjetivas del entrevistado individual como el abanico de perspectivas de los diferentes entrevistados con esta segunda versión. Además, tienen una base para responder a preguntas como: ¿Qué elementos de las presentaciones del entrevistado tienen una

© Ediciones Morata, S. L.

contrapartida en el resultado del análisis de contenido de la película, etc.? ¿Qué partes ha dejado fuera el entrevistado, aunque estén en la película según el análisis de contenido? ¿Qué asuntos ha introducido o añadido?

Un problema adicional con este método es que casi nunca se utiliza en su forma pura y completa. Su reciente relevancia la define más bien su impulso para conceptualizar y celebrar otras formas de entrevista semiestructurada que se han desarrollado a partir de ella y se utilizan a menudo. Además, se puede tomar nota de la propuesta de combinar las entrevistas abiertas con otros enfoques metodológicos para el objeto en estudio. Éstos podrían proporcionar una referencia para interpretar los puntos de vista subjetivos en la entrevista. Esta idea se analiza de modo más general bajo el encabezamiento de "triangulación" (véase el Capítulo XVIII).

La entrevista semiestandarizada

Scheele y Groeben (1988) proponen una elaboración específica de la entrevista semiestructurada en su método para reconstruir las teorías subjetivas (véase también Groeben, 1990). La expresión "teoría subjetiva" se refiere al hecho de que el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder a una pregunta abierta. A estos supuestos los complementan supuestos implícitos. Para articularlos, el entrevistado debe contar con el apoyo de ayudas metodológicas, que es la razón por la cual se aplican aquí tipos diferentes de preguntas (véase a continuación). Éstas se utilizan para reconstruir la teoría subjetiva del entrevistado sobre el problema en estudio, por ejemplo, las teorías subjetivas de la confianza utilizadas por los consejeros en las actividades con sus clientes (véase Flick, 1989; 1992a). La entrevista actual se complementa mediante una técnica de representación gráfica llamada "técnica de generación de una estructura". Aplicándola conjuntamente con el entrevistado, sus declaraciones de la entrevista anterior se convierten en una estructura. Además, esto permite su validación comunicativa, es decir, se obtiene el consentimiento del entrevistado a estas declaraciones.

Ejemplo: Teorías subjetivas sobre la confianza en la orientación

> En un estudio de la confianza en la orientación (Flick, 1989), se entrevistó a 15 orientadores diferentes con experiencias profesionales utilizando este método. El inventario de entrevista incluía asuntos como la definición de la confianza, la relación del riesgo y el control, la estrategia, la información y el conocimiento anterior, las razones para la confianza, su relevancia para el trabajo psicosocial y las condiciones del marco institucional y la confianza. Las entrevistas mostraron que las teorías subjetivas consistían en un caudal de conocimientos almacenados para identificar diferentes tipos de apertura de una situación de orientación, representaciones de objetivo de los tipos ideales de situaciones de orientación y sus condiciones, e ideas de cómo producir de manera al menos aproximada estas condiciones en la situación actual. El análisis de las actividades de orientación mostró que los orientadores actúan conforme a este caudal de conocimientos y las utilizan para afrontar las situaciones actuales y nuevas.

© Ediciones Morata, S. L.

Elementos de la entrevista semiestandarizada

Durante las entrevistas, el contenido de la teoría subjetiva se reconstruye. La guía de entrevista menciona varias áreas temáticas. Cada una de ellas se introduce por una pregunta abierta y se finaliza por una pregunta de confrontación. Las *preguntas abiertas*[2] ("¿Por qué piensa usted que las personas en general están dispuestas a confiar las unas en las otras?") se pueden responder a partir del conocimiento que el entrevistado tiene inmediatamente a mano.

Ejemplo: Definición subjetiva de la confianza en la orientación

Como respuesta a la pregunta "¿podría usted decirme brevemente qué relaciona usted con el término 'confianza' si piensa en su práctica profesional?", una entrevistada dio como definición:

> Si pienso en mi práctica profesional, bien... muchas personas me preguntan al principio si pueden confiar en mí en la relación y —porque represento a una agencia pública—, si realmente puedo mantener la confidencialidad sobre lo que me cuenten. La confianza para mí es decir en este punto con total honestidad cómo puedo manejar esto; que puedo mantener la confidencialidad de todo hasta cierto punto, pero si me cuentan un hecho comprometedor con el que yo tenga dificultades entonces se lo diré en ese momento. Bien, esto es la confianza para mí: ser franca sobre esto y el punto del juramento de secreto, que en realidad es el punto principal.

Además, se hacen *preguntas guiadas por la teoría, dirigidas por hipótesis.* Éstas se orientan a las publicaciones científicas sobre el asunto o se basan en los presupuestos teóricos del investigador ("¿es posible la confianza entre extraños o tienen que conocerse entre sí las personas implicadas?"). En la entrevista, las relaciones formuladas en estas preguntas sirven al propósito de hacer más explícito el conocimiento implícito del entrevistado. Los supuestos en estas preguntas están diseñados como una ofrenda al entrevistado, que puede aceptar o rechazar "según corresponda a su teoría subjetiva o no" (Scheele y Groeben, 1988, págs. 35-36).

El tercer tipo de preguntas —*las preguntas de confrontación*— responden a las teorías y relaciones que el entrevistado ha presentado hasta ese punto, para reexaminar críticamente esas nociones a la luz de opciones competidoras. Se hace hincapié en que estas opciones tienen que estar en "oposición temática real" con las afirmaciones del entrevistado para evitar la posibilidad de su integración en la teoría subjetiva de éste. Por tanto, la guía de entrevista incluye varias versiones alternativas de estas preguntas de confrontación. Cuál de ellas se utilice en concreto depende de la visión del problema desarrollada en la entrevista hasta ese momento.

La realización de la entrevista aquí se caracteriza por la introducción de áreas temáticas y por la formulación deliberada de preguntas a partir de teorías científicas sobre el tema (en las preguntas dirigidas por hipótesis) (Cuadro 8.3).

[2] Los ejemplos se han tomado de Flick (1989).

© Ediciones Morata, S. L.

CUADRO 8.3: Preguntas de ejemplo de la entrevista semiestandarizada

- ¿Me podría decir brevemente qué relaciona usted con el término "confianza" si piensa usted en su práctica profesional?
- ¿Podría decirme cuáles son los rasgos esenciales y los decisivos de la confianza entre el cliente y el orientador?
- Hay un proverbio: "La confianza es buena, el control es mejor". Si piensa usted en su trabajo y sus relaciones con los clientes ¿es ésta su actitud cuando se dirige a ellos?
- ¿Pueden los orientadores y los clientes alcanzar sus metas sin confiar el uno en el otro?
- ¿Estarían dispuestos a confiar entre sí sin un mínimo de control?
- ¿En qué difieren las personas que están dispuestas a confiar de aquellas que no lo están?
- ¿Hay personas en las que se confía más fácilmente que en otras? ¿Cómo difieren estas personas dignas de confianza de las otras?
- ¿Hay actividades en su trabajo que pueda practicar sin confianza entre usted y su cliente?
- Si piensa en la institución en la que trabaja, ¿cuáles son los factores que facilitan el desarrollo de confianza entre usted y sus clientes? ¿Cuáles son los factores que la dificultan?
- ¿Influye la manera en que las personas acuden a su institución en el desarrollo de la confianza?
- ¿Se siente más responsable hacia un cliente si ve que éste confía en usted?

Fuente: Flick, 1989.

La técnica de generación de una estructura (TGE)

En una segunda reunión con el entrevistado, no más de una o dos semanas después de la primera entrevista, se aplica la TGE. Entretanto, la entrevista que se acaba de perfilar se ha transcrito y se ha realizado un análisis aproximado de su contenido. En la segunda reunión, se presentan al entrevistado sus declaraciones esenciales como conceptos en pequeñas tarjetas con dos propósitos. El primero es evaluar el contenido: se le pide que recuerde la entrevista y compruebe si su contenido se representa correctamente en las tarjetas. Si esto no es así, puede reformular, eliminar o sustituir las declaraciones por otras más apropiadas, o varias de estas cosas a la vez. Esta evaluación con respecto al contenido, es decir, la validación comunicativa de las declaraciones del entrevistado, está acabada por el momento. El segundo propósito es estructurar los conceptos restantes en una forma similar a las teorías científicas aplicando las reglas de la TGE. Con este fin, se entrega al entrevistado una pequeña hoja que introduce la TGE, para familiarizarle con sus reglas de aplicación y —en la medida en que sea necesario y posible— con la manera de pensar en la que se basa. En el papel se aporta también un

© Ediciones Morata, S. L.

conjunto de ejemplos[3]. La Figura 8.1 muestra un extracto de un ejemplo de aplicación de la técnica y algunas de las reglas posibles para representar relaciones causales entre los conceptos, como "A es una condición previa para B" o "C es una condición promotora de D".

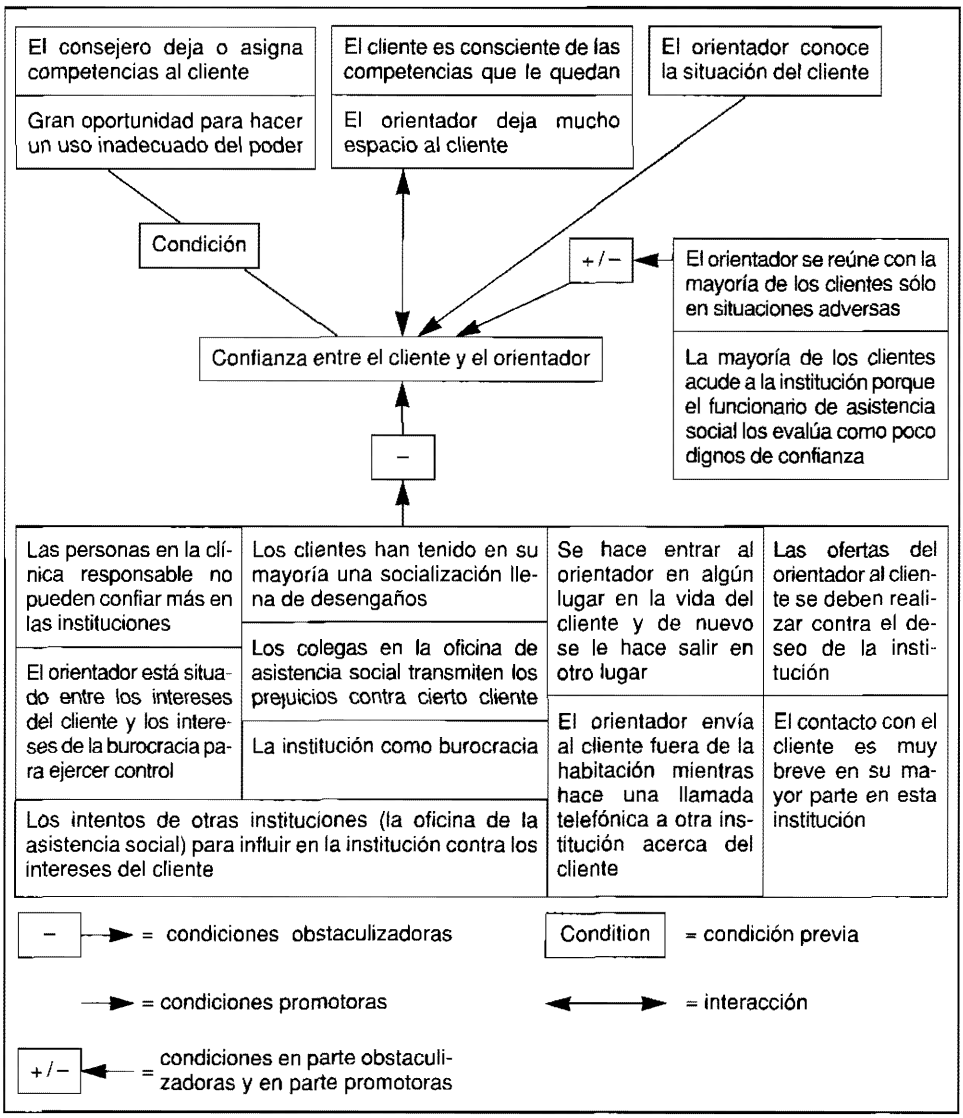


FIGURA 8.1: *Extracto de una teoría subjetiva sobre la confianza en la orientación.*

[3] Se puede encontrar una hoja de normas completa en Scheele y Groeben (1988, págs. 53-62). La experiencia muestra que ésta debe adaptarse a la pregunta de investigación de uno y a los entrevistados, sobre todo en cuanto a los ejemplos utilizados.

© Ediciones Morata, S. L.

El resultado de este proceso de estructuración utilizando la TGE es una representación gráfica de una teoría subjetiva. Al final, el entrevistado compara su estructura con la versión que el entrevistador ha preparado entre las dos reuniones. Esta comparación —similar a las preguntas de confrontación— sirve al propósito de hacer que el entrevistado reflexione otra vez sobre sus opiniones a la luz de opciones competidoras.

Problemas al aplicar el método

El problema principal en ambas partes del método es hasta qué punto el entrevistador consigue hacer el procedimiento plausible para su compañero, y se enfrenta a la irritación que pueden causar las preguntas de confrontación. La introducción cuidadosa de puntos de vista alternativos (por ejemplo, "El problema que acabas de mencionar se podría ver quizá de la manera siguiente:...") es un modo de manejar estas molestias. Las reglas de la TGE y la manera de pensar en que se basan pueden producir irritación, porque poner los conceptos en relaciones formalizadas para visualizar sus interconexiones no siempre es el procedimiento estándar para las personas. Por tanto, se propone que se deje claro al entrevistado que la aplicación de la TGE y sus reglas no debe entenderse de ninguna manera como una prueba de rendimiento, sino que se utilizará más bien de un modo festivo. Una vez superadas las inhibiciones iniciales, en la mayoría de los casos es posible producir en el entrevistado la confianza necesaria en la aplicación del método.

Contribución al debate metodológico general

La relevancia general de este enfoque es que los diferentes tipos de preguntas permiten al investigador ocuparse más explícitamente de los supuestos que él trae a la entrevista en relación con aspectos del entrevistado. El "principio de apertura" en la investigación cualitativa (Hoffmann-Riem, 1980) se ha comprendido inadecuadamente a menudo como si alentara una actitud de difusión. Este principio se transforma aquí en un diálogo entre posiciones como resultado de diversos grados de confrontación explícita con los temas. En este diálogo, la posición del entrevistado se hace más explícita y se puede desarrollar también adicionalmente. Los diferentes tipos de preguntas, que representan enfoques distintos para hacer explícito el conocimiento implícito, pueden señalar el camino hacia la solución de un problema más amplio de la investigación cualitativa. En general, una meta de las entrevistas semiestructuradas es revelar el conocimiento existente de manera que se pueda expresar en forma de respuestas y, por tanto, hacerse accesible a la interpretación.

La técnica de generación de una estructura ofrece también un modelo para estructurar el contenido de las entrevistas en las que se han utilizado diferentes formas de preguntas. Que esta estructura se desarrolle con el entrevistado durante la recogida de datos, y no simplemente por el investigador en la interpretación, la convierte en un elemento de los datos. El que la forma que Scheele y Groeben proponen para esta estructura y para las relaciones propuestas corresponda con

© Ediciones Morata, S. L.

el problema de la investigación se puede decidir sólo en un caso individual. En resumen, se ha propuesto aquí un concepto metodológico que tiene en cuenta explícitamente la reconstrucción del objeto de investigación (en este caso, una teoría subjetiva) en la situación de entrevista, en lugar de propagar un enfoque más o menos terminante para un objeto dado.

Encajar el método en el proceso de investigación

Los antecedentes teóricos para este enfoque están en la reconstrucción de los puntos de vista subjetivos. Se hacen presupuestos sobre su estructura y su posible contenido. Pero la libertad de este método para dar forma al contenido de la teoría subjetiva es lo bastante amplia para que el objetivo general de formular teorías fundamentadas se haga realidad, así como el uso de estrategias de muestreo orientadas al caso. Las preguntas de investigación que se intentan responder con este método se centran en parte en el contenido de las teorías subjetivas (por ejemplo, las teorías subjetivas de los pacientes psiquiátricos de la enfermedad) y en parte en cómo se aplican en las actividades (por ejemplo, profesionales).

Limitaciones del método

Es preciso adaptar los detalles engorrosos del método (los tipos de preguntas, las reglas de la TGE) a la pregunta de investigación y a los entrevistados potenciales reduciendo las reglas propuestas por Scheele y Groeben, y quizá también abandonando las preguntas de confrontación (por ejemplo, en las entrevistas con los pacientes sobre sus teorías subjetivas de la enfermedad). Por tanto, en una gran parte de la investigación sobre las teorías subjetivas, se aplica sólo una versión breve del método. Otro problema es la interpretación de los datos recogidos con él, porque no hay propuestas explícitas sobre cómo actuar. La experiencia muestra que los procedimientos de codificación encajan mejor (véase el Capítulo XV). Debido a la estructura compleja del caso individual, los intentos de generalización se enfrentan al problema de cómo resumir las diferentes teorías subjetivas que se producen en los grupos. Este método no es adecuado para las preguntas de investigación relacionadas con procesos (por ejemplo, biográficos) o las partes inconscientes de las acciones.

La entrevista centrada en el problema

La entrevista centrada en el problema propuesta por Witzel (1982, 1985) ha despertado cierto interés y se ha aplicado sobre todo en la psicología alemana. En particular, utilizando una guía de entrevista que incorpora preguntas y estímulos narrativos, es posible recoger datos biográficos respecto a cierto problema. Esta entrevista se caracteriza por tres criterios principales: *centrarse en el problema,* es decir, "la orientación del investigador hacia un problema social pertinente" (1985, pág. 230); la *orientación al objeto*, es decir, que los métodos se

© Ediciones Morata, S. L.

desarrollan o modifican con respecto a un objeto de investigación y, por último, *la orientación al proceso* en el proceso de investigación y en la manera de comprender el objeto de investigación.

Elementos de la entrevista centrada en el problema

Witzel nombra cuatro "elementos parciales" para la entrevista que él ha conceptualizado: "entrevista cualitativa", "método biográfico", "análisis de caso" y "debate de grupo" (1985, págs. 235-241). Su concepción de una entrevista cualitativa comprende un breve cuestionario anterior, la guía de entrevista, la grabación en cinta magnetofónica y el comentario (un protocolo de entrevista). La guía de entrevista está diseñada para apoyar el "hilo narrativo desarrollado por el entrevistado mismo" (1985, pág. 237). Pero sobre todo se utiliza como base para dar a la entrevista un nuevo giro "en el caso del estancamiento de una conversación o un tema improductivo". El entrevistador tiene que decidir basándose en la guía de entrevista "cuándo introducir su interés centrado en el problema en forma de preguntas 'exmanent' [es decir, dirigidas] para diferenciar más el tema" (Cuadro 8.4). Se mencionan cuatro estrategias comunicativas principales en la entrevista centrada en el problema: la entrada en conversación, la incitación general y específica y las preguntas *ad hoc* (1985, pág. 245). En un estudio de cómo los adolescentes encontraron su ocupación, Witzel utilizó como entrada en la conversación: "Quieres hacerte (mecánico de coche, etc.), ¿cómo llegaste a esa

CUADRO 8.4: Preguntas de ejemplo de la entrevista centrada en el problema

1. ¿Qué se le ocurre espontáneamente cuando escucha las palabras clave "riesgos o *peligros para la salud*"?
2. ¿Qué riesgos de salud ve para usted mismo?
3. ¿Hace usted algo para mantenerse sano?
4. Muchas personas dicen que su salud está deteriorada por venenos en el aire, el agua y los alimentos.
   a) ¿Cómo estima usted ese problema?
   b) ¿Siente que su salud está en peligro por agentes contaminantes ambientales? ¿Por cuáles?
   c) ¿Qué le hizo a usted preocuparse por las consecuencias para la salud de los agentes contaminantes ambientales?

...

11. a) ¿Cómo se mantiene informado sobre el tema "ambiente y salud"?
    b) ¿Cómo percibe la información en los medios de comunicación?
    ¿Qué credibilidad tienen para usted las afirmaciones científicas en este contexto?
    ¿Qué hay sobre la credibilidad de los políticos?

Fuente: Ruff, 1990.

© Ediciones Morata, S. L.

decisión? Me gustaría que me lo contaras." (1985, pág. 246). La incitación general proporciona más "material" y detalles de lo que se ha presentado hasta ahora. Con este fin, se utilizan preguntas adicionales como: "Cuéntame con todo detalle qué sucedió allí" o "¿Cómo sabes tú eso?" La incitación específica profundiza la comprensión por parte del entrevistador reflejando (resumen, retroalimentación e interpretación por el entrevistador) lo que se ha dicho, mediante preguntas de comprensión, y confrontando al entrevistado con las contradicciones e inconsistencias en sus declaraciones. Aquí, "es importante que el entrevistador deje claro su interés sustancial y pueda mantener una buena atmósfera en la conversación" (1985, pág. 249).

Ejemplo: Teorías subjetivas de la enfermedad en el asma de Millar

En un estudio que analizaba las teorías subjetivas de la enfermedad[4] de los padres de 32 niños que enfermaron de asma de Millar, o pseudo.croup (una fuerte tos en niños, causada por la polución ambiental), Ruff (1993; 1998) llevó a cabo entrevistas centradas en el problema. La guía de entrevista incluía las "preguntas clave" siguientes:

- ¿Cómo se produjo el primer episodio de la enfermedad y cómo lo afrontan los padres?
- ¿Qué ven los padres como causa de la enfermedad de sus hijos?
- ¿Cuáles son las consecuencias de la visión de los padres del problema para su vida cotidiana y la planificación posterior de su vida?
- A juicio de los padres, ¿qué contaminantes ambientales suponen riesgos para la salud de sus hijos? ¿Cómo se enfrentan a ellos? (1998, pág. 287)

Como hallazgo principal se afirmaba que, en sus teorías subjetivas de la enfermedad, unos dos tercios de los padres entrevistados asumían una relación entre la enfermedad de las vías respiratorias de sus hijos y la contaminación atmosférica. Aunque esta contaminación se veía sobre todo como una razón nada más entre otras posibles y los supuestos causales están asociados con una alta incertidumbre, la mayoría de estos padres había adaptado su vida cotidiana, y también en parte la planificación de su vida futura, a esa nueva visión del problema (1998, págs. 292-294).

Contribución al debate metodológico general

Para un debate general fuera de su propio enfoque, la propuesta de Witzel de utilizar un cuestionario breve junto con la entrevista es fructífera. Permite al investigador recoger los datos (por ejemplo, los demográficos) que son menos relevantes que los temas de la propia entrevista antes de que ésta tenga lugar realmente. Esto otorga al investigador la posibilidad de reducir el número de

[4] Aunque el método descrito antes se desarrolló especialmente para reconstruir las teorías subjetivas, la entrevista centrada en el problema se utiliza para este fin también. Así, es una coincidencia que las teorías subjetivas sean el objeto en ambos ejemplos.

© Ediciones Morata, S. L.

preguntas y —lo que es particularmente valioso en un horario apretado— utilizar el breve tiempo de la entrevista para temas más esenciales. Contrariamente a la propuesta de Witzel de utilizar este cuestionario antes de la entrevista, parece que tendría más sentido aplicarlo al final para impedir que su estructura de preguntas y respuestas se imponga al diálogo en la entrevista.

Como segunda propuesta, el comentario se puede llevar del enfoque de Witzel a otras formas de entrevista. Inmediatamente después del final de ésta, el entrevistador debería anotar sus impresiones de la comunicación, del entrevistado como persona, de sí mismo y su comportamiento en la situación, las influencias externas, la sala en la que se celebró, etc. (véase el Capítulo XIV). Así, se documenta información del contexto que tal vez sea instructiva. Esto puede ser útil para la interpretación posterior de las declaraciones en la entrevista y permitir la comparación de situaciones de entrevista diferentes. Con respecto a la grabación en cinta magnetofónica propuesta por Witzel para la mejor contextualización de las declaraciones, esto se ha establecido ya desde hace mucho tiempo cuando se utilizan entrevistas semiestructuradas. Las diferentes estrategias para indagaciones más profundas en las respuestas del entrevistado defendidas por Witzel (las incitaciones generales y específicas) son otra propuesta que se podría trasladar a otras formas de entrevista.

Encajar el método en el proceso de investigación

Los antecedentes teóricos del método están en el interés en los puntos de vista subjetivos. La investigación se basa en un modelo de proceso con el propósito de desarrollar teorías (véase el Capítulo IV). Las preguntas de investigación se orientan al conocimiento sobre hechos o procesos de socialización. La selección de entrevistados debe efectuarse gradualmente (véase el Capítulo VII) para llevar a cabo la orientación de proceso del método. Este enfoque no está comprometido con ningún método especial de interpretación, pero se utilizan sobre todo procedimientos de codificación y análisis cualitativo del contenido (véase el Capítulo XV).

Limitaciones del método

La combinación de narraciones y preguntas propuesta por Witzel pretende enfocar la visión del problema por parte del entrevistado en torno a la cual se centra la entrevista. En algunos puntos, las propuestas de Witzel de cómo utilizar la guía de entrevista dan la impresión de una manera excesivamente pragmática de entender cómo manejar la situación. Así, propone introducir preguntas para atajar las narraciones sobre un "tema improductivo" (1985, pág. 237). Witzel incluye debates de grupo y el "método biográfico" con el propósito de integrar los diferentes enfoques. Como el autor analiza estas partes bajo el encabezamiento de "elementos parciales de la entrevista centrada en el problema" (1982, pág. 74; 1985, pág. 235), el papel del debate de grupo, por ejemplo, no está claro aquí: se podría añadir como un segundo paso o paso adicional, pero un debate de grupo no puede ser parte de una entrevista con una persona. Ha habido reservas sobre el criterio para centrarse en el problema. Este criterio no es muy útil en la distinción de este método de otros, pues la mayoría de las entrevistas se centran en

© Ediciones Morata, S. L.

problemas especiales. Sin embargo, el nombre y el concepto del método prometen implícitamente —quizá más que otras entrevistas—, que éste se centra en torno a un problema dado. Esto hace que el método sea a menudo especialmente atractivo para los principiantes en la investigación cualitativa. Las propuestas de Witzel para la guía de entrevista (1985, pág. 236-237; 1982, página 90-91) ponen énfasis en que ésta debería incluir áreas de interés, pero no menciona tipos concretos de interrogantes que deban presentarse. Aunque con las "incitaciones generales y específicas" se proporcionan al entrevistador instrucciones sobre cómo dar forma a preguntas más profundas respecto de las respuestas del entrevistado, las aplicaciones del método, sin embargo, han mostrado que estas instrucciones no evitan a los entrevistadores los dilemas entre la profundidad y la amplitud mencionados antes respecto a la entrevista focalizada.

Las entrevistas semiestructuradas analizadas hasta ahora se han presentado con mayor detalle en cuanto a sus aspectos metodológicos. La entrevista focalizada se ha descrito porque fue la fuerza impulsora detrás de estos métodos en general y porque ofrece algunas propuestas sobre cómo realizar entrevistas semiestructuradas. La entrevista semiestandarizada incluye tipos diferentes de preguntas y se complementa con ideas sobre cómo estructurar su contenido durante la recogida de datos. La entrevista centrada en el problema ofrece propuestas adicionales sobre cómo documentar el contexto y cómo ocuparse de la información secundaria. A continuación, se analizan brevemente algunos otros tipos de entrevistas semiestructuradas que se han desarrollado para campos específicos de aplicación en la investigación cualitativa.

La entrevista a expertos

Meuser y Nagel (1991) analizan las entrevistas a expertos como una forma específica de aplicar entrevistas semiestructuradas. A diferencia de las biográficas, el entrevistado aquí tiene menor interés como persona (completa) que en su calidad de experto para cierto campo de actividad. El experto se integra en el estudio, no como un caso individual, sino como representación de un grupo (de expertos específicos, véase también el Capítulo VII). La amplitud de la información potencialmente relevante proporcionada por el entrevistado es mucho más limitada que en otras entrevistas. Por tanto, la guía de entrevista tiene aquí una función directiva mucho más fuerte por lo que se refiere a la exclusión de los temas no productivos. Correspondiendo a esta peculiaridad, Meuser y Nagel debaten una serie de problemas y fuentes de fracaso en las entrevistas con expertos. La cuestión principal es si el entrevistador consigue, o no, limitar y determinar la entrevista y al entrevistado a la experiencia de interés. Meuser y Nagel (1991, págs. 449-450) nombran como versiones de fracaso:

- El experto bloquea la entrevista en curso, porque resulta no ser un experto para este tema como se había supuesto previamente.

- El experto intenta implicar al entrevistador en conflictos actuales en el campo y habla sobre cuestiones internas e intrigas en su propio campo de trabajo en lugar de referirse al tema de la entrevista.

© Ediciones Morata, S. L.

- El experto cambia a menudo entre los roles de experto y persona privada, de manera que se deriva más información de él como persona que sobre su conocimiento de experto.

- Como forma intermedia entre el éxito y el fracaso se menciona la "entrevista retórica". En ella, el experto ofrece una charla sobre su conocimiento en lugar de participar en el juego de pregunta-respuesta de la entrevista. No obstante, si la charla se ocupa del tema de la entrevista, ésta puede ser útil. Si el experto pasa por alto el tema, esta forma de interacción hace más difícil volver al asunto relevante concreto.

Las guías de entrevista tienen aquí una función doble: "El trabajo que se dedica al desarrollo de una guía de entrevista asegura que el investigador no se presenta como un interlocutor incompetente... La orientación a una guía de entrevista asegura también que la entrevista no se pierde en temas que no están relacionados, y permite al experto improvisar su participación y su visión sobre las materias" (1991, pág. 448).

En este campo de aplicación, se destacan diversos problemas de las entrevistas semiestructuradas en general. Los problemas de dirección surgen aquí más intensamente, porque el entrevistado es menos interesante como persona que en su calidad de experto. La necesidad de que el entrevistador deje claro en la entrevista que está familiarizado también con este asunto es, en general, una condición para realizarla con éxito. La interpretación de entrevistas a expertos pretende sobre todo analizar y comparar el contenido del conocimiento del experto. Los casos se integran en el estudio según el patrón de muestreo gradual.

La entrevista etnográfica

En el contexto de la investigación de campo, se utiliza sobre todo la observación participante. Sin embargo, al aplicarla, las entrevistas desempeñan también un papel (Spradley, 1980). Un problema particular es cómo moldear las conversaciones que surgen en el campo como entrevistas en las que el despliegue de las experiencias específicas del otro se alinee con el problema de la investigación de una manera sistemática. El marco local y temporal se delimita con menos claridad que en otras situaciones de entrevista. Allí, el tiempo y el lugar se disponen exclusivamente para la entrevista. Aquí, las oportunidades para una entrevista surgen a menudo de manera espontánea y sorprendente a partir de contactos de campo regulares. Spradley hace propuestas explícitas para realizar esta entrevista etnográfica:

> Es mejor pensar en las entrevistas etnográficas como una serie de conversaciones amistosas en las que el investigador introduce lentamente nuevos elementos para ayudar a los informantes a responder como tales. El uso exclusivo de estos nuevos elementos etnográficos, o su introducción demasiado rápida, harán que las entrevistas se asemejen a un interrogatorio formal. El *rapport* se evaporará y los informantes pueden dejar de cooperar.
>
> (1979, págs. 58-59.)

© Ediciones Morata, S. L.

Según Spradley (1979, págs. 59-60), las entrevistas etnográficas incluyen los elementos siguientes que las distinguen de estas "conversaciones amistosas":

- una petición específica de celebrar la entrevista (derivada de la pregunta de investigación);
- las explicaciones etnográficas en las que el entrevistador describe el proyecto (por qué una entrevista) o la toma de notas de ciertas declaraciones (por qué el entrevistador anota qué cosa); éstas se completan por explicaciones en un lenguaje cotidiano (con el propósito de que los informantes presenten las relaciones en su lenguaje), explicaciones de la entrevista (dejando claro por qué se escoge esta forma específica de hablar, con el propósito de que el informante se implique) y explicaciones para ciertas (clases de) preguntas, introduciendo la forma de preguntar explícitamente, y
- las preguntas etnográficas, es decir, preguntas descriptivas, preguntas estructurales (responderlas debe mostrar cómo los informantes organizan su conocimiento sobre el problema) y preguntas de contraste (deben proporcionar información sobre las dimensiones de significado que los informantes utilizan para diferenciar los objetos y los acontecimientos en su mundo).

Con este método, el problema general de hacer y mantener situaciones de entrevista surge acentuadamente a causa de la apertura del marco. Las características que Spradley menciona para diseñar y definir explícitamente las situaciones de entrevista se aplican también a otros contextos en los que se utilizan entrevistas semiestructuradas. En éstos, algunas de las clarificaciones se pueden hacer fuera de la situación de entrevista real. Sin embargo, las clarificaciones explícitas cuyas líneas generales traza Spradley son útiles en todo caso con el fin de producir una coincidencia operativa fiable (véase Legewie, 1987) para la entrevista que garantice que el entrevistado toma parte en ella realmente. El método se utiliza sobre todo en combinación con la investigación de campo y las estrategias de observación (véase el Capítulo XII).

Entrevistas semiestructuradas: Problemas de mediación y conducción

Se han analizado hasta aquí varias versiones de la entrevista semiestructurada[5] como una de las bases metodológicas de la investigación cualitativa. Es característico de estas entrevistas que se traigan a la situación de entrevista preguntas más o menos abiertas en forma de guía de entrevista. Se espera que el

[5] Como otra variante, se debe mencionar la entrevista biográfica (Fuchs, 1984), en la que se recogen datos biográficos utilizando una guía de entrevista. La parte principal de esta investigación se basa en las narraciones y se debatirá en el Capítulo IX.

© Ediciones Morata, S. L.

entrevistado responda a ellas libremente. El punto de partida del método es el supuesto de que las aportaciones que son características para las entrevistas estandarizadas o cuestionarios, y que limitan cuándo, en qué secuencia y cómo se tratarán los asuntos, oscurecen más que iluminan el punto de vista del sujeto. En el camino de asegurar perspectivas subjetivas relevantes temáticamente surgen también algunos problemas en la entrevista semiestructurada: por una parte, problemas de mediación entre la aportación de la guía de entrevista y los propósitos de la pregunta de investigación y, por la otra, el estilo de presentación del entrevistado. Así, el entrevistador puede y debe decidir durante la entrevista cuándo y en qué secuencia hacer qué preguntas. Que una pregunta se haya respondido ya tal vez de paso y sea posible dejarla fuera se puede decidir sólo *ad hoc*. El entrevistador se enfrenta también a la cuestión de si, y cuándo, indagar con mayor detalle y apoyar al entrevistado para adentrarse profundamente en el campo, o cuándo volver más bien a la guía de entrevista en el momento en que el entrevistado se desvía del tema. La expresión "entrevista parcialmente estandarizada" se utiliza también respecto a la elección en la realización real de la entrevista: la elección entre intentar mencionar algunos asuntos dados en la guía de entrevista y al mismo tiempo ser abiertos a la manera individual del entrevistado de hablar sobre estos asuntos y otros pertinentes para él. Estas decisiones, que se pueden tomar únicamente en la propia situación de entrevista, requieren un alto grado de sensibilidad hacia el curso concreto de la entrevista y hacia el entrevistado. Además, demandan una buena visión general de lo que ya se ha dicho y su pertinencia para la pregunta de investigación en el estudio. Se necesita aquí una mediación permanente entre el curso de la entrevista y la guía. Hopf (1978) advierte en contra de la aplicación demasiado burocrática de la guía de entrevista. Podría limitar los beneficios de la apertura y la información contextual porque el entrevistador se adhiera con demasiada rigidez a ella. Esto podría animarle a interrumpir los relatos del entrevistado en mal momento para pasar a la pregunta siguiente, en lugar de seguir el tema e intentar profundizar en él. Según Hopf (1978, pág. 101), puede haber varias razones para esto:

- la función protectora de la guía de entrevista para afrontar la incertidumbre debido a la situación de conversación abierta e indeterminada,
- el temor del entrevistador a ser desleal a los objetivos de la investigación (por ejemplo, saltándose una pregunta) y,
- por último, el dilema entre la presión del tiempo (debido al tiempo limitado del investigador) y el interés del investigador por la información.

Por tanto, ha resultado ser necesaria una formación detallada en entrevista, en la que se enseñe la aplicación de la guía de entrevista en representaciones de roles. Estas situaciones de entrevista simuladas se graban (si es posible, en vídeo). Después, todos los entrevistadores que toman parte en el estudio las evalúan en cuanto a: los errores, cómo se utilizó la guía, los procedimientos y problemas en la introducción de temas y el cambio de uno a otro, el comportamiento no verbal del entrevistador y sus reacciones al entrevistado. Esta evaluación se efectúa para hacer más comparables las intervenciones de los diferentes entre-

© Ediciones Morata, S. L.

vistadores y la conducción en las entrevistas. Ello permite corregir los problemas llamados "técnicos" (cómo diseñar y realizar entrevistas) y analizar las soluciones para dar un mayor respaldo al uso de entrevistas.

La ventaja de este método es que el uso uniforme de una guía de entrevista aumenta la capacidad de los datos para la comparación y que su estructuración se incrementa como resultado de las preguntas incluidas en la guía. Si el propósito de la recogida de datos son las afirmaciones concretas sobre una cuestión, una entrevista semiestructurada es la manera más económica. Si el propósito central de la investigación es el curso de un caso único y el contexto de las experiencias, las narraciones del desarrollo de las experiencias deberían considerarse como la opción preferible.

Bibliografía recomendada

La entrevista focalizada

El primer texto es el clásico sobre la entrevista focalizada. Los otros dos ofrecen avances recientes y aplicaciones de esta estrategia.

MERTON, R. K. y KENDALL, P. L. (1946): "The Focused Interview", *American Journal of Sociology*, 51; págs. 541-557.

MERTON, R. K. (1987): "The Focused Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities", *Public Opinion Quarterly*, 51: págs. 550-556.

OERTER, R.; OERTER, R.; AGOSTIANI, H.; KIM, H.-O., y WIBOWO, S. (1996): "The Concept of Human Nature in East Asia: Etic and Emic Characteristics", *Culture & Psychology*, 2: págs. 9-51.

La entrevista semiestandarizada

Los dos primeros textos resumen las estrategias metodológicas para llevar a cabo los propósitos de esta clase de método, mientras que el tercero da una introducción a los antecedentes teóricos y supuestos en los que se basan.

DANN, H. D. (1990): "Subjective Theories: A New Approach to Psychological Research and Educational Practice", en G. R. SEMIN y K. J. GERGEN (Comps.) *Everyday Understanding: Social and Scientific Implications*. Londres: Sage, págs. 204-226.

FLICK, U. (1992a): "Triangulation Revisited: Strategy of or Alternative to Validation of Qualitative Data", *Journal for the Theory of Social Behavior*, 22: págs. 175-197.

GROEBEN, N. (1990): "Subjective Theories and the Explanation of Human Action", en G. R. SEMIN y K. J. GERGEN (Comps.) *Everyday Understanding: Social and Scientific Implications*. Londres: Sage, págs. 19-44.

La entrevista centrada en el problema

El primer texto es un ejemplo de la aplicación del método, que se resume en el segundo.

© Ediciones Morata, S. L.

RUFF, F. M. (1993): "Les Nuisances environnementales portent atteinte à la santé: Un nouveau schème explicatif", en U. Flick (Comp.), *La Perception quotidienne de la santé et de la maladie*. París: L'Harmattan, págs. 123-142.
WITZEL, A. (1985): "Das problemzentrierte Inverview", en G. JÜTTEMANN (Comp.), *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim: Beltz, pág. 227-255.

La entrevista a expertos

Este texto resume los métodos y los problemas de aplicación de este tipo de entrevista.

MEUSER, M. y NAGEL, U. (1991): "ExpertInneninterviews–vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion", en D. GRARZ y K. KRAIMER (Comps.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, págs. 441-468.

La entrevista etnográfica

El primer texto es un resumen del método y el segundo lo pone en el marco de la observación participante.

SPRADLEY, J. P. (1979): *The Ethnographic Interview*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
SPRADLEY, J. P. (1980): *Participant Observation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Mediación y conducción

El primer texto es típico de un planteamiento de la entrevista basado más en las actitudes, mientras que los otros dos tratan problemas más concretos y también técnicos.

FONTANA, A. y FREY, J. H. (2000): "The Interview: From Structural Questions to Negotiated Texts", en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (Comps.) *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage, págs. 645-672.
KVALE, S. (1996): *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Londres: Sage.
SMITH, J. A. (1995): "Semi-Structured Interview and Qualitative Analysis", en J. A. SMITH, R. HARRÉ y L. V. LANGENHOVE (Comps.) *Rethinking Methods in Psychology*. Londres: Sage, págs. 9-26.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO IX

Las narraciones como datos

Una opción distinta a acercarse a los mundos individuales de experiencia, por medio de la apertura que se puede lograr en las entrevistas semiestructuradas, es utilizar las narraciones [1] producidas por los entrevistados como una forma de dato. El punto de partida aquí es un escepticismo básico sobre hasta qué punto se puede profundizar en las experiencias subjetivas en el esquema pregunta-respuesta de las entrevistas tradicionales, aun cuando dicho esquema se maneje en una manera flexible. Las narraciones, por otra parte, permiten al investigador acercarse al mundo experiencial del entrevistado de un modo más amplio, pues este mundo está estructurado en sí mismo. Una narración se caracteriza como sigue:

> En primer lugar, se resume la situación inicial ("cómo empezó todo"), luego se seleccionan los acontecimientos relevantes para la narración a partir de la multitud íntegra de experiencias y se presenta como una progresión coherente de acontecimientos ("cómo se desarrollaron las cosas") y, por último, se presenta la situación al final del desarrollo ("en qué se convirtió").
>
> (Hermanns, 1995, pág. 183.)

La entrevista narrativa introducida por Schütze (1977, 1983, véase también Riemann y Schütze, 1987) es un ejemplo particularmente bueno de este tipo de enfoque. Con la atención que atrajo (especialmente en las áreas de habla alemana), ha intensificado el interés en los métodos cualitativos como un todo. Las narraciones como modo de conocimiento y de presentar las experiencias se analizan también cada vez más en la psicología (por ejemplo, Bruner, 1990, 1991; Flick, 1996; Murray, 2000; Sarbin, 1986). En este capítulo se debaten dos métodos que utilizan las narraciones de esta manera.

[1] En ocasiones, también en las entrevistas semiestructuradas, las narraciones se integran como un elemento (por ejemplo, en la entrevista centrada en el problema). En caso de duda, si no son productivas, se subordinan a la guía de entrevista. De un modo más general, Mishler (1986, pág. 235) ha estudiado lo que sucede cuando los sujetos en la entrevista semiestructurada comienzan a explicar cómo se tratan estas narraciones y cómo se suprimen en lugar de aceptarlas.

© Ediciones Morata, S. L.

La entrevista narrativa

La entrevista narrativa se utiliza sobre todo en el contexto de la investigación biográfica (para una panorámica general, véase Bertaux, 1981; Denzin, 1988; Kohli y Robert, 1984; Krüger y Marotzki, 1994). El método se desarrolló en el contexto de un proyecto sobre las estructuras de poder local y los procesos de decisión. Su principio básico de recogida de datos se describe como sigue:

> En la entrevista narrativa, se pide al informante que presente la historia de un área de interés, en la que participó el entrevistado, en una narración improvisada... La tarea del entrevistador es hacer que el informante cuente la historia del área de interés en cuestión como un relato coherente de todos los acontecimientos relevantes desde su principio hasta su final.
>
> (Hermanns, 1995, pág. 183.)

Elementos de la entrevista narrativa

La entrevista narrativa se inicia utilizando una "pregunta generadora de narración" (Riemann y Schütze, 1987, pág. 353) que se refiere al tema de estudio y está destinada a estimular el relato principal del entrevistado. Esto se sigue por un estadio de preguntas de narración en el que se completan los fragmentos que no se detallaron antes exhaustivamente. El último estadio de la entrevista es la "fase de balance, en la que pueden hacerse también al entrevistado preguntas que apuntan a explicaciones teóricas de lo que sucedió y a hacer el balance de la historia, reduciendo el 'significado' de la totalidad a su denominador común" (Hermanns, 1995, pág. 184). En este estadio, se toma al entrevistado como un "experto y teórico de sí mismo" (Schütze, 1983, pág. 285).

Si ha de lograrse una narración que sea relevante para la pregunta de investigación, la pregunta generadora de narración se formulará de manera amplia, pero al mismo tiempo lo suficientemente específica para que el dominio de experiencia interesante se adopte como tema central. El interés se puede referir a la historia de la vida del informante en general. En este caso, la pregunta generadora de narración es bastante inespecífica, por ejemplo: "Me gustaría pedirle que comenzara con la historia de su vida" (Riemann, 1987, pág. 46). O puede dirigirse a un aspecto específico, temporal y temático de la biografía del informante, por ejemplo, una fase de reorientación profesional y sus consecuencias. Un ejemplo de pregunta generadora de esta índole se muestra en el Cuadro 9.1.

CUADRO 9.1: Ejemplo de una pregunta generadora de narración en la entrevista narrativa

> Quiero pedirle que me cuente cómo se produjo la historia de su vida. La mejor manera de hacer esto será que empiece usted desde su nacimiento, con el pequeño que fue una vez, y luego enumere todas las cosas que sucedieron una detrás de otra hasta hoy. Puede tomarse el tiempo que desee al hacer esto, y también aportar detalles, porque todo lo que sea importante para usted es interesante para mí.
>
> *Fuente*: Hermanns, 1995, pág. 182

© Ediciones Morata, S. L

Es importante comprobar que la pregunta generadora es realmente una pregunta de narración. En el ejemplo dado por Hermanns en el Cuadro 9.1, hay indicios claros sobre el desarrollo de los acontecimientos que deben contarse, lo que incluye varios estadios y la petición explícita de una narración y de detalles sobre ella.

Si el entrevistado comienza una narración sobre esta pregunta, es crucial para la calidad de los datos que el entrevistador no le interrumpa u obstruya el relato con preguntas (por ejemplo, "¿De quién se trata?"), intervenciones directivas (por ejemplo, "¿No se podría haber manejado este problema de una manera diferente?") o evaluaciones ("¡Ésa fue una buena idea por su parte!"). En cambio, el entrevistador, como oyente, debe señalar (por ejemplo, por "mm" de refuerzo) que es empático con la historia narrada y la perspectiva del narrador y está intentando comprenderla. Así, apoya y anima al narrador a continuar su relato hasta el final.

El final de la historia se indica por una "coda", por ejemplo, "Creo que le he contado mi vida entera" (Riemann y Schütze, 1987, pág. 353), o "Eso era todo en general. Espero que haya significado algo para usted" (Hermanns, 1995, página 184). En el estadio siguiente de preguntas de narración, el entrevistador examina otra vez fragmentos de relatos que no se hayan desarrollado todavía o *pasajes que no hayan quedado claros con otra pregunta generadora de narración* (por ejemplo, "Me contó usted antes cómo sucedió que se trasladara de X a Y. No comprendí bien cómo se produjo su enfermedad después de eso. ¿Podría usted contarme esa parte de la historia más detalladamente?"). En la fase de balance, se hacen preguntas más y más abstractas que se dirigen a la descripción y la argumentación. Riemann (1987, pág. 49) propone hacer primero preguntas "cómo" y sólo después complementarlas con preguntas "por qué" dirigidas a obtener explicaciones.

Un criterio importante para la validez de la información es si el relato del entrevistado es fundamentalmente una narración. Aunque se pueden incorporar hasta cierto punto descripciones de las situaciones y las rutinas o argumentaciones para explicar las razones o las metas, la forma dominante de presentación debe ser una narración del desarrollo de los acontecimientos (si es posible, desde el principio hasta el final) y de los procesos evolutivos. Esta distinción la clarifica Hermanns (1995, pág. 184), que utiliza el ejemplo siguiente:

> Mi actitud hacia las plantas nucleares no se puede narrar, pero podría contar la historia de cómo se produjo mi actitud actual: "Bueno, yo paseaba —debe haber sido en 1972— por el emplazamiento en Whyl, estaban allí todas esas cabañas y yo pensaba: 'Bueno, lo que esta gente ha montado aquí es algo grande, pero su preocupación por la energía nuclear los ha vuelto locos'. Yo era muy M/L en esa época"[2].

Se afirma que, si el método funciona y si, —especialmente en la narración principal—, proporciona versiones más ricas de un acontecimiento o de las expe-

[2] Whyl es un lugar donde se planeó y construyó un reactor nuclear y donde tuvieron lugar grandes manifestaciones antinucleares en la década de 1970, con multitud de personas acampando en el lugar que ocuparía el reactor. M/L era un grupo político marxista-leninista bastante influyente en esa época, que no apoyaba este tipo de manifestación.

© Ediciones Morata, S. L.

riencias que otras formas de presentación, ello es consecuencia de una razón principal: el narrador queda enredado en ciertas restricciones ("encerronas narrativas con triple penalización"). Este proceso comienza tan pronto como el entrevistado se mete en la situación de entrevista narrativa e inicia la narración. Las restricciones son la *restricción de cierre de la* gestalt, la *restricción de condensación* y la *restricción de detalle*. La primera hace que un narrador dé fin a una narración que ha comenzado ya. La segunda requiere que sólo lo que es necesario para comprender el proceso en la historia se convierta en parte de la presentación. La historia se condensa no sólo a causa de la limitación de tiempo, sino también de manera que el oyente pueda comprenderla y seguirla. El resultado de la restricción de detalle es que sólo los detalles de fondo y las relaciones necesarias para comprender la historia se proporcionan en la narración. Por medio de estas restricciones narrativas, el control del narrador, que domina en otras formas de presentación oral, se minimiza hasta tal punto que temas y áreas extraños se mencionan también:

> El narrador de narraciones improvisadas, no preparadas, de sus propias experiencias es conducido a hablar también de acontecimientos y orientaciones de la acción sobre las que prefiere mantener silencio en las conversaciones normales y las entrevistas convencionales debido a su sentimiento de culpa o vergüenza o sus propios enredos de intereses.
>
> (Schütze 1976, pág. 225.)

Así, se creó una técnica para "producir... narraciones de historias relevantes temáticamente" (Schütze, 1976). Esta técnica proporciona datos que otras formas de entrevista no pueden ofrecer por tres razones. En primer lugar, la narración asume cierta independencia durante su relato. En segundo lugar, "las personas 'saben' y pueden presentar mucho más de su vida de lo que han integrado en sus teorías de sí mismos y de su vida. Los informantes disponen de este conocimiento en el nivel de la presentación narrativa, pero no en el nivel de las teorías" (Hermanns, 1995, pág. 185). Por último, se supone una relación de analogía entre la presentación narrativa y la experiencia narrada: "En la narración retrospectiva de experiencias, se informa sobre acontecimientos en la historia vital (sean acciones o fenómenos naturales) en principio en la manera en que el narrador los experimenta como actor" (Schütze, 1976, pág. 197).

Ejemplo: Extracto de una entrevista narrativa

Como ilustración, se toma lo que sigue del comienzo de una narración principal biográfica de un paciente mental (E) (Riemann, 1987, págs. 66-68). Las referencias a *localidades y áreas se han sustituido por términos generales entre* paréntesis dobles ((...)). Las palabras en cursiva tienen un fuerte énfasis; una barra indica la interrupción de una palabra por otra; y las señales de refuerzo del entrevistador ("mm", "Ah, sí") se representan exactamente en la posición en que se produjeron:

1. E Bueno, nací en ((área en la antigua Alemania Oriental))
2. Yo mm

© Ediciones Morata, S. L.

3. E realmente en (( )) que es un distrito puramente católico,
4. puramente/principalmente católico de ((área, parte occidental))
5. Yo Ah, sí
6. E ((ciudad))
7. Yo mm
8. E Mi padre, ah... era capitán
9. Yo mm
10. E y... ah era ya juez del tribunal del condado...
11. y luego lo mataron en la guerra.
12. Yo mm
13. E Mi madre se quedó sola con mi hermano mayor/él es tres años
14. mayor que yo y ah – huyó con nosotros.
15. Yo mm
16. E Sobre el viaje no sé nada en detalle, sólo recuerdo–
17. como recuerdo, que una vez ah estaba sentado en un tren y sentía
18. una sed terrible/ah terrible o en cualquier caso hambre
19. Yo mm
20. E y que entonces alguien vino con una jarra y un vaso para nosotros
21. ah sirvió café y que sentí que eso era muy refres-
22. Yo mm
23. E -cante.
24. Pero están relacionados también con ese tren otros recuerdos que
25. tal vez señalan a ah *mucho* después, bueno, cuando yo
26. Yo mm
27. E entré en psiquiatría, vea.
28. Es decir, ah, eso surge de nuevo como una imagen de vez en cuando.
29. Y nos habíamos tumbado en ese tren para ir a dormir
30. y de algún modo me levantaron ... ah para ponerme a dormir
31. Yo mm
32. E Y me debí caer por la noche sin despertar
33. me.
34. Yo mm
35. E Y entonces rec/recuerdo que una ah mujer, no mi
36. madre, una mujer me tomó en sus brazos y me
37. sonrió.
38. Yo mm
39. E Esos son mis primeros recuerdos.
40. Yo mm.

Esta narración se prolonga durante otras 17 páginas de transcripción. La entrevista se continúa en una segunda reunión. Riemann (1987, págs. 66-200) presenta un análisis detallado del caso.

Por una parte, la expectativa en la entrevista narrativa es que los procesos basados en hechos se harán evidentes en ella, que el "cómo fue realmente" se revelará, y esto se asocia con la naturaleza de los datos narrativos. Por otra parte, analizar estas historias vitales narradas debe llevar a una teoría general de los procesos biográficos. Schütze (1983) llama a esto "estructuras de proceso del curso vital individual". En algunas áreas, estos cursos típicos se han demostrado empíricamente, como en lo siguiente.

© Ediciones Morata, S. L.

Ejemplo: Biografías profesionales de ingenieros

> Hermanns (1984) ha aplicado este método a unos 25 ingenieros para elaborar los patrones de sus historias vitales: patrones de cursos profesionales de éxito y patrones de cursos caracterizados por crisis. Los estudios de caso mostraron que, al principio de su carrera profesional, un ingeniero debe atravesar una fase de búsqueda de adquisición de competencias profesionales. El tema central del trabajo profesional de los años siguientes debe derivar de esta fase. Si se fracasa con esto, el comienzo profesional se convierte en un callejón sin salida. A partir de los análisis, surgieron una serie de campos típicos para la especialización ulterior del ingeniero. Un estadio decisivo es crear "sustancia" (es decir, experiencia y conocimiento), por ejemplo convirtiéndose en un experto en un dominio técnico. Hermanns presenta otros tipos de creación de sustancia. El estadio siguiente de la carrera de un ingeniero es desarrollar una línea biográfica en la ocupación, es decir, vincularse con un tema profesional durante un tiempo mayor y construir una base a partir de la cual pudiera actuar. Las líneas se pueden acelerar por los éxitos, pero también pueden "morir", por ejemplo, perdiendo la base porque la competencia para asegurar la línea está ausente, porque el tema pierde su significado en alguna crisis o porque surge una línea nueva. Las carreras profesionales fracasan cuando no se tiene éxito al construir una base, al desarrollar y asegurar una línea, al crear competencia y sustancia, cuando una de las tareas profesionales centrales destilada del análisis de las biografías profesionales no se maneja con éxito.

Este ejemplo muestra cómo se pueden elaborar patrones de cursos biográficos a partir de los estudios de caso de biografías profesionales. Estos patrones y los estadios de los procesos biográficos contenidos en ellos se pueden tomar como puntos de referencia para explicar el éxito y el fracaso al manejar las tareas de las biografías de éxito.

Problemas al realizar la entrevista

Un problema al realizar las entrevistas narrativas es la violación sistemática de las expectativas de rol de ambos participantes: en primer lugar, las expectativas relacionadas con la situación de una "entrevista", porque (al menos en su mayor parte) no se hacen preguntas en el sentido usual de la palabra. En segundo lugar se hallan las expectativas asociadas a la situación de "narración cotidiana", porque el espacio concedido al entrevistado para la producción de su narración rara vez se da en la vida cotidiana. Estas violaciones de las expectativas situacionales producen a menudo una irritación en ambas partes que les impide adaptarse a la situación de entrevista. Además, aunque poder narrar quizá sea una competencia cotidiana, se domina en diversos grados. Por tanto, no siempre es el método de la ciencia social más apropiado: "Debemos suponer que no todo entrevistado es capaz de ofrecer presentaciones narrativas de su vida. Encontramos personas reticentes, tímidas, poco comunicativas o excesivamente reservadas no sólo en la vida social cotidiana sino también en las entrevistas biográficas" (Fuchs, 1984, pág. 249). Además, Matthes (1984) ve problemas al aplicar este método en culturas extrañas, porque la validez del esquema narrativo dominante

© Ediciones Morata, S. L.

en la cultura occidental no se puede presuponer simplemente para otras culturas no occidentales.

A causa de estos problemas, de nuevo es necesaria una formación en entrevista que se centre en la escucha activa, es decir, señalar interés sin intervención, y en cómo mantener la relación con el entrevistado. Esta formación se debería hacer a medida de la pregunta de investigación concreta y del grupo objetivo específico cuyas narraciones se buscan. Para esto, se recomiendan una vez más las representaciones de roles y los ensayos de entrevistas. Un grupo de investigadores debe evaluar sistemáticamente las grabaciones de unas y otros en cuanto a los problemas en la realización de la entrevista y con el comportamiento de rol del entrevistador. Una condición previa para realizar con éxito la entrevista es explicar al entrevistado el carácter específico de la situación de entrevista. Con este fin ha resultado útil prestar especial atención a explicar, detalladamente, los objetivos y los procedimientos durante la fase de selección de los entrevistados.

Contribución al debate metodológico general

La entrevista narrativa y los métodos asociados a ella resaltan el hecho de que las entrevistas cualitativas deben ser sensibles a la estructura y la *gestalt* de cómo están hechas las experiencias. Al hacer hincapié en las narraciones como una *gestalt* que incluye más que las declaraciones y los "hechos" comunicados, se ha presentado un modelo para reconstruir la lógica interna de los procesos. Esto proporciona también una solución al dilema de la entrevista semiestructurada: cómo mediar entre la libertad para desplegar puntos de vista subjetivos y la dirección y limitación temáticas de lo que se menciona. Esta solución incluye tres elementos:

- La orientación primaria es proporcionar a los entrevistados libertad para contar su historia quizá durante varias horas, y pedirles que lo hagan así.

- Las intervenciones concretas, estructurantes o de profundización temática en la entrevista se posponen hasta su parte final, en la que el entrevistador puede examinar temas introducidos antes y hacer preguntas más directas. A esto se asocia la limitación del rol estructurante del entrevistador al final y al comienzo de la entrevista.

- La pregunta generadora de narración no sólo sirve para estimular la producción de una narración, sino también para enfocar la narración en el área temática y el periodo de la biografía de los que se ocupa la entrevista.

Hasta ahora, el debate metodológico se ha ocupado sobre todo de las cuestiones de cómo deben comportarse los entrevistadores para mantener la fluidez de una narración después de haberla estimulado y permitir que el entrevistado la acabe con la menor perturbación posible. Pero el argumento de que una buena pregunta generadora de narración estructura mucho la narración siguiente no se ha tenido en cuenta todavía por entero. A menudo, preguntas generadoras de narración imprecisas y ambiguas dan como resultado narraciones generales,

© Ediciones Morata, S. L.

deslavazadas e irrelevantes temáticamente. Por tanto, este método no es la entrevista completamente abierta que a menudo se presenta erróneamente como existente en los manuales (por ejemplo, Lamnek, 1989, pág. 90). Sin embargo, la estructuración por el entrevistador se localiza más claramente que en otros métodos, en su limitación al principio y al final de la entrevista. En el marco así producido, se permite al entrevistado exponer su visión sin obstrucción por el entrevistador, en la medida de lo posible. Así, este método se ha convertido en una manera de explotar el potencial de las narraciones como una fuente de datos para la investigación social.

Encajar el método en el proceso de investigación

Aunque dependientes del método utilizado para la interpretación, los antecedentes teóricos de los estudios que utilizan entrevistas narrativas están sobre todo en el análisis de las visiones subjetivas y las actividades. Las preguntas de investigación para las que se busca respuesta desde dentro de esta perspectiva contextualizan los procesos biográficos frente al fondo de circunstancias concretas y generales (por ejemplo, situaciones vitales como una fase de la orientación profesional y un cierto contexto social y periodo biográfico, por ejemplo, el periodo de posguerra en Alemania). El procedimiento es adecuado principalmente para desarrollar teorías fundamentadas (véase el Capítulo IV). Una estrategia de muestreo gradual según el concepto de muestreo teórico (véase el Capítulo VII) parece ser muy útil. Se han hecho propuestas especiales para interpretar los datos narrativos reunidos utilizando este método que tienen en cuenta sus características formales, así como sus características estructuradas (véase el Capítulo XVI). La meta del análisis es el desarrollo de tipologías de cursos biográficos como un paso intermedio en el camino hacia la construcción de teorías (véase el Capítulo XVIII).

Limitaciones del método

Un problema asociado con la entrevista narrativa es el supuesto siguiente: que permite al investigador tener acceso a las experiencias objetivas y los acontecimientos. Este supuesto se expresa poniendo la narración y la experiencia en una relación de analogía. Sin embargo, lo que se presenta en una narración se construye en una forma específica durante el proceso de narrar, y los recuerdos de acontecimientos anteriores pueden estar influidos por la situación en la que se cuentan. Éstos son problemas adicionales que obstruyen el logro de algunas de las reivindicaciones de validez de los datos que se asocian con la entrevista narrativa (véase Flick, 1996). Además, es necesario plantear críticamente otra pregunta antes de aplicar el método: ¿Es tan adecuado para la propia pregunta de investigación, y sobre todo para los entrevistados, depender de la efectividad de las restricciones narrativas y los enredos en una narración como lo fue durante el contexto evolutivo del método? Los políticos locales que Schütze entrevistó originalmente con este método tenían probablemente razones diferentes para ocultar relaciones extrañas, y mejores destrezas para hacerlo, que otros entrevis-

© Ediciones Morata, S. L.

tados potenciales. En el último caso, utilizar esta clase de estrategia para producir detalles biográficos plantea también cuestiones de ética de la investigación.

Un problema más práctico es la enorme cantidad de material de texto en las transcripciones de las entrevistas narrativas. Además, se estructuran de manera menos obvia (por áreas temáticas, por las preguntas del entrevistador) que las entrevistas semiestructuradas. Como mínimo, es más difícil reconocer su estructura. La enorme masa de textos no estructurados produce problemas al interpretarlos. Así, Südmersen (1983) escribió sobre este problema un artículo con el título: "¡Socorro, me ahogo en textos!" (véase el Capítulo XVI). A menudo, la consecuencia es que sólo se producen algunos estudios de caso, pero son sumamente voluminosos (por ejemplo, en Riemann, 1987). Por tanto, antes de escoger este método debería decidirse de antemano si realmente el curso (de una vida, de la carrera de un paciente, de una carrera profesional) es el aspecto central para la pregunta de investigación. Si no lo es, la conducción temática deliberada que una entrevista semiestructurada permite puede ser la manera más efectiva de lograr los datos y hallazgos deseados.

Los debates críticos que ha provocado este método (Bude, 1985; Denzin, 1988; Gerhardt, 1985) han clarificado los límites de las narraciones como fuente de datos. Estos límites se pueden basar en el problema de la entrevista en cada caso: "lo que se puede narrar es siempre sólo 'la historia de', no un estado o una rutina siempre recurrente" (Hermanns, 1995, pág. 183). Ante estos límites de las narraciones, se debería establecer, antes de aplicar este método, si las narraciones son apropiadas como enfoque único para la pregunta de investigación y los entrevistados potenciales, y si se deben combinar con otras clases de datos y con cuáles.

La entrevista episódica

El punto de partida para la entrevista episódica (Flick, 2000) es el supuesto de que las experiencias de los sujetos de un cierto dominio se almacenan y recuerdan en las formas de conocimiento narrativo-episódico y semántico. Mientras que el conocimiento episódico se organiza más cerca de las experiencias y se asocia a situaciones y circunstancias concretas, el conocimiento semántico se basa en supuestos y relaciones que se abstraen a partir de ellas y se generalizan. Para el primero, el desarrollo de la situación en su contexto es la unidad principal en torno a la cual se organiza el conocimiento. En el segundo, los conceptos y su relación mutua son las unidades centrales (Figura 9.1).

Para acceder a ambas formas de conocimiento sobre un dominio, se ha diseñado un método que recoge y analiza el conocimiento narrativo-episódico utilizando narraciones, mientras que el conocimiento semántico se hace accesible por preguntas intencionadas concretas. Lo que se intenta, sin embargo, no es tanto un salto pragmático que ahorre tiempo entre los tipos de datos "narrativo" y "de respuesta", sino más bien la asociación sistemática entre las formas de conocimiento que ambos tipos de datos pueden hacer accesibles. La entrevista episódica produce presentaciones relacionadas con el contexto en forma de narración, porque éstas se hallan más próximas a las experiencias y su contexto generativo que otras formas de presentación. Por otra parte, hacen los procesos de construir

© Ediciones Morata, S. L.

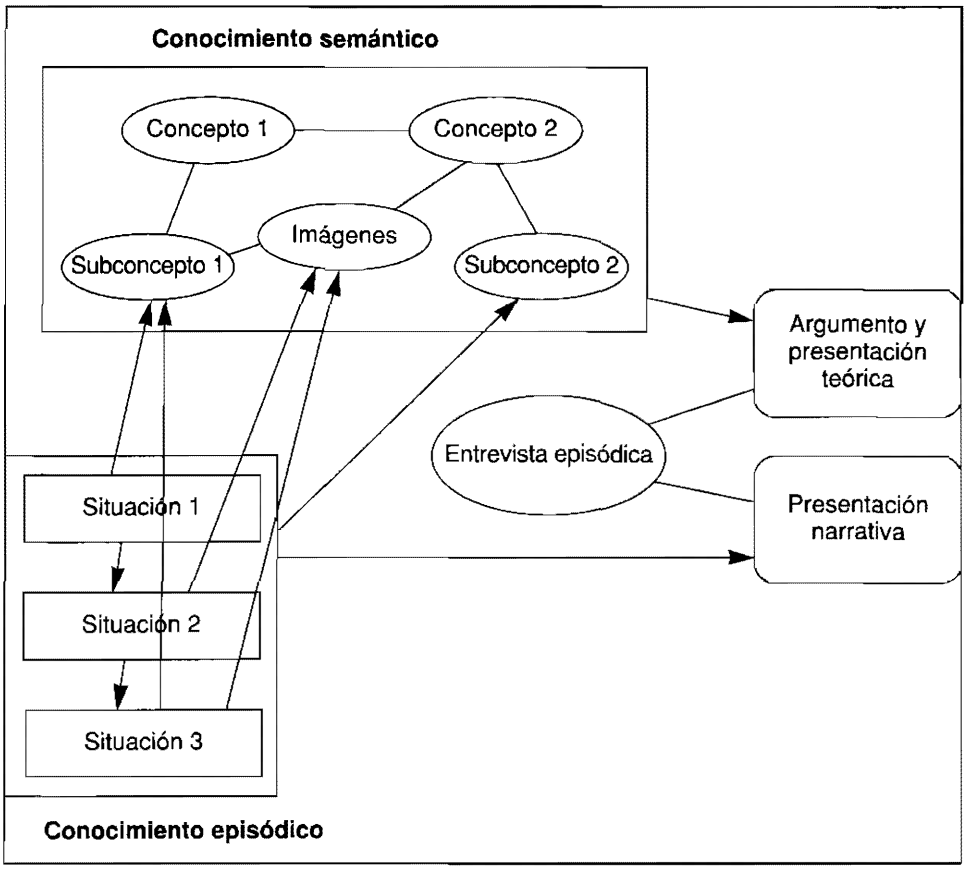


FIGURA 9.1: *Formas de conocimiento en la entrevista episódica*

realidades más fácilmente accesibles que los enfoques que se dirigen a conceptos abstractos y respuestas en un sentido estricto. Pero la entrevista episódica no es un intento de estilizar artificialmente las experiencias como un "todo narrable". Por el contrario, se inicia en las formas episódico-situativas de conocimiento de la experiencia. En la entrevista se presta especial atención a las situaciones o episodios en los que el entrevistado ha tenido experiencias que parecen ser relevantes para la pregunta del estudio. El entrevistado puede escoger tanto la forma de la presentación (descripción o narración) de la situación como la selección de otras situaciones conforme a aspectos de relevancia subjetiva. En varios dominios, la entrevista episódica facilita la presentación de las experiencias en una forma general, comparativa, y al mismo tiempo asegura que esas situaciones y episodios se cuentan en su especificidad. Por tanto, incluye una combinación de narraciones orientadas a contextos situativos o episódicos y argumentaciones que despegan estos contextos a favor del conocimiento conceptual y orientado a reglas. La competencia narrativa del entrevistado se utiliza sin depender de encerronas y sin forzar al entrevistado a finalizar la narración en contra de sus intenciones.

© Ediciones Morata, S. L.

Elementos de la entrevista episódica

El elemento central de esta forma de entrevista es la invitación periódica a presentar narraciones de situaciones[3] (por ejemplo, "Mirando atrás, ¿cuál fue su primer encuentro con la televisión? ¿Podría contarme esa situación?"). También se pueden mencionar cadenas de situaciones ("¿Podría contarme cómo pasó el día ayer, y dónde y cuándo la tecnología desempeñó un papel en él?"). Se prepara una guía de entrevista para orientar al entrevistador hacia los dominios temáticos para los que se requiere esta narración. Para familiarizar al entrevistado con esta forma de entrevista, se explica primero su principio básico (por ejemplo: "En esta entrevista, le pediré repetidas veces que cuente situaciones en las que haya tenido ciertas experiencias con la tecnología en general o con tecnologías específicas"). Otro aspecto son las fantasías del entrevistado respecto a los cambios esperados o temidos ("¿Qué avances espera en el área de los ordenadores en un futuro próximo? Imagine una situación que me deje clara esta evolución y cuéntemela"). Complementan estos incentivos narrativos preguntas que piden al entrevistado sus definiciones subjetivas ("¿Qué asocia hoy con la palabra 'televisión'?") y relaciones abstractivas ("En su opinión, ¿quién debería ser responsable del cambio debido a la tecnología, quién puede o debe asumir la responsabilidad?") como el segundo gran complejo de preguntas dirigidas a acceder a las partes semánticas del conocimiento cotidiano.

Ejemplo: El cambio tecnológico en la vida cotidiana

En un estudio comparativo (Flick, 1996), se realizaron 27 entrevistas episódicas sobre la percepción y la evaluación del cambio tecnológico en la vida cotidiana. Para poder analizar diferentes perspectivas sobre esta cuestión, se entrevistó a ingenieros de la información, científicos sociales y docentes como miembros de profesiones que se ocupan de la tecnología en diferente grado (como aquellos que desarrollan la tecnología, y como usuarios profesionales y cotidianos de ésta). La entrevista mencionó los campos temáticos siguientes: la "biografía tecnológica" del entrevistado (el primer encuentro que recordara con la tecnología, su experiencia más importante asociada a ella) y su vida cotidiana tecnológica (dónde y cuándo la tecnología desempeñó una parte en cómo pasó el día de ayer; los dominios de la vida cotidiana como el trabajo, el ocio, el hogar y la tecnología).

Como respuesta al incentivo narrativo "Si intenta recordar, ¿cuál fue su primer encuentro con la tecnología? ¿Podría contar esa situación?", se relató, por ejemplo, la situación siguiente:

> Digamos que yo era una chica, soy una chica, pero tengo que decir que estuve siempre interesada en la tecnología o, y, bueno, me daban muñecas, como es habitual. Y luego en algún momento, mi gran sueño, un tren, y ah, sí ese tren, lo monté y se lo puse a mi hermana en la parte de atrás en la cabeza, y entonces las ruedecitas giraron y el cabello quedó atrapado en las ruedas del tren, y se acabó la tecnología, porque luego mi hermana tuvo que

[3] Los siguientes ejemplos de preguntas se han tomado de Flick (1996).

© Ediciones Morata, S. L.

> *ir al peluquero, fue preciso romper el tren, fue muy complicado, se quedó sin* pelo en la cabeza, todos decían: "Oh, qué horrible", yo lloré porque rompieron mi tren. Ése fue ya el final de la tecnología. Por supuesto, yo no tenía ni idea de lo que había pasado, no tenía ni idea de lo que pasaría. No sé qué se apoderó de mí, por qué tenía al demonio en mí. Ella estaba sentada por allí y pensé: "Ponle el tren en la cabeza". Cuánto tiempo jugué con el tren antes, no lo sé realmente. Probablemente no mucho tiempo, y era un gran tren. Sí, luego se acabó durante un tiempo. Fue una experiencia, una experiencia no muy positiva.

Otro ejemplo es la situación siguiente, que se recuerda como primer encuentro con la tecnología:

> Sí, las luces eléctricas en el árbol de Navidad, yo conocía eso ya en aquella época, sí y eso me ha causado una profunda impresión. Veía esas velas en las casas de otros niños y en realidad, actualmente diría que eso es mucho más romántico, mucho más bello, pero en esa época, por supuesto, era impresionante, si giraba una vela, todo se apagaba, sí, y cuando yo quería y eso fue precisamente lo que ocurrió en las primeras vacaciones de Navidad. Son unas vacaciones, los padres duermen más, y los niños por *supuesto se despiertan muy temprano, salen a ver el árbol* de Navidad para seguir jugando con los regalos, algo que tuvieron que dejar de hacer en Nochebuena y pude encender entonces las velas de nuevo y todo brilló otra vez, y con las velas de cera eso no era así.

Una gran parte de la entrevista se centraba en el uso de diversas tecnologías ejemplares que determinan los cambios en la vida cotidiana de una manera extraordinaria (el ordenador, la televisión). Para estos ejemplos, se mencionaban definiciones y experiencias. Como respuesta a la pregunta "¿Qué asocia usted con la palabra 'ordenador' hoy?", una mujer ingeniero de la información dio la siguiente *definición:*

> Por supuesto, tengo que tener una concepción absolutamente exacta del ordenador... El ordenador, bien, ah, debe tener un procesador, debe tener una memoria, se puede reducir a una máquina de Turing. Estos detalles son muy técnicos, eso significa que un ordenador no puede hacer otra cosa que ir a la izquierda, ir a la derecha y escribir en una cinta, eso es un modelo del ordenador. Y no relaciono nada más con ello en principio. Esto significa, para mí, que un ordenador es una máquina completamente aburrida.

Las consecuencias del cambio tecnológico en las diferentes áreas (por ejemplo, la vida familiar, la vida de los niños, etc.) se consideraban a través de las diferentes tecnologías. En cada una de estas áreas, los incentivos narrativos se complementaban mediante preguntas conceptuales-argumentativas (Cuadro 9.2). Se escribió un protocolo de contexto para cada entrevista. Las entrevistas mostraban los aspectos comunes de las diferentes visiones, de manera que al final se pudo formular una teoría cotidiana del cambio tecnológico a través de todos los casos. También las entrevistas exponían las diferencias específicas de grupo en las visiones, de manera que se podía documentar el interés específico de cada grupo por esta teoría cotidiana.

© Ediciones Morata, S. L.

CUADRO 9.2: Ejemplos de preguntas de la entrevista episódica

- ¿Qué significa la tecnología para usted? ¿Qué asocia usted con la palabra "tecnología"?
- Mirando atrás, ¿cuál fue su primera experiencia con la tecnología? ¿Podría usted hablarme de esa situación?
- Si mira su casa, ¿qué papel desempeña allí la tecnología y qué ha cambiado en ella? Cuénteme una situación típica.
- ¿En qué ocasión tuvo su primer contacto con un ordenador? ¿Podría usted hablarme de esa situación?
- ¿Han cambiado sus relaciones con otras personas debido a las tecnologías? Cuénteme una situación típica.
- Dígame qué hizo usted ayer y en qué momento durante el día las tecnologías jugaron su papel.
- ¿Qué partes de su vida están libres de tecnología? Cuénteme una situación típica.
- ¿Qué le parecería a usted la vida sin tecnología? Háblame acerca de una situación de este tipo, o cuénteme un día típico.
- Si usted considera la vida de sus hijos (los niños) hoy y la compara con su propia infancia, ¿cuál es el papel que desempeña la tecnología en cada caso? Háblame de una situación típica que deje esto claro para usted y para mí.
- ¿Qué asocia hoy a la palabra "televisión"? ¿Qué aparato es relevante para eso?
- ¿Qué papel desempeña hoy la televisión en su vida? Háblame de una situación típica.
- ¿Qué determina si ve televisión y cuándo? Háblame de una situación típica de eso.
- Mirando atrás, ¿cuál fue su primer encuentro con la televisión? Háblame de esa situación.
- ¿En qué ocasión tuvo la televisión su papel más importante en su vida? Háblame de esa situación.
- ¿Hay áreas en su vida en las que sienta temor cuando entra la tecnología? Háblame de una situación típica de esto.
- ¿Qué es lo que le produce la impresión de que un cierto elemento de tecnología o un mecanismo está anticuado? Háblame acerca de una situación típica.

Fuente: Flick, 1996.

Problemas al realizar la entrevista

También se plantea aquí el problema general en las entrevistas que generan narraciones: que algunas personas tienen mayores problemas con la narración que otras. Pero aquí es limitado, porque no se pide una sola narración global, como en la entrevista narrativa, sino que se estimulan varias narraciones delimitadas. El problema de cómo transmitir el principio de relatar ciertas situaciones al entrevistado debe manejarse cuidadosamente para impedir que se mencionen situaciones (en las que se han tenido ciertas experiencias) pero no se cuenten. Como en otras formas de entrevista, es una condición previa esencial que el entrevistador haya interiorizado realmente el principio de la entrevista. Por tanto,

© Ediciones Morata, S. L.

también es necesaria aquí una formación cuidadosa en entrevistas utilizando ejemplos concretos. Esta formación se debería centrar en cómo manejar la guía de entrevista y, sobre todo, cómo estimular las narraciones y —cuando sea necesario— cómo plantear preguntas de profundización.

Contribución al debate metodológico general

Las entrevistas episódicas tratan de explotar las ventajas tanto de la entrevista narrativa como de la entrevista semiestructurada. Utilizan la competencia del entrevistado para presentar las experiencias en su curso y contexto como narraciones. Los episodios como objeto de estas narraciones y como enfoque para las experiencias pertinentes para el sujeto en estudio permiten un enfoque más concreto que la narración de la historia vital. Por otra parte, y en contraste con la entrevista narrativa, se pueden analizar con este procedimiento las rutinas y los fenómenos cotidianos normales. Para un tema como el cambio tecnológico, estas rutinas pueden ser tan instructivas como los pormenores de la historia del entrevistado con la tecnología. En la entrevista episódica, la amplitud de las experiencias no se limita a aquellas partes que se pueden presentar en una narración. El entrevistador, al orientar a una serie de preguntas clave con respecto a las situaciones que se han de contar y los conceptos que deben definirse, tiene más *opciones para intervenir en el desarrollo de la entrevista para dirigirla*. Así, la situación sumamente unilateral y artificial dada en la entrevista narrativa se sustituye aquí por un diálogo más abierto en el que las narraciones se utilizan como una forma de dato únicamente. Asociando narraciones y secuencias de pregunta-respuesta, este método realiza la triangulación de enfoques diferentes como base para la recogida de datos.

Encajar el método en el proceso de investigación

Los antecedentes teóricos de los estudios que utilizan la entrevista episódica están en la construcción social de la realidad durante la presentación de las experiencias. El método se desarrolló como un enfoque para las representaciones sociales. Por tanto, las preguntas de investigación se han centrado hasta ahora sobre todo en las diferencias específicas de grupo en las experiencias y el conocimiento cotidiano. La comparación entre ciertos grupos es la meta del muestreo de los casos (véase el Capítulo VII). La conexión entre una comprensión lineal y una circular del proceso de investigación subyace a su aplicación. Los datos de las entrevistas episódicas se deben analizar con los métodos de la codificación temática y la teórica (véase el Capítulo XV).

Limitaciones del método

Aparte de los problemas ya mencionados en la realización de entrevistas episódicas, su aplicación se limita al análisis del conocimiento cotidiano de ciertos objetos y temas, y la propia historia de los entrevistados con ellos. Como con otras

© Ediciones Morata, S. L.

entrevistas, no da acceso ni a las actividades ni a las interacciones. Sin embargo, éstas se pueden reconstruir a partir de los puntos de vista de los participantes y se pueden clarificar las diferencias específicas de grupo en estas experiencias.

Las narraciones, entre la biografía y el episodio

Las entrevistas dirigidas primariamente a las narraciones de los entrevistados recogen los datos en forma de un todo más o menos amplio y estructurado, como una narración de las historias vitales o de las situaciones concretas en las que se han tenido ciertas experiencias. Así, son más precisas y sensibles a los puntos de vista de los entrevistados que otras entrevistas en las que los temas concretos y la manera en que se deben tratar están muy estructurados previamente por las preguntas que se hacen. Sin embargo, los procedimientos que generan narraciones se basan también en las aportaciones y las maneras de estructurar la situación de recogida de datos de los entrevistadores. Qué forma de narración se deba preferir como fuente de datos —la narración biográfica amplia en la entrevista narrativa, o la narración de detalles que están asociados a situaciones en la entrevista episódica— se puede decidir sólo con respecto a la pregunta de investigación y la cuestión en estudio. Estas decisiones no se deben tomar a partir de la fuerza postulada fundamentalmente de un método comparado con todos los demás métodos de recoger datos, como hacen pensar a veces los debates programáticos en torno a la entrevista narrativa. Una opción distinta a convertir las narraciones en mitos en esta manera programática es reintroducir un diálogo entre el entrevistador y el entrevistado en la entrevista episódica. Una segunda opción es estimular este diálogo entre los miembros en una familia en narraciones conjuntas de las historias familiares. Se analizarán éstas en la segunda parte del capítulo siguiente.

Bibliografía recomendada

La entrevista narrativa

Los dos primeros textos tratan el tema de la investigación biográfica, mientras que el tercero introduce el método en la lengua inglesa.

BERTAUX, D. (Comp.) (1981): *Biography and History: The Life History Approach in Social Sciences*. Beverly Hills, California: Sage.

DENZIN, N. K. (1988): *Interpretive Biography*. Londres: Sage.

ROSENTHAL, G. (1993): "Reconstruction of Life Stories: Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews", *The Narrative Study of Lives*, 1(1): págs. 59-91.

La entrevista episódica

En estos textos, se pueden encontrar algunas aplicaciones y los antecedentes metodológicos de la entrevista episódica.

© Ediciones Morata, S. L.

FLICK, U. (1994a) "Social Representations and the Social Construction of Everyday Knowledge: Theoretical and Methodological Queries", *Social Science Information*, 33: páginas 179-197.
FLICK, U. (1995a) "Social Representations", en R. HARRÉ, J. SMITH y L. v. LANGENHOVE (Comps.), *Rethinking Psychology*. Londres: Sage: págs. 70-96.
FLICK, U. (2000) "Episodic Interviewing", en M. BAUER y G. GASKELL (Comps.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook*. Londres: Sage: páginas 75-92.

Las narraciones, entre la biografía y el episodio

Para entrar más profundamente en un debate de estas cuestiones, estos dos trabajos de Bruner son muy instructivos.

BRUNER, J. (1987) "Life as Narrative", *Social Research*, 54: págs. 11-32.
BRUNER, J. (1991) "The Narrative Construction of Reality", *Critical Inquiry*: págs.1-21.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO X

Entrevistas y debates del grupo de discusión

Las entrevistas semiestructuradas y narrativas se desarrollaron a partir de una crítica de las situaciones de entrevista estandarizadas. El escepticismo sobre este tipo de situación de entrevista se basaba en parte en el argumento de su artificialidad, porque durante la entrevista el entrevistado está separado de todas las relaciones cotidianas. Tampoco la interacción en la entrevista estandarizada se puede comparar en ningún aspecto con las interacciones cotidianas. Particularmente al estudiar opiniones y actitudes sobre asuntos tabú, se propuso repetidas veces que la utilización de la dinámica de grupo para debatir estos temas era más apropiada que una situación de entrevista clara y ordenada. Estos métodos se han analizado como entrevistas de grupo, debates de grupo o grupos de discusión. A diferencia de la situación de monólogo narrativo producida en la entrevista narrativa, se hace referencia a los procesos de construcción de la realidad social que tienen lugar, por ejemplo en las narraciones comunes de los miembros de las familias. Extendiendo así el ámbito de la recogida de datos, se intenta contextualizar más los datos recogidos y crear una situación interactiva que se acerque más a la vida cotidiana de lo que permite el encuentro (a menudo único) de entrevistador y entrevistado o narrador.

Entrevistas de grupo

A partir de Merton y cols. (1956), se han realizado entrevistas de grupo en varios estudios (Fontana y Frey, 2000; Merton, 1987). Patton, por ejemplo, define así la entrevista de grupo:

> Una entrevista de grupo de discusión es la realizada con un pequeño grupo de personas sobre un tema específico. Los grupos son normalmente de seis a ocho personas que participan en la entrevista durante una hora y media a dos horas.
>
> (1990, pág. 335.)

© Ediciones Morata, S. L

Se diferencian varios procedimientos, que estructura y modera más o menos un entrevistador. En general, éste debe ser "flexible, objetivo, empático, persuasivo, un buen oyente" (Fontana y Frey, 2000, pág. 652). Objetividad significa aquí sobre todo mediación entre los diferentes participantes. Según Merton y cols. (1956), las tareas principales del entrevistador son impedir que participantes individuales o grupos parciales dominen la entrevista y, así, a todo el grupo con sus participaciones. Además, el entrevistador debe animar a los miembros reservados a participar en la entrevista y dar sus opiniones, y ha de intentar obtener respuestas de todo el grupo para cubrir el tema lo más posible. Por último, debe equilibrar su conducta entre conducir (directivamente) el grupo y moderarlo (no directivamente).

Patton ve la entrevista del grupo de discusión como una "técnica de recogida de datos cualitativa sumamente eficiente [que proporciona] algunos controles de calidad sobre la recogida de los datos, ya que los participantes tienden a proporcionarse controles y comprobaciones los unos a los otros que suprimen las opiniones falsas o extremas... y es bastante sencillo evaluar hasta qué punto hay una visión relativamente coherente compartida... entre los participantes" (1990, páginas 335-336). Patton analiza también algunas debilidades del método, como el número limitado de preguntas que es posible estudiar y los problemas de tomar notas durante la entrevista. Por tanto, propone la actuación de pares de entrevistadores, uno de los cuales tiene libertad para documentar las respuestas mientras que el otro maneja la entrevista y el grupo. A diferencia de otros autores, Patton subraya el hecho de que: "La entrevista del grupo de discusión es, en efecto, una *entrevista*. No es un debate. No es una sesión de resolución de problemas. No es un grupo de toma de decisiones. Es una *entrevista*" (1990, pág. 335).

En resumen, las ventajas principales de las entrevistas de grupo incluyen que son de bajo coste y ricas en datos, que estimulan a los que responden y los apoyan en el recuerdo de los acontecimientos, y que pueden llevar más allá las respuestas del entrevistado individual.

Debates de grupo

Aparte del ahorro de tiempo y dinero que se consigue entrevistando a un grupo de personas simultaneamente en lugar de entrevistar a individuos diferentes en distintos momentos, cuando se realizan debates de grupo se destacan los elementos de dinámica de grupo y de debate entre los participantes. Blumer, por ejemplo, sostiene que:

> Un pequeño número de individuos, reunidos como un grupo de debate o de recursos, supera en muchas veces el valor de cualquier muestra representativa. Este grupo, analizando colectivamente su esfera de vida y sondeando en ella a medida que encuentran los unos desacuerdos con los otros, hará más para descorrer los velos que cubren la esfera de la vida que cualquier otro mecanismo del que yo tenga noticia. (1969, pág. 41.)

Aunque partiendo parcialmente de una crítica comparable de las entrevistas estandarizadas, los debates de grupo se han utilizado como alternativa explícita a las entrevistas abiertas en el área de habla alemana. Se han propuesto como

© Ediciones Morata, S. L.

método de interrogatorio desde los estudios del Instituto de Frankfurt para la Investigación Social (Pollock, 1955). A diferencia de la entrevista de grupo antes mencionada, la estimulación de un debate y la dinámica que se desarrolla en él se utilizan aquí como las fuentes centrales de conocimiento. El método despertó mucho interés y casi ningún manual lo ignora, aunque más recientemente se ha aplicado sólo en campos como la investigación de mercado. Un problema del método es que se debaten razones diferentes para utilizarlo. En estos debates, existe también el problema de las maneras contradictorias de comprender cómo es un grupo apropiado. Sin embargo, incumbe al investigador utilizar realmente el método para decidir la concepción "correcta", es decir, la que encaje mejor con el objeto de investigación. Las opciones que se encuentran en las publicaciones se analizarán aquí brevemente.

Razones para utilizar los debates de grupo

Los debates de grupo se utilizan por varias razones. Pollock los prefiere a las entrevistas individuales porque "se debe evitar estudiar las actitudes, opiniones y prácticas de los seres humanos en aislamiento artificial de los contextos en los que se producen" (1955, pág. 34). El punto de partida aquí es que las opiniones que se presentan al entrevistador en las entrevistas y encuestas se apartan de las formas cotidianas de comunicación y relaciones. Por otra parte, los debates de grupo corresponden con la manera en que las opiniones se producen, expresan e intercambian en la vida cotidiana. Otro rasgo de los debates de grupo es que se dispone de correcciones del grupo respecto a las opiniones que no son adecuadas, no se comparten socialmente o son extremas, como medio para validar afirmaciones y visiones. El grupo se convierte en una herramienta para reconstruir las opiniones individuales más apropiadamente. Sin embargo, Krüger (1983) estudia la opinión del grupo, es decir, el consenso de los participantes negociado en el debate sobre una cierta cuestión. Mangold (1973) toma la opinión del grupo como una cuestión empírica, que se expresa en el debate pero existe independientemente de la situación y se aplica para el grupo fuera de ella. Otro propósito de los debates de grupo es el análisis de los procesos comunes de resolución de problemas en él. Por tanto, se introduce un problema concreto y la tarea consiste en descubrir, mediante el análisis de las diferentes opciones, la mejor estrategia para resolverlo (Dreher y Dreher, 1982). Así, los enfoques que adoptan los debates de grupo como medio para analizar mejor las opiniones individuales se pueden diferenciar de aquellos debates como medio para una opinión de grupo compartida que va más allá de los individuos. Sin embargo, el estudio de los procesos de negociación o resolución de problemas en los grupos se debe separar del análisis de estados como una opinión de grupo dada que se expresa sólo en el debate.

Formas de grupos

Una breve mirada a la historia de este procedimiento y el debate metodológico sobre él muestra que ha habido ideas diferentes sobre lo que es un grupo. Un rasgo común de las variedades de debates de grupo es, frente a la utilización del

© Ediciones Morata, S. L.

interrogatorio deliberado de una persona, utilizar como fuente de datos el debate sobre un tema específico en un grupo natural (es decir, existente en la vida cotidiana) o uno artificial (es decir, reunido con vistas a la investigación según ciertos criterios). Nieβen, por ejemplo, propone el uso de grupos reales, es decir, grupos "que están preocupados por la cuestión de debate del grupo también independientemente del debate y como grupo real que incluye a los mismos miembros que en la situación de investigación" (1977, pág. 64). Menciona como razón para esto que los "grupos reales parten de una historia de interacciones compartidas en relación con la cuestión sometida a debate y, así, han desarrollado ya formas de actividades comunes y patrones subyacentes de significado" (1977, pág. 66).

Además, hay una distinción entre grupos homogéneos y heterogéneos. En los grupos homogéneos, los miembros son comparables en las dimensiones esenciales relacionadas con la pregunta de investigación y tienen una experiencia similar. En los grupos heterogéneos, los miembros deben ser diferentes en las características que son pertinentes para la pregunta de investigación. Esto pretende aumentar la dinámica del debate para que se expresen muchas perspectivas diferentes y también para que la reserva de los participantes individuales se derrumbe por la confrontación entre estas perspectivas.

Ejemplo: Abandono de los estudios

> En un trabajo sobre las condiciones y la experiencia subjetiva de quienes abandonan los estudios, un grupo homogéneo constaría de estudiantes de la misma edad y de la misma disciplina que los hubieran abandonado después del mismo número de cursos. Si la pregunta concreta se centra en las diferencias de género en las experiencias y las razones para no completar los propios estudios, se reuniría un grupo homogéneo que constara sólo de mujeres, poniéndose a los estudiantes varones en un segundo grupo. Un grupo heterogéneo debería incluir a estudiantes de diversas edades, de ambos géneros, de disciplinas diferentes (por ejemplo, psicología y ciencias de la información) y de cursos diferentes (por ejemplo, abandonos en el primer curso y poco antes de terminar sus estudios). La expectativa asociada a esto es que la diferente experiencia llevará a una dinámica intensificada en el debate, que revelará más aspectos y perspectivas del fenómeno en estudio.

Sin embargo, en un grupo homogéneo los miembros pueden diferir en otras dimensiones, que no se consideraron relevantes para la composición del grupo. En el ejemplo anterior, ésta fue la dimensión de la situación de convivencia actual de los estudiantes: si viven solos o con su familia. Otro problema es que los grupos heterogéneos cuyos miembros difieren demasiado sólo pueden encontrar algunos puntos de partida para un debate común. Si las condiciones de estudio de las diversas disciplinas son muy diferentes es posible que haya poco que los estudiantes que abandonan puedan analizar conjuntamente con los otros en concreto, y el debate puede acabar en un intercambio únicamente de afirmaciones generales. Estas consideraciones deberían dejar claro que la yuxtaposición de "homogéneo" y "heterogéneo" es sólo relativa. Normalmente, los grupos comprenden de cinco a diez miembros. Las opiniones sobre el tamaño idóneo de un grupo difieren.

© Ediciones Morata, S. L.

El rol del moderador

Otro aspecto que se trata de diferente manera en los diversos enfoques es el rol y la función del moderador en el debate. En algunos casos, se confía tanto en la dinámica propia del grupo que se descarta por completo el que un entrevistador modere, para impedir cualquier influencia productora de sesgo en el debate en curso y el contenido que pueda surgir como resultado de sus intervenciones. Sin embargo, suele darse con más frecuencia el caso de que sea necesario que un investigador modere el debate por razones pragmáticas. Aquí, se distinguen tres formas (véase Dreher y Dreher, 1982, págs. 150-151). La *dirección formal* se limita a controlar el orden del día de los oradores y a fijar el principio, el curso y el final del debate. La *conducción temática* comprende además la introducción de nuevas preguntas y la conducción del debate hacia una profundización y extensión de los temas específicos y las partes. Más allá de esto, la *conducción de la dinámica* de la interacción se extiende desde reanimar el debate hasta utilizar preguntas de provocación, polarizar un debate lento o acomodar las relaciones de predominio dirigiéndose deliberadamente a los miembros que permanecen bastante reservados en el debate. Otra posibilidad es el uso de textos, imágenes, etc., para estimular más el diálogo o los temas que deben tratarse durante él. Sin embargo, estas intervenciones sólo deben apoyar la dinámica y el funcionamiento del grupo, y se debe permitir en gran medida que el debate encuentre su propio nivel dinámico: "Generalmente se puede afirmar para las tareas del moderador que debe perturbar lo menos posible la propia iniciativa de los participantes y dejarles un campo de acción que sea lo más libre posible, de manera que el debate continúe en primer lugar por medio del intercambio de argumentos" (1982, pág. 151).

A partir de las opciones disponibles referentes a los propósitos, la clase y la composición del grupo, y la función del moderador, se escoge una combinación para la aplicación particular, como revela el ejemplo siguiente.

Ejemplo: Situación laboral y futuro de los empleados

Krüger ha estudiado los "contextos restrictivos de las acciones para un futuro profesional" y ha realizado ocho debates de grupo con "trabajadores de banca en el nivel jerárquico más bajo, es decir, empleados a cargo de departamentos específicos del negocio del crédito... Eran grupos reales porque los miembros del grupo procedían de un departamento y se conocían entre sí. El grupo era homogéneo; los superiores no participaban para excluir cualquier efecto inhibidor en el debate procedente de ellos" (1983, pág. 100). Un grupo medio incluía siete participantes. Krüger pone de relieve el estilo no directivo de moderar. El moderador debía "intentar siempre estimular las declaraciones narrativas-descriptivas señalando los fenómenos de la situación" que no se habían mencionado todavía (1983, pág. 100). Se daban estímulos para el debate y se hacía un protocolo del proceso para poder identificar después a los oradores en la transcripción: "Es esencial para la realización práctica de un debate de grupo que la pregunta de investigación esté restringida a un área delimitada de experiencia" (1983, página 101). Desde el punto de vista de la definición de los casos se afirmaba: "El texto de cada debate de grupo se tiene que ver como aquel que ha de experimentar estadios sucesivos de interpretación" (1983, pág. 101).

© Ediciones Morata, S. L.

Proceso y elementos de los debates de grupo

La manera en que un debate de grupo debe proceder no se puede presentar en un esquema único, porque está influida esencialmente por la dinámica y la composición del grupo. En los grupos reales o naturales, los miembros se conocen ya los unos a los otros y posiblemente tienen un interés en el tema del debate. En los grupos artificiales, el primer paso debe ser presentar a los miembros entre sí y permitirles que se conozcan los unos a los otros. Más o menos, se pueden resumir los pasos siguientes:

- Al principio, se da una explicación del procedimiento (formal). Aquí, se formulan las expectativas para los participantes: tomar parte en el debate, argumentar quizá ciertos temas, o (como en Dreher y Dreher, 1982) manejar una tarea común o resolver un problema juntos (por ejemplo, "Nos gustaría que comentarais abiertamente los unos con los otros las experiencias que habéis tenido con vuestros estudios y qué fue lo que os decidió a no continuarlos").

- Sigue una breve presentación de los miembros entre sí y una fase de calentamiento, para preparar el debate. Aquí, el moderador debe poner de relieve el terreno común de los miembros para facilitar o reforzar un sentimiento de ser parte del grupo (por ejemplo, "Como antiguos estudiantes de psicología, todos deberíais conocer los problemas, el...").

- El debate real comienza con un "estímulo de debate" (Krüger, 1983, página 100), que puede consistir en una tesis de provocación, una película breve, una charla sobre un texto o la exposición de un problema concreto para el que debe encontrarse una solución. Aquí, se pueden advertir algunos paralelos con la entrevista focalizada (véase el Capítulo VIII y Merton, 1987). Para estimular los debates sobre el cambio de las condiciones laborales y de vida con los trabajadores, Herkommer (1979, pág. 263) dio el estímulo de debate mostrado en el Cuadro 10.1.

- Particularmente en los grupos con miembros que no se conocen entre sí de antemano, se atraviesa por fases de extrañeza con el grupo, orientación al grupo, adaptación al grupo y familiaridad con él, así como conformidad y agotamiento del debate (véase Mangold, 1973, pág. 226; Spöhring, 1989, pág. 223).

CUADRO 10.1: Ejemplo de un estímulo de debate en un debate de grupo

La situación económica actual en Alemania se ha hecho más difícil; indica esto por ejemplo el alto desempleo continuado, los problemas con las pensiones y la seguridad social y la mayor dureza de la negociación salarial. Esto se ha traducido en una serie de problemas en las ocupaciones y en los puestos de trabajo para los trabajadores. En general, se ha producido un deterioro en el clima laboral de las fábricas. Pero hay también otros problemas en la vida cotidiana y en la familia, por ejemplo, en la educación escolar de los niños. Respecto a los temas que acabamos de mencionar, nos gustaría conocer su opinión sobre la postura: "¡Un día nuestros hijos tendrán una vida mejor!"

Fuente: Herkommer, 1979, pág. 263.

© Ediciones Morata, S. L.

Problemas al realizar el método

El punto fuerte del método comparado con la entrevista a personas individuales es también la fuente principal de problemas al aplicarlo. La dinámica, que está determinada por los grupos individuales, hace más difícil formular patrones claros de proceso en los debates y también definir con claridad las tareas y múltiples comportamientos para los moderadores fuera del grupo individual. Por esta razón, apenas es posible diseñar condiciones relativamente comunes para la recogida de datos en los diferentes grupos implicados en un estudio. Es cierto que la apertura de debates se puede moldear de manera uniforme por una formulación específica, un estímulo concreto, etc. Pero las vueltas del debate durante su desarrollo ulterior difícilmente pueden predecirse. Por tanto, las intervenciones metodológicas para conducir el grupo sólo pueden planearse de manera aproximada, y una gran parte de las decisiones en la recogida de casos se pueden tomar únicamente durante la situación. Condiciones similares se aplican a la decisión sobre cuándo un grupo ha agotado el debate de un tema. Aquí no se dan criterios claros, lo que significa que el moderador debe tomar esta decisión en el momento.

Aparecen problemas similares a los que se producen en la entrevista semiestructurada. El problema al que el investigador se enfrenta al mediar entre el curso del debate y su propia aportación temática se agrava por el problema de tener que acomodarse a la dinámica en desarrollo del grupo y dirigir al mismo tiempo el debate para integrar a todos los participantes. Así, es difícil manejar el problema de que, a causa de la dinámica de la situación y el grupo, miembros individuales quizá dominen mientras que otros tal vez se abstengan de entrar en el debate. En ambos casos, el resultado es que no se dispone de algunos miembros individuales y de sus ideas para la interpretación posterior.

Por último, la aparente economía de entrevistar a varias personas al mismo tiempo se reduce claramente por el elevado esfuerzo de organización necesario para establecer una cita en la que puedan participar todos los miembros de un grupo.

Contribución al debate metodológico general

Los debates de grupo pueden revelar cómo se crean las opiniones, y sobre todo cómo se cambian, afirman o suprimen en el intercambio social. La recogida de datos verbales se puede contextualizar más en los debates de grupo. Las afirmaciones y las expresiones de opinión se hacen en el contexto de un grupo, y se pueden comentar y convertirse en el objeto de un proceso de debate más o menos dinámico. El que esta negociación dinámica y social de las opiniones individuales, como elemento esencial del enfoque teórico construccionista social para la realidad, se haya tenido en cuenta cada vez más en las publicaciones metodológicas es resultado también del estudio del debate de grupo como método.

© Ediciones Morata, S. L.

Encajar el método en el proceso de investigación

Los antecedentes teóricos para la aplicación del método están a menudo en los modelos estructuralistas (véase el Capítulo II), que parten de la dinámica y del inconsciente en la generación de significados, que se manifiestan en los debates de grupo. En aplicaciones más recientes, el desarrollo de teorías ha estado en primer plano. Los intentos anteriores de comprobar hipótesis con este procedimiento han fracasado debido a que los datos no eran comparables. La estrecha relación entre la recogida y la interpretación de los datos hace pensar en un concepto circular del proceso de investigación (véase el Capítulo IV). Las preguntas de investigación se centran en cómo se producen las opiniones y cómo se distribuyen o comparten en grupos. Al acceder a los casos y al hacer el muestreo, los investigadores se enfrentan al problema de que los grupos en donde se reúnen los individuos para la recogida de datos se convierten en unidades ellos mismos. El muestreo teórico (véase el Capítulo VII) se puede centrar en las características de los grupos que se integran (por ejemplo, si hasta ahora han participado grupos de estudiantes de psicología y de estudiantes de medicina, ¿sería mejor integrar en este momento a estudiantes de ingeniería de universidades técnicas o de escuelas universitarias?) o en los rasgos de los miembros individuales. En la interpretación de los datos, el grupo individual es de nuevo la unidad de la que partir. Se proponen análisis secuenciales (por ejemplo, la hermenéutica objetiva, véase el Capítulo XVI) que parten del grupo y el curso del debate en él. Desde el punto de vista de la generalización de los hallazgos, surge el problema de cómo resumir los diferentes grupos.

Limitaciones del método

Durante la interpretación de los datos, surgen a menudo problemas debido a las diferencias en la dinámica de los distintos grupos y las dificultades de compararlos y de identificar las opiniones y visiones de los miembros individuales del grupo dentro de esta dinámica: "Como unidad analítica más pequeña... sólo los grupos de debate completos o los subgrupos cumplen los criterios" (Mangold, 1973, pág. 222). Para permitir alguna comparabilidad entre los grupos y entre los miembros como casos de la muestra entera, los grupos no dirigidos se utilizan ahora con poca frecuencia.

A causa del importante esfuerzo en la realización, grabación, transcripción e interpretación de los debates de grupo, su uso tiene sentido sobre todo para las preguntas de investigación que se centran particularmente en la dinámica social de generación de opiniones en los grupos. Los intentos de utilizar los debates de grupo para economizar en la entrevista individual de muchas personas al mismo tiempo han resultado menos efectivos. A menudo este método se combina con otros, por ejemplo, entrevistas u observaciones individuales adicionales.

© Ediciones Morata, S. L.

Grupos de discusión

Mientras que la expresión "debate de grupo" era dominante en los estudios tempranos, especialmente en el área de habla alemana, el método ha tenido más recientemente una especie de renacimiento como "grupo de discusión" en la investigación anglosajona (para visiones generales, véase Lundt y Livingstone, 1996; Merton, 1987). Los grupos de discusión se utilizan especialmente en la investigación de mercado y de los medios de comunicación. De nuevo, se destaca el aspecto interactivo de la recogida de datos:

> El sello de los grupos de discusión es el uso explícito de la interacción de grupo para producir datos e ideas que serían menos accesibles sin la interacción encontrada en un grupo.
>
> (Morgan, 1988, pág. 12.)

Los grupos de discusión se utilizan como método independiente o en combinación con otros: encuestas, observaciones, entrevistas individuales, etc. Morgan los ve como

> útiles para
> - orientarse uno mismo en un nuevo campo;
> - generar hipótesis basadas en las ideas de los informantes;
> - evaluar sitios de investigación o poblaciones de estudio diferentes;
> - desarrollar inventarios de entrevista y cuestionarios;
> - obtener las interpretaciones de los participantes de resultados de estudios anteriores.
>
> (1988, pág. 11.)

Realización de grupos de discusión

Una breve visión general de las publicaciones proporciona algunas indicaciones para realizar grupos de discusión. El número de grupos que deben realizarse depende de la pregunta de investigación y el número requerido de diferentes subgrupos de población (1988, pág. 42). Generalmente, se afirma que es más apropiado trabajar con extraños en lugar de grupos de amigos o de personas que se conocen mutuamente muy bien, porque el nivel de cosas dadas por supuestas que se mantiene implícito tiende a ser más alto en estos últimos (1988, pág. 48). Por otra parte, se cree que se debería comenzar con grupos lo más heterogéneos posibles y luego organizar un segundo conjunto de grupos que sean más homogéneos (1988, pág. 73). En cada caso, es necesario iniciar el grupo con algún tipo de calentamiento, como en el ejemplo del Cuadro 10.2.

Como técnica analítica para los datos de los grupos de discusión, se proponen resúmenes del contenido de los debates, codificaciones sistemáticas o análisis de contenido (1988, pág. 64).

© Ediciones Morata, S. L.

CUADRO 10.2: Ejemplos para comenzar un grupo de discusión

Antes de iniciar nuestro debate nos será útil conocernos mutuamente. Comencemos con algunos comentarios introductorios sobre nosotros mismos. X, ¿por qué no comienza usted y vamos hablando por turnos diciendo nuestro nombre y algo sobre cómo nos ganamos la vida?

Hoy trataremos de una cuestión que les afecta a todos. Antes de que entremos en el debate, permítanme que les haga algunas peticiones. En primer lugar, deben saber que estamos grabando magnetofónicamente la sesión de manera que yo pueda volver a oír de nuevo el debate cuando redacte mi informe. Si alguien se siente incómodo por esto le ruego que lo diga y, por supuesto, es libre de irse. Intervengan y vamos a procurar que hable sólo una persona cada vez. Yo moderaré e intentaré asegurar que haya turno para todos. Por último, les ruego que digan exactamente lo que piensan. No se preocupen por lo que yo piense o lo que piense su vecino. Estamos aquí para intercambiar opiniones y divertirnos un poco mientras lo hacemos. ¿Por qué no empezamos presentándonos a nosotros mismos?

Fuente: Stewart y Shamdasani, 1990, págs. 92-93.

Contribución al debate metodológico general

Los grupos de discusión se pueden ver y utilizar como simulaciones de los discursos y conversaciones cotidianos o como un método casi naturalista para estudiar la generación de representaciones sociales o conocimiento social en general (Lunt y Livingstone, 1996). La fuerza general de los grupos de discusión es doble:

> En primer lugar, los grupos de discusión generan debate y, por tanto, revelan los significados que las personas interpretan en el tema de debate y a la vez cómo negocian esos significados. En segundo lugar, los grupos de discusión generan diversidad y diferencia, dentro de los grupos o entre ellos, y de esta manera revelan lo que Billig (1987) ha llamado la naturaleza dilemática de los argumentos cotidianos.
>
> (1996, pág. 96.)

Limitaciones del método

Este método se enfrenta a problemas similares a los mencionados ya para el debate de grupo. Un problema específico es cómo documentar los datos de un modo que permita la identificación de los oradores individuales y la diferenciación entre las declaraciones de varios oradores paralelos.

Narraciones conjuntas

Hildenbrand y Jahn (1988) extienden y desarrollan el enfoque narrativo para la recogida de datos en una dirección similar. En los estudios familiares su punto de partida era la observación de que las familias estudiadas narran conjunta-

© Ediciones Morata, S. L.

mente, y así estructuran y reconstruyen los dominios de su realidad cotidiana. Partiendo de esta observación, los autores estimulan estas narraciones conjuntas más sistemáticamente y las utilizan como datos. Se preocupan de que todas las personas pertenecientes a una casa estén presentes en la situación de recogida de datos, que debe tener lugar en el hogar familiar: "Al principio de la conversación, se invita a los miembros de la familia a que relaten detalles y acontecimientos de su vida familiar anterior y actual. Abandonamos el uso de un estímulo explícito para la narración, porque produce restricciones innecesarias en la variedad de los temas" (1988, pág. 207). Los autores se abstienen también de "intervenciones dirigidas metodológicamente" porque el propósito es permitir que los propios miembros de la familia den forma a la conversación (1988, pág. 207). Se pretende que esto acerque lo más posible la situación de investigación a la situación cotidiana de las narraciones en la familia. Por último, "utilizando una lista, se completan junto con la familia los datos sociales que no se han mencionado durante la narración". Al final, se hacen extensos protocolos de observación que se refieren al contexto de la conversación (historia generativa, condiciones de vida de la familia, descripción de la casa y su mobiliario).

Contribución al debate metodológico general

Con este enfoque, la situación del narrador que realiza un monólogo se extiende. Se hacen análisis de la interacción que se refieren a la realización de la narración y a la manera en que la familia construye la realidad para sí misma y el oyente. Este enfoque se ha desarrollado en el contexto de un campo específico de investigación: los estudios familiares [1]. La estructura natural de este campo u objeto de investigación se aporta como una razón particular para el interés en este método. Queda por ver cómo esta idea de las narraciones conjuntas se puede transferir a otras formas de comunalidad. Cabría imaginar la utilización del método para analizar una institución específica, por ejemplo, un servicio de orientación, su historia, actividades y conflictos, pidiendo a los miembros de los equipos que trabajan en él que contaran conjuntamente la historia de su institución. Esto convertiría en una cuestión analítica no sólo el curso de desarrollo narrado, sino también la dinámica de las diferentes visiones y presentaciones de los miembros.

Encajar el método en el proceso de investigación

Los antecedentes teóricos del método están en la construcción conjunta de la realidad. El propósito es el desarrollo de teorías fundamentadas en estas construcciones (véase el Capítulo V). El punto de partida es el caso individual (una familia en Hildenbrand y Jahn, 1988), después se incluyen paso por paso otros

[1] Un interés más amplio en el relato y el recuerdo colectivos se expresa en el trabajo de Hirst y Manier (1996) para las familias, y en Dixon y Gould (1996) y Bruner y Feldman (1996). El método analizado aquí da un procedimiento concreto para los estudios cualitativos en esta área de interés.

© Ediciones Morata, S. L.

casos (véase el Capítulo VII). La interpretación del material procede secuencialmente (véase el Capítulo XVI), con el propósito de llegar a afirmaciones más generales a partir de la comparación de los casos (véase el Capítulo XVIII).

Limitaciones del método

El método se ha desarrollado en el contexto de un estudio que utilizó varios otros métodos. Su uso independiente queda por comprobar. Otro problema es que de un caso individual derivan grandes cantidades de texto. Esto hace muy voluminosas las interpretaciones de casos únicos. Por tanto, los análisis se limitan mayoritariamente a los estudios de caso. Por último, el gran alcance de la abstinencia de intervenciones metodológicas hace más difícil aplicar deliberadamente el método a preguntas de investigación específicas y dirigir su aplicación en la recogida de datos. Es posible que no sólo los puntos fuertes sino también los problemas de la entrevista narrativa se combinen con los problemas de los debates de grupo.

Los procedimientos de grupo mencionados aquí brevemente resaltan distintos aspectos de la tarea de ir, más allá de la entrevista a los individuos, a la recogida de datos en grupos. A veces la reducción en el tiempo dedicado a la entrevista —un grupo de una vez, en lugar de muchos individuos en momentos diferentes— es lo importante. Se puede afirmar que la dinámica de grupo es un rasgo útil o perturbador, al llevar a efecto el objetivo de recibir respuestas de todos los entrevistados. Sin embargo, en los debates de grupo, esta dinámica y las opciones adicionales de conocimiento producidas por el grupo son precisamente lo que recibe prioridad. En las narraciones conjuntas, el proceso de construir la realidad según ocurre en este momento en este grupo es lo que tiene particular interés. Se supone que este proceso se produce en una forma similar en la vida cotidiana de la familia y, así, también más allá de la situación de investigación. En cada caso, los datos verbales reunidos son más complejos que en la entrevista individual. La ventaja de esta complejidad es que los datos son más ricos y más diversos en su contenido que en una entrevista individual; el problema con ella es que es más difícil localizar los puntos de vista de los individuos implicados en este proceso común de creación de significado que en una entrevista individual.

Bibliografía recomendada

Entrevistas de grupo

Ambos textos se ocupan explícitamente de las entrevistas de grupo como método.

FONTANA, A. y FREY, J. H. (2000): "The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text" en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (Comps.), *Handbook of Qualitative Research* (2.ª ed.). Londres: Sage, págs. 645-672.

PATTON, M. Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2.ª ed.). Londres: Sage.

© Ediciones Morata, S. L.

Debates de grupo

Ambos textos analizan los problemas metodológicos y las aplicaciones del método.

BOHNSACK, R. (2002): "Group Discussion and Focus Groups", en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (Comps.), *A Companion to Qualitative Research,* Londres: Sage: págs. 214-221.

MANGOLD, W. (1973): "Gruppendiskussionen." En: KÖNIG, R. (Comp.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Stuttgart: Enke: págs. 228-259.

Grupos de discusión

El primer texto analiza aplicaciones recientes y problemas metodológicos, mientras que los otros dos dan panorámicas generales del método.

LUNT, P. y LIVINGSTONE, S. (1996): "Rethinking the Focus Group in Media and Communications Research", *Journal of Communication*, 46: págs. 79-98.

MORGAN, D. L. y KRUEGER, R. A. (Comps.) (1998): *The Focus Group Kit,* (6 vols.). Thousand Oaks, California: Sage.

STEWART, D. M. y SHAMDASANI, P. N. (1990): *Focus Groups: Theory and Practice*. Newbury Park, California: Sage.

Narraciones conjuntas

Cada texto trata un campo de aplicación de las narraciones de grupo.

BRUNER, J. y FELDMAN, C. (1996): "Group Narrative as a Cultural Context of Autobiography", en D. RUBIN (Comp.) *Remembering our Past: Studies in Autobiographical Memory*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 291-317.

HILDENBRAND, B. y JAHN, W. (1988): "'Gemeinsames Erzählen' und Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion in familiengeschichtlichen Gesprächen". *Zeitschrift für Soziologie*, 17: págs. 203-217.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO XI

Datos verbales: Una panorámica general

Los enfoques para los datos verbales son una de las corrientes metodológicas en la investigación cualitativa. En estos enfoques, se utilizan estrategias diferentes para llevar a cabo la apertura al objeto en estudio y las visiones del entrevistado, narrador o participante en los debates. Al mismo tiempo, las opciones metodológicas incluyen precauciones específicas para estructurar la recogida de datos. Así, los temas referentes a la pregunta de investigación deben debatirse en la entrevista o su tratamiento se debe dirigir a una profundidad mayor o a una amplitud mayor. Además, se introducirán aspectos de la pregunta de investigación no mencionados todavía. Los diferentes métodos alternan entre estas dos metas: apertura y estructuración. Cada método se orienta a uno u otro de estos objetivos. En su parte central, al menos, las entrevistas narrativas se orientan a la apertura y la libertad para la presentación del entrevistado. Las intervenciones directivas del entrevistador se deben limitar a la pregunta generadora de narración y al estadio de las preguntas de narración al final. Por otra parte, en las entrevistas semiestructuradas se da mucha mayor preferencia a la dirección temática, y las entrevistas se pueden enfocar mucho más directamente sobre ciertos temas. Por tanto, según la meta de la investigación y según el objetivo escogido —apertura o estructuración— se recomiendan métodos específicos en mayor o menor medida para cada pregunta de investigación concreta. En este capítulo se describirán cuatro puntos de referencia para esta decisión entre los diferentes métodos para recoger datos verbales.

Primer punto de referencia: Comparación basada en criterios de los enfoques

Una yuxtaposición de las diversas formas de entrevistas semiestructuradas, narraciones y métodos de grupo se puede tomar como primer punto de referencia para decidir entre ellas. Como criterios para esta decisión, la Tabla 11.1 muestra las precauciones tomadas en cada método para garantizar suficiente apertura

© Ediciones Morata, S. L.

TABLA 11.1: Comparación de los métodos para recoger datos verbales

Criterios	Entrevistas semiestructuradas					Las narraciones como datos		Entrevistas y debates de grupo de discusión		
	Entrevista focalizada	Entrevista semiestandarizada	Entrevista centrada en el problema	Entrevista a expertos	Entrevista etnográfica	Entrevista narrativa	Entrevista episódica	Debates de grupo	Grupos de discusión	Narraciones conjuntas
Apertura a la visión subjetiva del entrevistado por:	• Ausencia de dirección por preguntas no estructuradas	• Preguntas abiertas	• Orientación al objeto y al proceso • Espacio para las narraciones	• Limitada, porque se interesa sólo por el experto, no por la persona	• Preguntas descriptivas	• Ausencia de influencia en las narraciones después que han comenzado	• Narraciones de experiencias significativas • Selección por el entrevistado	• El debate se modera de manera no directiva • Clima permisivo en el debate	• Se toma en consideración el contexto del grupo	• Abandono del estímulo para la narración y las intevenciones metodológicas
Estructuración (por ejemplo, profundización) del problema por:	• Oferta de un estímulo • Preguntas estructuradas • Interés por los sentimientos	• Preguntas dirigidas por la hipótesis • Preguntas de confrontación	• La guía de entrevista como base para los turnos y el fin de las presentaciones no productivas	• La guía de entrevista como instrumento para la estructuración	• Preguntas estructurales • Preguntas de contraste	• Preguntas generadoras de la narración • Parte del interrogatorio narrativo al final • Parte de equilibrio	• Conexión de las narraciones y las argumentaciones • Propuesta de situaciones concretas que se pueden relatar	• Dinámica que se desarrolla en el grupo • Conducción con una guía	• Utilización de una guía de entrevista para dirigir el debate	• Dinámica de la narración conjunta • Lista para los datos demográficos • Protocolo de observación
Contribución al desarrollo general de la entrevista como método	• Cuatro criterios para diseñar entrevistas • Análisis del objeto como una segunda clase de datos	• Estructuración del contenido con la técnica de colocación de estructura • Propuestas para explicar el conocimiento implícito	• Cuestionario breve • Conclusión	• Destacar la dirección: limitación de la entrevista al experto	• Destacar el problema de crear situaciones de entrevista	• Localización de la estructuración de la entrevista al comienzo y al final • Examen de las narraciones como instrumento	• Vínculo sistemático de la narración y la argumentación como clases de datos • Pregunta generadora de la narración deliberada	• Alternativa a la entrevista individual debido a la dinámica de grupo	• Simulación de la manera en que los discursos y las representaciones sociales se generan en su diversidad	• Combinación de los análisis narrativo y de la interacción • Destacar la parte constructiva en las narraciones

(Continúa)

© Ediciones Morata, S. L.

TABLA 11.1: Comparación de los métodos para recoger datos verbales (Continuación)

Criterios	Entrevistas semiestructuradas					Las narraciones como datos		Entrevistas y debates de grupo de discusión		
	Entrevista focalizada	Entrevista semiestandarizada	Entrevista centrada en el problema	Entrevista a expertos	Entrevista etnográfica	Entrevista narrativa	Entrevista episódica	Debates de grupo	Grupos de discusión	Narraciones conjuntas
Dominio de aplicación:	• Análisis de los significados subjetivos	• Reconstrucción de las teorías subjetivas	• Problemas pertinentes social o biográficamente	• Conocimiento experto en las instituciones	• En el marco de la investigación de campo en campos abiertos	• Cursos biográficos	• Cambio, rutinas y situaciones en la vida cotidiana	• Investigación de opiniones y actitudes	• Investigación de mercado y medios de comunicación	• Investigación familiar
Problemas al realizar el método	• Dilema de combinar los criterios	• Aportación metodológica amplia • Problemas de interpretación	• Cambio no sistemático de la narración al esquema pregunta-respuesta	• Difusión de rol del entrevistado • Bloqueo por el experto	• Mediación entre la conversación amistosa y la entrevista formal	• Situación de entrevista sumamente unilateral • Problemas del narrador • Encerronas problemáticas	• Explicación del principio • Manejo de la guía de entrevista	• Mediación entre las personas silenciosas y habladoras • El curso difícilmente se puede planear	• Cómo muestrear los grupos y los miembros	• Abandono del enfoque temático de la narración
Limitaciones del método	• El supuesto de conocimiento de los rasgos objetivos del objeto es cuestionable • Apenas existe una aplicación en su forma pura	• Introducción de una estructura • Necesidad de adaptar el método a la cuestión y al entrevistado	• Orientación al problema • Combinación no sistemática de los elementos parciales más diversos	• Limitación de la interpretación sobre el conocimiento del experto	• Sensible sobre todo en combinación con la observación y la investigación de campo	• Supuesta analogía de la experiencia y la narración • Reducir el objeto a lo que se puede relatar	• Limitación al conocimiento cotidiano	• Esfuerzo organizativo alto • Problemas respecto a la comparabilidad	• Documentación de los datos • Identificación de los oradores individuales y de varios oradores al mismo tiempo	• Abandono de la conducción • ¿Tiene categoría propia como método individual? • Extensión de los análisis de caso
Bibliografía	Merton y Kendall (1946)	Groeben (1990), Scheele y Groeben (1988)	Ruff (1991), Witzel (1982, 1985)	Meuser y Nagel (1991)	Spradley (1979)	Hermanns (1995), Riemann y Schütze (1987), Rosenthal (1993)	Flick (1994a, 1995a, 2000)	Blumer (1969), Bohnsack (2004), Krüger (1983)	Lunt y Livigstone (1996), Merton (1987), Morgan (1988)	Hildenbrand y Jahn (1988)

© Ediciones Morata, S. L.

a las visiones subjetivas de los entrevistados. Se enumeran también precauciones para garantizar un nivel suficiente de estructura y profundidad al enfrentarse a la cuestión de interés en la entrevista. Otros rasgos mostrados son la contribución de cada método al desarrollo del método de entrevista en general y los campos de aplicación para los que se creó cada uno y en los que se utiliza principalmente. Por último, se apuntan para cada enfoque los problemas de realizar el método y los límites mencionados en los capítulos anteriores. Así, se resume el campo de opciones metodológicas en el dominio de los datos verbales de manera que el método individual se pueda localizar dentro de él.

Segundo punto de referencia: La selección del método y el control de su aplicación

Las diversas opciones metodológicas que se dirigen a la recogida y análisis de los datos verbales indican que es necesario tomar una decisión bien fundada según el propio estudio, su pregunta de investigación, su grupo objetivo, etc.: ¿Qué método seleccionar para recoger los datos? Esta decisión se debería evaluar a partir del carácter del material que se obtendrá. No todos los métodos son apropiados a cada pregunta de investigación: el curso biográfico de los acontecimientos se puede presentar en narraciones en lugar de hacerlo en el esquema de pregunta-respuesta de la entrevista semiestructurada. Para estudiar los procesos de desarrollo de opiniones, los debates de dinámica de grupos son instructivos, mientras que este rasgo obstaculiza el análisis de las experiencias individuales. La pregunta de investigación y el problema en estudio son los primeros puntos de anclaje para decidir a favor o en contra de un método concreto. Algunas personas pueden narrar, otras no. Para algunos grupos elegidos como objetivo, reconstruir su teoría subjetiva es un procedimiento muy extraño; otros se pueden implicar en la situación sin ningún problema. Los entrevistados (potenciales) son el segundo punto de anclaje para las decisiones metodológicas y para evaluar su conveniencia.

Pero, estas diferencias en la implicación en situaciones de entrevista específicas no son sólo diferencias individuales. Si se toma en consideración la pregunta de investigación y el nivel de las afirmaciones al que se dirige el estudio, entonces la relación entre el método, el sujeto o sujetos y el problema se pueden considerar sistemáticamente. El criterio aquí es la conveniencia del método escogido y de su aplicación. Sin embargo, las preguntas referentes a esto se deben hacer no sólo al final de la recogida de datos, cuando las entrevistas o debates se han realizado, sino en un momento anterior en el procedimiento, después de una o dos entrevistas o debates de ensayo. Un aspecto para comprobar la conveniencia de la selección metodológica es examinar si el método se ha aplicado en sus propios términos y hasta qué punto se ha hecho esto. Por ejemplo, ¿se ha iniciado realmente una entrevista narrativa con una pregunta generadora de narración? ¿Se han introducido cambios de los temas y nuevas preguntas sólo después de que el entrevistado haya tenido bastante tiempo y libertad para ocuparse del tema anterior con suficiente detalle en una entrevista semiestructurada?

© Ediciones Morata, S. L.

El análisis de las entrevistas iniciales puede mostrar que no son sólo los entrevistados quienes tienen más problemas con unos métodos que con otros. Los entrevistadores pueden tener también más problemas al aplicar uno u otro método. Una razón para esto es que puede plantear un reto excesivo para la capacidad del entrevistador decidir cuándo y cómo volver a la guía de entrevista si el entrevistado se desvía del tema, o desplegar las destrezas de escucha activa necesarias en la entrevista narrativa. Así, se debe controlar también hasta qué punto un entrevistador y un método casan bien. Si surgen problemas en este nivel, hay dos soluciones posibles. Para reducirlos se puede dar una formación cuidadosa en entrevista (para ello, véanse las secciones sobre entrevista focalizada y semiestandarizada en el Capítulo VIII y sobre las entrevistas narrativa y episódica en el Capítulo IX). Si esto no es suficiente, se debería considerar un cambio de método. Una base para estas decisiones la puede proporcionar el análisis de la interacción en la situación de recogida de datos en cuanto a la libertad que el entrevistador permite al entrevistado y la claridad con la que se han definido los roles de ambos. Un último factor que hay que considerar al escoger un método y al evaluarlo se relaciona con cómo se han de interpretar los datos después y en qué nivel de generalización se obtendrán los hallazgos.

En la lista de la Tabla 11.2 se dan propuestas para tomar la decisión sobre qué método de recogida de datos utilizar y para evaluar la conveniencia de esta decisión[1].

Tercer punto de referencia: Adecuación del método a la cuestión

En los debates metodológicos a veces se da la impresión de que algunos procedimientos son la "forma ideal" de estudiar el problema, o en realidad la única manera practicable y legítima metodológicamente. En estos debates, se ignora un rasgo central de la investigación cualitativa: los métodos se deben seleccionar y evaluar según su conveniencia al tema en estudio (véase el Capítulo Primero). Una excepción a esto son los estudios que exploran ciertos métodos principalmente para obtener hallazgos sobre su ejecución, capacidad de ejecución y problemas. El objeto de investigación tiene entonces sólo una categoría ejemplar para responder a estas preguntas metodológicas. En todos los demás casos, la decisión de utilizar cierto método se debe considerar como subordinada: el problema, la pregunta de investigación, los individuos estudiados y las afirmaciones que se procuran obtener son los puntos de anclaje para evaluar la conveniencia de métodos concretos en la investigación cualitativa.

[1] Para mayor claridad, se utiliza sólo el término "entrevista". Si se sustituye por "debate de grupo", se pueden hacer las mismas preguntas y se pueden encontrar las respuestas en la misma manera.

© Ediciones Morata, S. L.

TABLA 11.2: Lista para seleccionar un tipo de entrevista y evaluar su aplicación

1. *Pregunta de investigación*
   ¿Puede el tipo de entrevista y su aplicación estudiar los aspectos esenciales de la pregunta de investigación?
2. *Tipo de entrevista*
   El método se debe aplicar según las precauciones y los objetivos metodológicos. No debe haber salto entre los tipos de entrevista, excepto cuando está fundamentado en la pregunta de investigación o teóricamente.
3. *Entrevistador*
   ¿Puede el entrevistador aplicar este tipo de entrevista? ¿Cuáles son las consecuencias de sus propios miedos e incertidumbres en la situación?
4. *Entrevistado*
   ¿Es el tipo de entrevista apropiado para el grupo elegido como objetivo de la aplicación? ¿Cómo puede uno tener en cuenta los temores, incertidumbres y expectativas de los (potenciales) entrevistados?
5. *Libertad permitida al entrevistado*
   ¿Puede el entrevistado presentar su visión en el marco de las preguntas?
   ¿Puede afirmar su visión frente al marco de las preguntas?
6. *Interacción*
   ¿Ha realizado el entrevistador el tipo de entrevista correctamente?
   ¿Ha dado libertad suficiente el entrevistado?
   ¿Representó su rol? (¿Por qué no?)
   ¿Estaban definidos claramente el rol del entrevistado, el rol del entrevistador y la situación para el entrevistado?
   ¿Pudo el entrevistado cumplir su rol? (¿Por qué no?)

Analice los cambios de orden para validar la entrevista entre la primera y la segunda entrevistas si es posible

7. *Propósito de la interpretación*
   ¿Respuestas delimitadas y claras o patrones, contextos, etc., complejos, con muchas vertientes?
8. *Reivindicación de la generalización*
   El nivel en el que deben hacerse las declaraciones:
   - ¿Para el caso individual (el individuo entrevistado y su biografía, una institución y su efecto, etc.)?
   - ¿Con referencia a grupos (sobre una profesión, un tipo de institución, etc.)?
   - ¿Afirmaciones generales?

Cuarto punto de referencia: Encajar el método en el proceso de investigación

Por último, se debería controlar un método seleccionado en cuanto a su grado de ajuste en el proceso de investigación. El propósito es descubrir si el procedimiento para recoger datos concuerda bien con el utilizado para interpretarlos. Así, no tiene sentido utilizar la entrevista narrativa durante la recogida de datos

© Ediciones Morata, S. L.

para dar a la presentación un amplio alcance, si los datos recibidos se someten entonces a un análisis de contenido utilizando sólo categorías derivadas de las publicaciones y paráfrasis del texto original (para esto, véase el Capítulo XV). Tampoco tiene sentido querer interpretar una entrevista que hace hincapié en el tratamiento uniforme de los temas en la guía de entrevista con un procedimiento secuencial (véase el Capítulo XVI) que se preocupa de descubrir el desarrollo de la estructura de la presentación. Del mismo modo, debería comprobarse la compatibilidad del procedimiento para recoger datos con el método de muestreo de casos (véase el Capítulo VII), los antecedentes teóricos del propio estudio (véase el Capítulo II) y la manera de comprender el proceso de investigación como un todo (por ejemplo, desarrollar teorías frente a comprobar hipótesis: véase el Capítulo IV).

Los puntos de partida para esta evaluación los proporcionan los párrafos sobre el ajuste del método en el proceso de investigación dados en las secciones sobre cada método. Resumen la manera inherente del método de comprender el proceso de investigación y sus elementos. El paso siguiente es controlar hasta qué punto el diseño del propio estudio y su comprensión de los pasos individuales son compatibles con la manera de comprender inherente de los métodos.

De esta manera, se perfilan cuatro puntos de referencia para decidir sobre un método concreto que se pueden y deben aplicar también a los procedimientos no dirigidos primariamente a los datos verbales (véase el Capítulo XIII) y a las opciones para la interpretación (véase el Capítulo XVII). Además de la conveniencia de los métodos utilizados para el objeto en estudio (véase el Capítulo Primero), es sobre todo la orientación al proceso de investigación (véase los Capítulo XVIII y XX) la que se convierte en un criterio esencial para evaluar las decisiones metodológicas.

© Ediciones Morata, S. L.

CUARTA PARTE

Datos visuales

CAPÍTULO XII

Observación, etnografía y métodos de datos visuales

Los debates metodológicos sobre el papel de la observación como método de investigación sociológica han sido centrales para la historia de la investigación cualitativa. Ocurre así sobre todo en los Estados Unidos. Es posible encontrar en las publicaciones concepciones diferentes de la observación y del papel del observador. Hay estudios en los que el observador no se convierte en parte del campo observado, por ejemplo, en la tradición de Goffman (1961). Estos estudios se complementan con enfoques que intentan lograr la meta de conseguir el conocimiento del campo que tiene alguien de dentro por medio de la asimilación creciente del investigador como participante en el campo observado. La observación de segunda mano —utilizando fotografías, películas o vídeos— también ha atraído cada vez más atención en los últimos tiempos.

En general, estos enfoques ponen de relieve que las prácticas son accesibles sólo mediante observación, y que las entrevistas y narraciones simplemente hacen abordables los relatos de las prácticas en lugar de las prácticas mismas. A menudo se dice de la observación que permite que el investigador descubra cómo funciona o sucede algo realmente. Por otra parte, las presentaciones en entrevistas comprenden una mezcla de cómo es algo y de cómo debería ser, mezcla que todavía es preciso separar.

Observación

Además de las competencias de hablar y escuchar que se utilizan en las entrevistas, observar es otra destreza de la vida cotidiana que se sistematiza metodológicamente y aplica en la investigación cualitativa. Se integran no sólo las percepciones visuales, sino también las basadas en la audición, el tacto y el olfato (Adler y Adler, 1998). Según Friedrichs (1973, págs. 272-273), los procedimientos de observación se pueden clasificar en general a lo largo de cinco dimensiones. Cabe diferenciar:

© Ediciones Morata, S. L.

- Observación encubierta frente a observación al descubierto: ¿hasta que punto la observación se revela a los que son observados?

- Observación no participante frente a participante: ¿hasta qué punto el observador se convierte en parte activa del campo observado?

- Observación sistemática frente a no sistemática: ¿se aplica un esquema de observación más o menos estandarizado o es la observación bastante flexible y sensible a los procesos mismos?

- Observación en situaciones naturales frente a artificiales: ¿se hacen las observaciones en el campo de interés o se "trasladan" las interacciones a un lugar especial (por ejemplo, un laboratorio) para que aporten una mayor capacidad de observación?

- Observación de sí mismo frente a observación de otros: la mayoría de las veces se observa a otras personas, de manera que ¿cuánta atención se presta a la observación reflexiva de sí mismo del investigador para fundamentar más la interpretación de lo observado?

Esta clasificación general se puede aplicar también a la observación en la investigación cualitativa, excepto que aquí los datos se recogen en general a partir de situaciones naturales. En este capítulo, se analiza primero el método de la observación no participante. Esta forma se abstiene de intervenciones en el campo, a diferencia de las entrevistas y las observaciones participantes. Las expectativas asociadas a esto se resumen así: "Simples observadores siguen el flujo de los acontecimientos. La conducta y la interacción continúan como lo harían sin la presencia de un investigador, no interrumpidas por la intrusión" (Adler y Adler, 1998, pág. 81).

Aquí, la tipología de los roles participantes desarrollada por Gold (1958) se toma como punto de partida para definir las diferencias con respecto a la observación participante. Gold distingue cuatro tipos de roles participantes:

- el participante completo,

- el participante-como-observador,

- el observador-como-participante,

- el observador completo.

El último mantiene la distancia de los acontecimientos observados para evitar influirlos. Esto se puede lograr en parte sustituyendo la observación real en la situación por cintas de vídeo. Por otra parte, es posible efectuar intentos de distraer la atención de aquellos que están bajo la observación del investigador para que se olviden del proceso de observación del modo más rápido y completo posible. En este contexto, se aplica la observación encubierta, en la que no se infor-

© Ediciones Morata, S. L.

ma a las personas de que están siendo observadas. Sin embargo, este procedimiento es éticamente impugnable, especialmente si el campo se puede observar fácilmente y no hay problemas prácticos en informar a los observados o en obtener su consentimiento. A menudo, sin embargo, esta clase de observación se practica en espacios abiertos —por ejemplo, en estaciones de tren o lugares públicos, en cafés cuyos clientes cambian con frecuencia— donde este consentimiento no se puede obtener.

Fases de la observación

Autores como Adler y Adler (1998), Denzin (1989b) y Spradley (1980) nombran como fases de esta observación:

- la selección de un entorno, es decir, dónde y cuándo se pueden observar los procesos y las personas interesantes;
- la definición de lo que se debe documentar en la observación y en cada caso;
- la formación de los observadores para estandarizar estos enfoques;
- las observaciones descriptivas, que proporcionan una presentación general inicial del campo;
- observaciones focalizadas que se concentran cada vez más en aspectos que son relevantes a la pregunta de investigación;
- observaciones selectivas, que se pretende que capten deliberadamente sólo los aspectos centrales;
- el final de la observación, cuando se ha alcanzado la saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967), es decir, cuando más observaciones no proporcionan conocimiento adicional.

Problemas en la realización del método

Un problema importante aquí es definir un rol para el observador que él pueda asumir y que le permita permanecer en el campo o en su límite, y observarlo al mismo tiempo (véase el debate de los roles participantes en el Capítulo VI). Cuanto más público y menos estructurado sea un campo, más fácil será adoptar un rol que no sea notorio y no influya en el campo. Cuanto más sencillo sea un campo de vigilar, más difícil es participar en él sin convertirse en miembro.

© Ediciones Morata, S. L.

Ejemplo: Encontrar un rol en la observación

En la década de 1960, Humphreys (1975) realizó un estudio de observación del comportamiento sexual de los homosexuales. Este análisis llevó a un debate sobre los problemas éticos de las observaciones en este campo y otros comparables que continuó durante mucho tiempo. Humphreys observó que los urinarios públicos eran lugares de reunión en la subcultura homosexual. Como la homosexualidad era ilegal todavía en esa época, los urinarios ofrecían una de las pocas posibilidades para reuniones clandestinas. Adler y Adler (1998) mencionan este estudio como un ejemplo de observación sin participación, porque Humphreys realizó su observación explícitamente desde la posición del sociólogo como *voyeur* para no convertirse en miembro de los acontecimientos observados y, no obstante, ser aceptado como observador. Para hacer esto, Humphreys asumió el rol de alguien (la "reina guardiana") cuyo trabajo era asegurar que ningún extraño se aproximara al lugar de los acontecimientos. En este rol, podía observar todo lo que sucedía sin que se percibiera que interfería y sin tener que tomar parte en los acontecimientos:

> Exteriormente, adopté el rol de *voyeur*, un rol que se ajusta excelentemente a los sociólogos y que es el único rol de perro guardián, que no es de naturaleza sexual manifiesta... En el rol de reina guardiana-*voyeur*, podía moverme libremente en la sala, caminar de una ventana a otra y observar todo sin que mis sujetos sospecharan y sin perturbar las actividades de ninguna otra manera.
>
> (Humphreys, 1973, pág. 258.)

Los dilemas de la observación se describen aquí en tres aspectos: el investigador debe encontrar un camino para entrar en el campo de interés; desea observar de un modo que influya lo menos posible en el flujo de acontecimientos, y en las actividades sancionadas, prohibidas, delictivas o peligrosas en particular, surge el problema de cómo observarlas sin que el investigador se convierta en cómplice. Niemann aplica una solución para observar las actividades de ocio de los adolescentes en los sitios de esparcimiento: "Las observaciones se encubrían para evitar influir en el comportamiento de los adolescentes que era típico para un sitio específico" (1989, pág. 73).

Ejemplo: Comportamiento de ocio de los adolescentes

Se observó aquí a jóvenes "paralelamente en dos momentos de medición" en dos discotecas, pistas de patinaje sobre hielo, centros comerciales, baños veraniegos, clubes de fútbol, salas de conciertos, etc., en diversas situaciones en los emplazamientos. Las situaciones se seleccionaron aleatoriamente (1989, página 76) y se documentaron "tareas evolutivas" específicas para ellas (por ejemplo, lograr el objetivo de integración en el grupo de iguales) en hojas de protocolo. Para preparar mejor al investigador, se dio un período de formación en técnicas de observación antes de la investigación real, en el que se analizaban observaciones diferentes e independientes de una situación en cuanto a su correspondencia, con el propósito de aumentarlas. Se aplicó un manual de observación para hacer las notas más uniformes: "Se dio en principio un protocolo a las observaciones de las situaciones sólo después que acababan... basadas sobre todo en

© Ediciones Morata, S. L.

> notas sueltas en pequeños recortes de papel, posavasos de cerveza o cajetillas de cigarrillos. Sin embargo, había aquí un peligro de sesgo y representaciones imprecisas que interferirían la meta de minimizar la influencia en el comportamiento de los adolescentes" (1989, pág. 79). El intento de evitar la reactividad, es decir, la retroalimentación del procedimiento de observación sobre lo observado, determina aquí la recogida de datos, que en este caso se complementó con entrevistas individuales con jóvenes.

Merkens caracteriza esta estrategia de "observación de campo no participante" como sigue:

> El observador trata aquí de no perturbar a las personas en el campo esforzándose por hacerse lo más invisible posible. Sus interpretaciones de lo observado se producen desde este horizonte... El observador construye significados por sí mismo que él supone que dirigen las acciones de los actores en la manera que los percibe.
> (1989, pág. 15.)

Las influencias sobre el comportamiento de los participantes en el campo se pueden evitar, pero a un precio que limita decisivamente la interpretación de los datos, que ha de emprenderse desde una perspectiva externa sobre el campo en estudio.

Contribución al debate metodológico general

Para aumentar la expresividad de los datos recogidos de este modo, se ha propuesto la triangulación de las observaciones con otras fuentes de datos y también el empleo de distintos observadores. Las diferencias de género son un aspecto crucial aquí. Particularmente al observar en lugares públicos, las posibilidades de acceso y movimiento son mucho más limitadas para las mujeres comparadas con las de los hombres debido a los peligros específicos para ellas. Por otra parte, las percepciones de las mujeres de estas restricciones y peligros son mucho más sensibles, lo que las hace observar de modo diferente y advertir cosas distintas en comparación con los observadores varones. Esto muestra la "perspectiva de género del trabajo de campo" (Lofland, citado en Adler y Adler, 1998, pág. 95), y ésta es la razón para la propuesta de uso de equipos mixtos de género en los estudios de observación. Otra propuesta es la cuidadosa observación de sí mismo del investigador mientras entra en el campo, durante el desarrollo de la observación y cuando mira atrás a su proceso para integrar las impresiones implícitas, los incidentes aparentes y las percepciones en la reflexión del proceso y resultados.

Encajar el método en el proceso de investigación

Los antecedentes teóricos están aquí en el análisis de la producción de la realidad social desde una perspectiva externa. La meta es (al menos a menudo) la comprobación de conceptos teóricos para ciertos fenómenos a partir de su presencia y distribución (véase el Capítulo IV). Las preguntas de investigación se

© Ediciones Morata, S. L

dirigen a descripciones del estado de ciertos mundos vitales (por ejemplo, los adolescentes en Berlín). La selección de las situaciones y las personas se produce sistemáticamente según los criterios de representatividad y muestreo aleatorio (véase el Capítulo VII). Los análisis de datos se basan en el recuento de la incidencia de actividades específicas utilizando procedimientos de categorización (véase el Capítulo XV).

Limitaciones del método

Considerándolo todo, esta forma de observación es un enfoque para el campo observado desde una perspectiva externa. Por tanto, se debería aplicar especialmente a la observación de los espacios públicos, en los que el número de miembros no se puede limitar o definir. Además, es un intento de observar los acontecimientos mientras ocurren de modo natural. Hasta qué punto este propósito se pueda satisfacer es dudoso, porque el acto de observación influye en lo observado en todo caso. A veces se argumenta a favor del uso de la observación encubierta, que elimina la influencia de la investigación en el campo; sin embargo, esto es sumamente problemático con respecto a la ética de investigación. Además, la abstinencia de interacción del investigador con el campo lleva a problemas al analizar los datos y al evaluar las interpretaciones, a causa de la limitación sistemática en la revelación de la perspectiva interior del campo y de las personas observadas. Esta estrategia se asocia más con una comprensión de los métodos basada en la investigación cuantitativa y estandarizada.

Observación participante

Una forma de observación que se utiliza más frecuentemente en la investigación cualitativa es la observación participante. Denzin ha dado una definición:

> La observación participante se definirá como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación, y la introspección.
>
> (1989b, págs. 157-158.)

Los rasgos principales del método son que el investigador se mete de lleno en el campo, observa desde la perspectiva de un miembro pero también influye en lo que se observa debido a su participación. Las diferencias con la observación no participante y sus propósitos, como se acaba de analizar, se esclarecen en los siete rasgos de la observación participante que Jorgensen enumera:

1. un interés especial por el significado humano y la interacción vistos desde la perspectiva de personas implicadas o miembros de situaciones y entornos particulares;
2. localización en el aquí y ahora de las situaciones y entornos de la vida cotidiana como fundamento de la investigación y el método;
3. una forma de teoría y teorización que acentúa la interpretación y la comprensión de la existencia humana;

© Ediciones Morata, S. L.

4. una lógica y proceso de indagación que es abierto, flexible, oportunista y requiere redefinición constante de lo que es problemático, a partir de hechos recogidos en entornos concretos de la existencia humana;
5. un enfoque y un diseño de estudio de caso cualitativo en profundidad;
6. la representación de uno o varios roles participantes, que implica establecer y mantener relaciones con los nativos en el campo, y
7. el uso de la observación directa junto con otros métodos de reunir información.

(1989, págs. 13-14.)

Aquí, se destaca como esencial la apertura al recoger datos basada únicamente en comunicarse con lo observado. Este método se utiliza a menudo para estudiar subculturas.

Fases de la observación participante

La observación participante se debe comprender como un proceso en dos aspectos. En primer lugar, el investigador debe convertirse cada vez más en un participante y conseguir acceso al campo y a las personas (véase seguidamente). En segundo lugar, la observación debe también atravesar un proceso de hacerse cada vez más concreta y concentrada en los aspectos que son esenciales para las preguntas de investigación. Así, Spradley (1980, pág. 34) distingue tres fases de observación participante:

1. la *observación descriptiva*, al principio, que sirve para proporcionar al investigador una orientación al campo en estudio y proporciona descripciones no específicas, y que se utiliza para captar la complejidad del campo en la medida de lo posible y para desarrollar al mismo tiempo preguntas de investigación y líneas de visión más concretas;
2. la *observación localizada*, en la que la perspectiva se limita cada vez más a los procesos y problemas que son los más esenciales para la pregunta de investigación;
3. la *observación selectiva*, hacia el final de la recogida de datos, que se centra más bien en encontrar datos adicionales y ejemplos para los tipos de prácticas y procesos encontrados en el segundo paso.

A veces se utilizan hojas de observación y esquemas que están más o menos estructurados. Frecuentemente, se producen protocolos de situaciones (véase el Capítulo XIV) que son lo más detallados posible para obtener "descripciones espesas" (Geertz, 1973) del campo. La preferencia del uso de notas de campo frente al uso de hojas de protocolo estructuradas —que definen concretamente las actividades y rasgos situacionales que hay que documentar en cada caso—, depende tanto de la pregunta de investigación como de la fase en el proceso de investigación en la que se hacen las observaciones. Cuanto más diferencie una hoja de protocolo entre aspectos, más voluminosos se harán esos aspectos integrados y mayor será el peligro de que los aspectos no contenidos en la hoja ni se perciban ni se anoten. Por tanto, la observación descriptiva se debería abstener de utilizar hojas muy estructuradas para impedir que la atención del observador

© Ediciones Morata, S. L.

se restrinja y que limite su sensibilidad a lo nuevo. Sin embargo, en la observación selectiva, las hojas de protocolo estructuradas pueden ser útiles para captar completamente los aspectos pertinentes elaborados en la fase anterior. No obstante, las observaciones participantes se enfrentan con el problema de la perspectiva de observación limitada del observador, pues no todos los aspectos de una situación se pueden captar (y anotar) al mismo tiempo. Bergmann sostiene: "Sólo tenemos una competencia muy limitada de recuerdo y reproducción de incidentes amorfos de un acontecimiento social real. Así, el observador participante no tiene otra elección que anotar los acontecimientos sociales de los que fue testigo sobre todo de un modo tipificador, compendiador, reconstructivo" (1985, página 308). La cuestión de si trabajar con observación al descubierto (donde los observados saben que los observan) o encubierta surge aquí también, pero menos como una cuestión metodológica que ética.

Ejemplo: Los chicos de blanco

Becker y cols. (1961) investigaron una facultad de medicina estatal para "descubrir lo que una facultad de medicina proporcionaba a los estudiantes aparte de darles una educación técnica. Suponíamos que los alumnos salían de la facultad con un conjunto de ideas sobre medicina y la práctica médica que diferían de aquellas con las que entraron... No sabíamos qué perspectiva adquiría un estudiante mientras estaba en la escuela" (Becker y Geer, 1960, pág. 269). Con este fin, durante un periodo de uno o dos meses, se realizaron observaciones participantes en clases, prácticas, residencias y todos los departamentos del hospital, que a veces se extendían durante todo el día. Las orientaciones que se encontraron se examinaron en cuanto al grado en que se mantenían colectivamente, lo que significa hasta qué punto eran válidas para los grupos estudiados como un todo, o bien sólo para miembros individuales.

Problemas al realizar el método

Un problema es cómo delimitar o seleccionar situaciones de observación en las que el problema en estudio se haga realmente "visible". Según Spradley, las situaciones sociales se pueden describir en general a lo largo de nueve dimensiones con fines de observación:

1. *espacio:* el lugar o lugares físicos,
2. *actor:* las personas implicadas,
3. *actividad:* un conjunto de actos relacionados que hacen las personas,
4. *objeto:* las cosas físicas que están presentes,
5. *acto:* las acciones individuales que hacen las personas,
6. *acontecimiento:* un conjunto de actividades relacionadas que llevan a cabo las personas,
7. *tiempo:* la secuenciación que tiene lugar en el tiempo,
8. *meta:* las cosas que las personas están intentando lograr,
9. *sentimiento:* las emociones sentidas y expresadas.

(1980, pág. 78.)

© Ediciones Morata, S. L.

Si no es posible observar durante todo el día en una institución, por ejemplo, surge el problema de la selección. ¿Cómo se pueden encontrar aquellas situaciones en las que se suponga que tienen lugar los actores pertinentes y las actividades interesantes? Al mismo tiempo, ¿cómo se pueden seleccionar situaciones que sean tan diferentes las unas de otras como sea posible, a partir de la gama de acontecimientos de un día normal, para aumentar la variación y la variedad de lo que se observa realmente?

Otro problema es cómo acceder al campo o la subcultura estudiada. Para resolver esto, en ocasiones se utilizan personas clave, que introducen al investigador y establecen contactos para él. Sin embargo, a veces es difícil encontrar la persona adecuada para este trabajo. Por otra parte, el investigador no debe quedar demasiado a merced de las personas clave, sino que ha de tener cuidado de hasta dónde acepta su perspectiva sin críticas, y ha de ser consciente del hecho de que pueden proporcionar acceso al investigador sólo a una parte específica del campo. Por último, una persona clave puede incluso hacer más difícil obtener acceso al campo en estudio o contactar con algunas personas dentro de él, por ejemplo si es alguien de fuera del campo[1].

Hacerse nativo

En la observación participante, más incluso que en otros métodos cualitativos, se vuelve crucial obtener en la medida de lo posible una perspectiva interna del campo estudiado y "sistematizar" la categoría del extraño" (Flick, 1995c, páginas 154-155) al mismo tiempo. Sólo el logro de esto último nos permite ver lo particular en lo que es cotidiano y rutinario en el campo. Perder esta perspectiva externa crítica y adoptar incondicionalmente los puntos de vista compartidos en el campo se conoce como "hacerse nativo". Sin embargo, el proceso de hacerse nativo se analiza no sólo como un fallo del investigador, sino también como un instrumento para reflexionar sobre el propio proceso de familiarizarse y obtener ideas del campo en estudio, el cual sería inaccesible manteniendo la distancia. Sin embargo, la meta de la investigación no se limita a familiarizarse con lo evidente de un campo. Esto puede ser suficiente para el éxito de una participación, pero no para una observación sistemática. Los investigadores que traten de obtener conocimiento sobre las relaciones en el campo estudiado que trascienda la comprensión cotidiana tienen también que mantener la distancia del "extraño profesional" (véase Agar, 1980). Así, Koepping subraya el hecho de que, para la observación participante, el investigador

[1] El investigador debería reflexionar sobre por qué su persona clave está dispuesta a asumir este rol. Friedrischs y Lüdtke (1973, pág. 38) enumeran una variedad de posiciones sociales desde las que las personas comienzan a convertirse en sujetos clave en la observación participante. La mayoría de estas posiciones se caracterizan por déficit sociales con respecto a la posición social de la persona clave en el grupo o en el campo (por ejemplo, el de fuera, el novicio, el frustrado, la persona que necesita cuidados amorosos, el subordinado). Eso no significa necesariamente que la aceptación social deba ser el único motivo para apoyar al investigador a este respecto. Pero las consecuencias de la motivación y el rol de la persona clave para el acceso del investigador y la observación se deberían tener en cuenta. Así, no sólo la observación *por* personas clave sino también la observación *de* las personas clave en el campo se debería integrar como base para esta reflexión.

© Ediciones Morata, S. L

como figura social debe tener exactamente los rasgos que Simmel ha elaborado para el extraño: tiene que fundir dialécticamente las dos funciones en sí mismo, la de compromiso y la de distancia... [Por tanto, el investigador trata de realizar] lo que resume la noción de la participación en la observación, cuya tarea es comprender a través de los ojos del otro. Al participar, el investigador autentifica metodológicamente su premisa teórica y además hace del objeto de investigación, el otro, no un objeto, sino un compañero de diálogo.

(1987, pág. 28.)

Ejemplo: Observación participante en las unidades de cuidados intensivos

Antes de realizar una observación participante en unidades de cuidados intensivos, Sprenger (1989, págs. 35-36) tuvo primero que echar un vistazo a una "lección básica en medicina de cuidados intensivos" para familiarizarse con la terminología (síndromes, conceptos de tratamiento, etc.) en el campo. Al recoger los datos, se utilizaron guías de observación, que estaban adaptadas a los escenarios diferentes que se iban a analizar (por ejemplo, la ronda médica, las visitas de los familiares). Durante la recogida de datos, un intercambio semanal con un "grupo asesor profesional" (médicos, personal de enfermería) y la "variación sistemática de la perspectiva de observación", es decir "observaciones que se centraban en los médicos, el personal de enfermería o los pacientes... y observaciones orientadas a la escena (rondas médicas, el aseo, la implantación de un catéter, etcétera)" (1989, pág. 36), sirvieron para ampliar la perspectiva del campo en estudio. Se derivaron (aquí también) problemas especiales de la selección de un lugar apropiado y el momento "correcto" para observar, como pueden aclararlo las notas siguientes sobre la experiencia del investigador:

> En la sala hay una prisa relativa, permanentemente hay que hacer algo, y la rápida actividad de I., miembro del personal de enfermería, me rebasa. (No pasa ni un minuto en el "mostrador de enfermería".) Comento tras salir de la sala, después del final del turno, que hoy era casi un enfermero en prácticas. Para mí, la razón se relaciona principalmente con el momento en que llego a la sala. Considero inefectivo irrumpir después, en medio de un turno. Participar en la entrega, en el comienzo del turno, significa para nosotros lo mismo que para el personal de enfermería la posibilidad de adaptarnos mutuamente. No he encontrado hoy ningún momento para orientarme tranquilamente, no hubo una fase de experimentar o acostumbrarse a la situación, lo que me habría permitido cierto dominio. Por tanto, me deslicé inesperadamente en los mecanismos de las pequeñas rutinas y limitaciones y antes de que me pudiera librar de ellas, mi tiempo había terminado.
>
> (1989, pág. 46.)

Esta escena esclarece dos aspectos. La elección del momento o del comienzo real de una secuencia de observación determina esencialmente lo que se puede observar y sobre todo cómo. Además, se hace claro aquí que, especialmente en entornos muy ajetreados, la "inundación" del observador por los acontecimientos lleva a que lo hagan funcional como "casi un profesional en prácticas" para manejar los acontecimientos. Esta "participación en los procesos de actividad" puede llevar a "obstáculos de observación", frente a lo que Sprenger propone un remedio:

© Ediciones Morata, S. L.

> Este problema de ser inundado por los acontecimientos de campo es virulento durante todo el proceso de la investigación, pero se puede controlar bastante bien. Además de escoger el comienzo óptimo para la observación, como ya se ha mencionado en el protocolo presentado, definir las metas de observación y abandonar el campo intencionadamente tan pronto como la capacidad de observación del investigador se agota han resultado ser estrategias de control muy efectivas. Sin embargo, esto requiere que el investigador se instruya en sus propios límites de capacidad.
>
> (1989, pág. 47.)

Este ejemplo muestra que conducir y planificar la observación así como reflexionar sobre los propios recursos puede reducir el peligro, que se acaba de resumir, de que el investigador sea absorbido por el campo, así como el peligro de "hacerse nativo" y por tanto de adoptar las perspectivas del campo de manera irreflexiva.

Desde el punto de vista de la tipología de Gold (1958) de los roles del observador, el rol del participante-como-observador encaja mejor con el método de observación participante. Asociado al enfoque de arrojarse de cabeza al campo está la sensación experimentada a menudo de un choque cultural por parte del observador (véase Denzin, 1989b, págs. 164-165). Esto es particularmente obvio en los estudios de campo etnográficos en culturas extrañas. Pero este fenómeno se produce también en las observaciones en subculturas o en general en grupos extraños o en situaciones extremas como la medicina intensiva: la evidencia, las normas y las prácticas que resultan familiares pierden su normalidad, y el observador se enfrenta a valores, evidencias, etc., extraños. Éstos pueden parecer difíciles de comprender al principio, pero tiene que aceptarlos para poder comprenderlos y entender su significado. En particular en la observación participante, la acción del investigador en el campo se entiende no sólo como una perturbación, sino también como una fuente adicional de conocimiento o como piedras angulares para él: "Por fortuna, las llamadas 'perturbaciones' creadas por la existencia y las actividades del observador, cuando se explotan adecuadamente, son las piedras angulares de una ciencia del comportamiento científica, y no —como se cree actualmente— *contretemps* deplorables, de los que mejor es librarse barriéndolos apresuradamente debajo de la alfombra" (Devereux, 1967, pág. 7).

Contribución al debate metodológico general

En resumen, la observación participante esclarece el dilema entre aumentar la participación en el campo, a partir de la cual se deriva únicamente la comprensión, y el mantenimiento de una distancia, a partir del cual la comprensión se vuelve simplemente científica y verificable. Además, este método se acerca todavía más a una concepción de la investigación cualitativa como proceso, porque supone un período más largo en el campo y en contacto con las personas y los contextos que deben estudiarse, mientras que las entrevistas son principalmente encuentros únicos. Estrategias como el muestreo teórico (véase el Capítulo VII) se pueden aplicar aquí más fácilmente que en los estudios de entrevista. Si se hace evidente que se necesita una dimensión específica, un grupo particu-

© Ediciones Morata, S. L.

lar de personas, actividades concretas, etc., para completar los datos y para desarrollar la teoría, el investigador puede dirigir su atención hacia ellos en la secuencia de observación siguiente. En cuanto a las entrevistas, por otra parte, esto es bastante inusual y requiere explicación detallada si el investigador desea hacer una segunda cita. Además, en la observación participante, la interacción con el campo y el objeto de investigación se pueden realizar de manera más uniforme. También, integrando otros métodos, los procedimientos de los métodos de esta estrategia pueden adaptarse especialmente bien al problema de investigación. La flexibilidad metodológica y la conveniencia al objeto en estudio son dos ventajas principales de este procedimiento.

Encajar el método en el proceso de investigación

Los antecedentes teóricos están sobre todo en las versiones más recientes del interaccionismo simbólico (véase el Capítulo II). Si se persigue la meta de desarrollar teorías sobre el objeto de investigación (véase el Capítulo IV), las preguntas de cómo acceder al campo se convierten en un problema metodológico decisivo (véase el Capítulo VI). Las preguntas de investigación (véase el Capítulo V) se fijan en la descripción del campo en estudio y de las prácticas en él. Por lo general, se aplican estrategias paso a paso de muestreo (véase el Capítulo VII). Las interpretaciones se realizan utilizando estrategias de codificación y también secuencialmente (véase los Capítulos XV y XVI).

Limitaciones del método

Un problema con este método es que no se pueden observar todos los fenómenos en las situaciones. Se entiende fácilmente que los procesos biográficos son difíciles de observar. Pero tampoco los procesos de conocimiento amplio son accesibles a la observación. Los acontecimientos o prácticas que ocurren raramente —aunque sean cruciales para la pregunta de investigación— se pueden capturar sólo con suerte o, si es que se capturan, por una selección muy cuidadosa de las situaciones de observación. Como manera de resolver estos problemas, a menudo se integran entrevistas adicionales de los participantes en el programa de investigación, lo que permite la reconstrucción de los procesos biográficos o caudales de conocimiento que son el ambiente de las prácticas que se pueden observar. Por tanto, el conocimiento de los investigadores en la observación participante se basa sólo parcialmente en la observación de las acciones. Una gran parte se fundamenta en las declaraciones verbales de los participantes sobre ciertas relaciones y hechos. Para poder utilizar los puntos fuertes de la observación comparados con los estudios de entrevistas, y para evaluar hasta qué punto esta fuerza se aplica para los datos recibidos, Becker y Geer (1960, pág. 287) proponen el esquema en la Tabla 12.1 para localizar los datos.

Estos autores están interesados en responder a la pregunta de con qué probabilidad una actividad o una actitud que han encontrado es válida para el grupo que estudiaron en general o sólo para miembros individuales o situaciones específicas. Parten de la noción de que es muy probable que las actitudes deducidas

© Ediciones Morata, S. L.

TABLA 12.1: Seguridad de las observaciones

		Voluntaria	Dirigida por el observador	Total
Declaraciones	Al observador solo			
	A otros en conversaciones cotidianas			
Actividades	Individuales			
	De grupo			
En conjunto				

Fuente: Becker y Geer, 1960, pág. 287.

de las actividades en el grupo sean compartidas por éste, porque de otro modo los otros miembros las habrían corregido o comentado. Las declaraciones dentro del grupo es más probable que se vean como actitudes compartidas, en lugar de como declaraciones de un miembro en contacto cara a cara con el observador. Las actividades y declaraciones espontáneas parecen más fiables que las que responden a una intervención del observador, por ejemplo, una pregunta directa. Lo más importante de nuevo es responder a la pregunta de con qué probabilidad las actividades y afirmaciones observadas ocurren independientemente de la observación y la participación del investigador.

Otro problema deriva de las ventajas de los métodos que se analizaron con frases clave como flexibilidad y adecuación al objeto de investigación. La observación participante difícilmente se puede estandarizar y formalizar más allá de una estrategia de investigación general, y no tiene sentido ver esto como una meta para avances metodológicos ulteriores (Lüders, 2002). En consecuencia, los debates metodológicos se han estancado estos últimos años. Los intentos de codificar la observación participante en manuales se basan en los debates de principios de la década de 1970 (por ejemplo, Lamnek, 1989) o se comunican desde el taller de la observación (por ejemplo, Aster y cols., 1989).

Etnografía

En debates recientes, el interés por el método de la observación participante ha ido quedando lentamente cada vez más en un segundo plano, mientras que la estrategia más general de la etnografía, en la que la observación y la participación se entretejen con otros procedimientos, ha atraído más atención:

© Ediciones Morata, S. L.

> El etnógrafo participa, al descubierto o encubiertamente, en la vida diaria de las personas durante un amplio periodo de tiempo, mirando lo que sucede, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas; recogiendo en realidad cualquier dato del que se disponga para arrojar luz sobre los problemas por los que está preocupado.
>
> (Hammersley y Atkinson, 1983, pág. 2.)

Rasgos de la investigación etnográfica

La definición y formulación concretas de los principios metodológicos y de los pasos se subordinan a la práctica de una actitud de investigación general en el campo que se observa o se estudia más ampliamente. Sin embargo, en una panorámica general más reciente, Atkinson y Hammersley (1998, págs. 110-111) advierten varios rasgos sustanciales de la investigación etnográfica, como se muestra en el Cuadro 12.1.

CUADRO 12.1: Rasgos de la investigación etnográfica

- Un fuerte interés por la exploración de la naturaleza de un fenómeno social particular, más que la determinación a examinar hipótesis sobre ellos.
- Una tendencia a trabajar primariamente con datos "no estructurados", es decir, datos que no se han codificado en el punto de su recogida desde la perspectiva de un conjunto cerrado de categorías analíticas.
- Investigación de un pequeño número de casos, quizá sólo uno, en detalle.
- Análisis de datos que implica la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, cuyo producto toma principalmente la forma de descripciones y explicaciones verbales, desempeñando la cuantificación y el análisis estadístico, a lo sumo un papel subordinado.

Fuente: Atkinson y Hammersley, 1998, págs. 110-111.

La recogida de datos aquí se subordina más uniformemente a la pregunta de investigación y las circunstancias en el campo respectivo. Los métodos se subordinan a la práctica (para la pluralidad de métodos en este contexto, véase también Hitzler y Honer, 1995). Lüders ve así los rasgos definitorios centrales de la etnografía:

> En primer lugar [está] el riesgo y los momentos del proceso de investigación que no se pueden planear y son situativos, casuales e individuales... En segundo lugar, la hábil actividad del investigador en cada situación se hace más importante... En tercer lugar, la etnografía... se transforma en una estrategia de investigación que incluye tantas opciones de recogida de datos como se pueda imaginar y sean justificables.
>
> (1995, págs. 320-321.)

Los debates metodológicos se centran menos en los métodos de recogida de datos e interpretación que en preguntarse cómo comunicar los hallazgos en un campo (véase el Capítulo XIX). Sin embargo, las estrategias metodológicas apli-

© Ediciones Morata, S. L.

cadas en los campos en estudio se basan mucho aún en observar lo que sucede en el campo participando en él. Las entrevistas y el análisis de documentos se integran en esta clase de diseño de investigación participativa, donde prometen más conocimiento.

Problemas al realizar el método

Los métodos definen qué aspectos del fenómeno son especialmente relevantes y merecen particular atención. Al mismo tiempo, ofrecen una orientación para la práctica del investigador. En etnografía, se abandonan ambos a favor de una actitud general hacia la investigación mediante cuyo uso el investigador encuentra su propio camino en el mundo vital en estudio.

Utilizando su enfoque de una etnografía del mundo vital, Hitzler y Honer (por ejemplo, 1995) estudian "pequeños mundos vitales" diferentes de devotos del bricolaje casero, miembros de parlamentos y culturistas. Este estudio se caracteriza como sigue: "El interés metodológico de esta investigación se centró en analizar documentos y especialmente en observar la participación. También se realizaron entrevistas semiestructuradas complementarias con el propósito de generar narraciones" (1995, pág. 384). También es crucial para la recogida de datos el desarrollo de una "entrevista intensiva" especial. De nuevo, esto relativiza la apertura programática y la flexibilidad con respecto a las determinaciones metodológicas y la pluralidad de los métodos.

Contribución al debate metodológico general

La etnografía ha atraído atención especial en los últimos años debido a dos conjuntos de circunstancias. En primer lugar se ha iniciado en este contexto un amplio debate sobre la presentación de la observación (Berg y Fuchs, 1993; Clifford y Marcus, 1986) que no ha dejado y no dejará de tener consecuencias para otros dominios de la investigación cualitativa (véase el Capítulo XIX para esto). En segundo lugar, el debate metodológico reciente sobre los métodos cualitativos en general en el área anglosajona (por ejemplo, en los capítulos del libro de Denzin y Lincoln, 2000a, o en Hammersley, 1990, 1992; Lincoln y Guba, 1985) ha estado muy influido por las estrategias y los debates en la etnografía. Ésta ha sido la influencia más poderosa en la transformación de la investigación cualitativa en una especie de actitud de investigación postmoderna en comparación con la aplicación más o menos codificada de métodos específicos. Además, la etnografía se ha descubierto de nuevo en la psicología evolutiva y cultural (compárese con el volumen de Jessor y cols., 1996) y ha estimulado un nuevo interés en los métodos cualitativos en esta área[2].

[2] Aunque hay posiciones diferentes desde la etnografía postmoderna que son dominantes en este contexto, que argumentan contra el "solipsismo y la superficialidad" y reivindican en cambio una estrategia de "lectura del pensamiento", por ejemplo el concepto de Shweder (1996) de "etnografía verdadera".

© Ediciones Morata, S. L.

Encajar el método en el proceso de investigación

La etnografía parte de la posición teórica de describir las realidades sociales y su creación (véase el Capítulo II). Intenta desarrollar teorías (véase el Capítulo IV). Las preguntas de investigación se centran sobre todo en descripciones detalladas de los estudios de caso (véase el Capítulo V). Entrar en el campo en estudio tiene importancia central para la revelación empírica y teórica de éste, y no es simplemente un problema que deba resolverse técnicamente (véase el Capítulo VI). Las estrategias de muestreo se orientan generalmente al muestreo teórico o a procedimientos basados en éste (véase el Capítulo VII). Las interpretaciones se hacen sobre todo utilizando análisis secuenciales y de codificación (véase los Capítulos XV y XVI).

Limitaciones del método

En el debate sobre la etnografía, los métodos de recogida de datos se tratan como secundarios a las estrategias de participación en el campo en estudio, a la interpretación de los datos y sobre todo a los estilos de escritura y a la cuestión de la autoridad y la autoría en la presentación de los resultados (véase un estudio más detallado en el Capítulo XIX). Se puede interpretar (de una manera positiva) que este enfoque muestra flexibilidad hacia el objeto en estudio, pero también tiene el peligro de una arbitrariedad metodológica. Los métodos aplicados en concreto hacen de la etnografía sobre todo una estrategia que utiliza la triangulación (véase el Capítulo XVIII) de diversos enfoques metodológicos en el marco de realización de una actitud de investigación general.

Las fotografías como instrumento y objeto de investigación

Recientemente, se puede advertir cierto resurgimiento de la observación de segunda mano, como tema y a la vez como método, es decir, el uso de los medios visuales con fines de investigación. Las fotografías, las películas y el vídeo se utilizan cada vez más como formas genuinas y fuentes de datos (véase Becker, 1986a; Billman-Mahecha, 1990; Denzin, 1989b; Harper, 2000, 2004; para un análisis del uso de cámaras de vídeo para grabar conversaciones o entrevistas véase el Capítulo XIV). La fotografía, en particular, tiene una larga tradición en la antropología y la etnografía. El estudio de Bateson y Mead (1942) sobre el "carácter balinés" se trata una y otra vez como un clásico (para una panorámica general del estudio véase Wolff, 1995).

Ejemplo: El estudio de Bateson y Mead sobre el "carácter balinés"

> En su investigación de una localidad de montaña balinesa, Bateson y Mead recogieron 25.000 fotografías, 2.000 metros de película, pinturas, esculturas y dibujos infantiles. Las fotografías y películas son especialmente importantes, como datos y a la vez como instrumento de conocimiento: "Por ejemplo, han pre-

© Ediciones Morata, S. L.

> sentado las películas reveladas a los habitantes de la localidad y han documentado de nuevo su reacción a las películas" (Wolff, 1995, pág. 135). Las fotografías y películas se entendían no como simples reproducciones de la realidad, sino como presentaciones de la realidad que están influidas por ciertos supuestos teóricos. Bateson y Mead "sabían que las fotografías y las películas —de un modo no distinto a las esculturas y los dibujos— no eran imágenes especulares de la realidad, sino sólo formas de presentación, que son ciegas sin análisis" (1995, pág. 138). La presentación de los resultados del estudio está determinada esencialmente por las fotografías y sus análisis en las llamadas placas de imagen. Éstas son grupos de fotografías junto con análisis (textuales) relacionados (véase Wolff, 1995, página 139 para un ejemplo de una placa de imagen de este tipo). Las imágenes se clasificaron según categorías culturales que se suponen típicas para Balí (como "orientación espacial y niveles", "aprendizaje", "integración y desintegración del cuerpo", "estadios del desarrollo infantil"): "Las imágenes se dispusieron en grupos que permitían presentar simultáneamente varias perspectivas sobre una materia individual, o en secuencias que mostraban cómo un acontecimiento social evolucionaba a través del tiempo" (Harper, 1998, pág. 132).

En este estudio, se hace entrar en juego el material visual para la documentación complementaria de la cultura y las prácticas analizadas, y se contrasta con las presentaciones e interpretaciones en forma textual para extender las perspectivas integradas sobre la materia. Se toma ya en consideración que el material visual no sólo se alcanza frente a ciertos antecedentes teóricos, sino que también se percibe e interpreta desde un punto de vista específico.

La cámara como un instrumento para recoger datos

Se ha debatido hace poco una sociología visual centrada en la fotografía y el cine (por ejemplo, en Denzin, 1989b, págs. 210-233). El enfoque fue inaugurado principalmente por Becker (1986a). Antes de eso, Mead (1963) resumió el propósito central de utilizar cámaras de cine en la investigación social: permiten registros detallados de los hechos y además proporcionan una presentación más amplia e integral de los estilos y las condiciones de vida. Permiten el transporte de artefactos y su presentación como imágenes, y también la transgresión de los límites del tiempo y el espacio. Pueden atrapar hechos y procesos que son demasiado rápidos o demasiado complejos para el ojo humano. Las cámaras permiten también grabaciones no reactivas de las observaciones, y por último son menos selectivas que éstas. Las fotografías están disponibles para que otros las analicen de nuevo (véase también Wuggenig, 1990).

Siguiendo a Barthes (1996), se pueden distinguir cuatro tipos de relación entre el investigador y el investigado. El investigador puede mostrar fotografías (como demostrador) a una persona en estudio (como espectador) y preguntarle sobre el material (tipo I). El operador (que toma la fotografía) puede utilizar al individuo investigado como modelo (tipo II). El investigador (como espectador) puede pedir al sujeto que le muestre fotografías de un cierto tema o período (como demostrador) (tipo III). Por último, el investigador (como espectador) puede observar al sujeto (como operador) mientras toma una foto y realizar un análisis de la elección de la materia que se fotografía (tipo IV: cf.Wuggening, 1990).

© Ediciones Morata, S. L.

Más frecuentemente, la cuestión analizada es "cómo obtener información en películas y cómo obtener información de películas" (Hall, 1986, citado en Denzin, 1989b, pág. 210). Un enfoque, por ejemplo, es utilizar las fotografías en álbumes familiares para analizar la historia de la familia o materias documentadas en ellas a lo largo del tiempo. También, en la investigación familiar o institucional, la integración de la presentación de sí mismos en fotografías y las imágenes de sus miembros en las paredes de las habitaciones pueden revelar estructuras sociales en el campo social.

En general, se han analizado varias cuestiones metodológicas que se centran en los temas siguientes (véase Denzin, 1989b, págs. 213-314):

- Los presupuestos teóricos que determinan qué se fotografía y cuándo, qué rasgo de la fotografía se selecciona para análisis, etc., dejan su marca en el uso de las fotografías como datos o para documentación de las relaciones.

- Las cámaras son incorruptibles por lo que se refiere a su percepción y documentación del mundo: no olvidan, no se cansan y no cometen errores. Sin embargo, las fotografías también transforman el mundo que presentan de una forma específica.

- Las fotografías dicen la verdad: sin embargo ¿hasta qué punto las fotografías están marcadas también por las interpretaciones y atribuciones de quienes las toman o de quienes las miran?

- Las fotografías (y las películas) revelan un planteamiento del mundo simbólico del sujeto y sus visiones.

- Las fotografías son expresivas sólo cuando se toman en el momento adecuado: cuando la acción interesante se produce y las personas pertinentes entran en del campo de visión de la cámara.

- No sólo el observador participante, sino también el fotógrafo tiene que encontrar y asumir un rol y una identidad en el campo.

Utilizar fotografías en el contexto de las entrevistas

Dabbs (1982) esboza un uso diferente del medio de la fotografía. Las personas en estudio reciben las cámaras y el encargo de que tomen (o hagan que alguien tome) "fotografías que digan quiénes son" (1982, pág. 55). Esto se puede extender a un diario fotográfico, en el que las personas capturan aspectos y acontecimientos de su vida diaria a medida que se desarrollan. La decisión sobre cuál de estos aspectos o acontecimientos se selecciona para ser fotografiado la toma no el investigador, sino el sujeto. Lo que él selecciona y toma como imagen permite al investigador deducir afirmaciones sobre las visiones de los sujetos hacia sus propias vidas cotidianas. Así ocurre especialmente cuando se comparan las perspectivas de sujetos diferentes en el campo expresadas en sus fotografías y los rasgos destacados en ellas.

© Ediciones Morata, S. L.

Wuggenig (1990, págs. 115-118) ha aplicado un procedimiento similar para estudiar la significación en el área de residencia. Se dijo a las personas que utilizaran una cámara para documentar, en 12 fotografías, su manera de vivir y el interior de sus domicilios característicos de personas como ellas. Se les dio la instrucción que se presenta en el Cuadro 12.2.

CUADRO 12.2: Instrucción para la entrevista con fotografías

¿Qué le gusta más de su habitación y de su piso (o casa)? ¿Qué le gusta menos de su habitación y de su piso (o casa)? Le ruego que fotografíe primero los tres motivos que le gusten más en su habitación, y luego los tres que le gusten menos. Luego repita esto para el resto de la vivienda. No importa qué habitación escoja. En conjunto, puede utilizar 12 fotografías.

Fuente: Wuggenig, 1990, pág. 116.

En la "entrevista de producción de fotografías" (Harper, 2000, pág. 725), se toman aspectos de la vida de las personas para estimular a los compañeros de entrevista a producir narraciones o respuestas, primero sobre la fotografía y luego partiendo de esto sobre su vida diaria. Este procedimiento se puede ver también como una concretización de la entrevista focalizada (véase el Capítulo VIII). Mientras que aquí el material visual se utiliza como apoyo para realizar la entrevista, en el ejemplo siguiente las fotografías se usan como datos por propio derecho.

Ejemplo: Análisis de fotografías de soldados

Haupert (1994) analiza imágenes de soldados utilizando el método de la hermenéutica objetiva (véase el Capítulo XVI) para reconstruir procesos biográficos. Las fotografías aquí no se producen con fines de investigación, sino que se analizan las ya existentes en cuanto a las relaciones generales con el periodo fotografiado y el destino individual trazado en este material. Las fotografías tienen aquí su propia importancia especial como documentos genuinos. Su análisis se puede referir a otras formas de datos (entrevista biográfica). El análisis de las fotografías se entiende explícitamente y se practica como una forma de análisis textual (1994, págs. 285-290), es decir, aquí se estudian fotografías "cuya calidad textual en el sentido de la investigación social —aunque la gramática de la imagen por el momento no esté clara— ... puede individualizarse finalmente por un procedimiento programático de contar historias gramaticalmente correctas cuyo significado sea adecuado y modelen el marco contextual de la imagen" (1994, pág. 286).

Como Morris (1975) estableció claramente, las fotografías tienen una alta calidad icónica, que puede ayudar a activar los recuerdos de las personas o a estimularlas/animarlas a hacer "declaraciones sobre procesos y situaciones complejos" (Collier, 1957, pág. 59).

© Ediciones Morata, S. L.

Problemas en la aplicación del método

Denzin (1989b, págs. 214-215) toma la tipología de Gold de los roles del observador para describir los problemas asociados con encontrar el más apropiado para el observador fotógrafo. Un problema es la influencia del medio. Las fotografías pierden expresividad cuando los esfuerzos del fotógrafo por colocar a los sujetos a quienes se va a retratar se convierten en una interferencia demasiado grande (las fotografías preparadas) o si los sujetos posan para la ocasión (las fotografías de presentación de sí mismo). La comprensión que las fotografías puede proporcionar sobre la vida cotidiana en estudio será mayor si el investigador que las hace puede ingeniárselas para integrarse con la cámara de una manera que atraiga la menor atención posible.

Otro problema es la posibilidad de influir en la presentación fotográfica o manipularla. Denzin menciona a este respecto el montaje y el retoque o el intento de obtener imágenes artísticas, y sostiene que estas técnicas pueden llevar a dejar fuera detalles que son pertinentes para la pregunta de investigación. Denzin menciona también varias formas de censura (por agencias oficiales, por las personas retratadas o por el fotógrafo) que pueden limitar la realización y la fiabilidad de las fotografías como datos de ciencia social (1989b, pág. 220). Becker analiza este punto bajo el encabezamiento del control del fotógrafo sobre la imagen final: "La elección de la película, el revelado y el papel, de la lente y la cámara, de las exposiciones y el encuadre, del momento y las relaciones con los sujetos, todos estos factores, directamente bajo el control del fotógrafo, dan forma al producto final... Una segunda influencia sobre la imagen que el fotógrafo produce es su teoría sobre lo que está mirando, su comprensión de lo que investiga" (1986a, págs. 241-242). Además, Becker plantea la pregunta: "¿Dicen la verdad las fotografías?", e intenta especificar maneras de responderla analizando las cuestiones de muestreo y el problema de la reactividad producida por el hecho mismo de tomar las fotografías. Un problema especial es la cuestión del encuadre (¿qué hay en la imagen, qué se enfoca, qué se deja fuera?) y cuánto determina el contenido de la fotografía el estilo estético personal de quien la hace.

Tomados juntos, estos problemas plantean la cuestión de hasta qué punto la muestra de la realidad en estudio contenida en el ámbito de la fotografía introduce sesgo en la presentación de la realidad, y qué papel desempeña el medio de la fotografía en la construcción de la realidad en estudio.

Otra manera de utilizar datos visuales que vayan más allá de la fotografía individual o una serie de fotografías inmóviles es grabar en vídeo aspectos de un mundo vital específico.

Ejemplo: Utilización del vídeo para estudiar a los niños en su contexto cotidiano

En un estudio del desarrollo del egocentrismo en los niños y sus cambios de perspectiva, Billmann-Mahecha (1990) utilizó cintas de vídeo como método para recoger datos en un contexto cotidiano. Después de un período inicial de observación participante para conocer a la familia, volvió y grabó en vídeo un par de horas de una tarde en el entorno familiar y de juego de los niños. Luego, hizo un

© Ediciones Morata, S. L.

muestreo de los episodios apropiados a partir del material de vídeo, los transcribió y efectuó su propia interpretación. El paso siguiente fue mostrar estos episodios a los padres y entrevistar a ambos sobre ellos. Estas entrevistas se transcribieron e interpretaron también. Ambas perspectivas (la interpretación del investigador de los episodios de vídeo y la interpretación de las respuestas de los padres) se triangularon en el nivel de caso individual. Luego los episodios se analizaron en ambos niveles para desarrollar una tipología de prácticas y declaraciones de los niños en los diferentes episodios.

Encajar el método en el proceso de investigación

Los antecedentes teóricos de la utilización de fotografías (y del vídeo) están en modelos estructuralistas como la hermenéutica objetiva o el interaccionismo simbólico (véase el Capítulo II) en el caso de Denzin. Las preguntas de investigación se centran en descripciones de los aspectos de la realidad contenidos en las fotografías (véase el Capítulo V). El material se selecciona paso a paso (véase el Capítulo VII). Para la interpretación, se utilizan procedimientos secuenciales (véase el Capítulo XVI). El análisis del material visual se triangula en su mayor parte con otros métodos y datos (véase el Capítulo XVIII).

Limitaciones del método

Estos intentos de una hermenéutica de las imágenes (véase también Englisch, 1991; Müller-Doohm, 1993) se dirigen a extender el abanico de lo que cuenta como datos posibles para la investigación social empírica en el dominio visual. Sin embargo, (al menos hasta ahora) se les han aplicado procedimientos de interpretación que son familiares a partir de los análisis de los datos verbales. A este respecto, estos datos visuales se consideran también como textos: las fotografías cuentan una historia, los datos visuales se transforman en ocasiones en texto por transcripción (véase Denzin, 1989b, pág. 220), se hacen resúmenes de contenido o descripciones de este material visual antes de elaborar la interpretación para poder aplicar los métodos de interpretación textual sobre el material visual. Falta todavía desarrollar procedimientos analíticos genuinos que se relacionen directamente con las imágenes.

El análisis de películas como un instrumento de investigación

Dado que las imágenes presentadas en la televisión y en las películas influyen cada vez más en las realidades cotidianas, la cuestión de lo que estas imágenes nos pueden decir sobre la construcción social de la realidad se ve como más y más significativa. Denzin (1989b) analiza películas de Hollywood que contienen en sus guiones reflexiones sociales sobre experiencias sociales (como el alcoholismo, la corrupción, etc.), sobre momentos de la historia (por ejemplo, la guerra de Vietnam) o ciertas instituciones (por ejemplo, los hospitales), sobre

© Ediciones Morata, S. L.

valores (como el matrimonio y la familia) y relaciones sociales, sobre dominios de la vida cotidiana y sobre las emociones. Estas películas y las prácticas presentadas se pueden interpretar en diferentes niveles de significado. Denzin distingue "lecturas realistas" y "lecturas subversivas" (1989b, pág. 230) Las lecturas realistas entienden una película como una descripción verídica de un fenómeno cuyo significado se puede revelar (completamente) por medio de un análisis detallado del contenido y los rasgos formales de las imágenes. La interpretación sirve para validar las reivindicaciones de veracidad que la película hace sobre la realidad. Por otra parte, las lecturas subversivas tienen en cuenta que las ideas de la realidad del autor influyen en la película lo mismo que las de los protagonistas influirán en su interpretación. Se abandona el supuesto de que es posible un análisis correcto y completo del material cinematográfico y se sustituye por la noción de interpretaciones diferentes de estos datos. Estas interpretaciones de protagonistas múltiples se pueden analizar y comparar en función de sus construcciones diferentes de la realidad (véase el Capítulo III).

Pasos en la realización de un análisis de películas

Para los análisis de películas, Denzin (1989b, págs. 231-232) propone cuatro pasos como modelo general:

1. Las películas se consideran como un todo, y se anotan las impresiones, preguntas y patrones de significado que son notorios.

2. Se formulan las preguntas de investigación que hay que intentar responder en el material. Por tanto, se toma nota de las escenas clave.

3. Se realizan "microanálisis estructurados" de escenas y secuencias individuales, lo que debería llevar a descripciones detalladas y patrones en la exhibición (de conflictos, etc.) en estos extractos.

4. Esta búsqueda de patrones se extiende a toda la película para responder a la pregunta de investigación. Las lecturas realista y subversiva de la película se contrastan y se escribe una interpretación final.

Este procedimiento se ha aplicado a varios ejemplos.

Ejemplo: Alcoholismo en las películas de Hollywood

Utilizando el ejemplo de la película *Gracias y favores (Tender Mercies)*, Denzin estudia la presentación y el tratamiento de problemas como "alcoholismo" y las "familias de alcohólicos" para descubrir "cómo las representaciones culturales forman experiencias vividas" (1989c, pág. 37). Por tanto, Denzin estudió primero las "interpretaciones realistas" de la película que derivó de revisiones y guías de películas en cuanto a sus "significados ideológicos dominantes" (1989c, pág. 40). El supuesto de fondo es que las interpretaciones de las películas y de problemas sociales como el alcoholismo a menudo están "sesgados patriarcalmente", por-

© Ediciones Morata, S. L.

que se formulan desde el punto de vista de un varón (1989c, pág. 38). Denzin contrasta esto con su propia "lectura subversiva" de la película y con el problema, que lleva a cabo desde el punto de vista del feminismo. El enfoque se cambia del personaje masculino principal y su adicción al alcohol a las mujeres en su vida y a las consecuencias que el alcoholismo del protagonista tiene para ellas y su familia (1989c, pág. 46). A partir de este cambio de perspectivas, se deriva un análisis de los valores culturales y las cuestiones relacionadas con el problema del alcoholismo, como la familia, las relaciones de género y el control de las emociones en la sociedad (1989c, pág. 49). Por último, las lecturas desarrolladas se evalúan frente a las interpretaciones de diferentes observadores de la película, y estas últimas se relacionan con las experiencias subjetivas de los observadores de los problemas que se mencionan (1989c, pág. 40).

Problemas al realizar el método

De este estudio se pueden extraer las conclusiones siguientes. Las películas se pueden interpretar y analizar desde diferentes perspectivas. La perspectiva es la que determina el enfoque central de la interpretación y sus resultados. El punto que Denzin intenta dejar claro es que es así no sólo para los análisis de los revisores de películas —para quienes eso no será noticia— sino también para los análisis de los científicos sociales. Hasta qué punto la perspectiva feminista que Denzin adopta es la más apropiada con respecto a la multiplicidad de interpretaciones posibles que él mismo destaca es una pregunta que él no puede y no quiere decidir.

Utilizar las películas como datos lleva también a problemas de selección (¿qué películas, qué escenas se analizan más estrechamente?) y de interpretación (¿a qué se debería prestar atención en el material?). Además, surge la cuestión de preparar los datos para la interpretación: ¿deberían las codificaciones, categorizaciones e interpretaciones hacerse directamente sobre el material visual o deberían hacerse primero las transcripciones de diálogos y sus contextos, transformando así el material visual en texto? (para esto, véase Denzin, 1989b, páginas 220-221)

Contribución al debate metodológico general

Utilizar medios como las películas y las fotografías como datos en la investigación cualitativa cruza los límites entre los diversos métodos de la ciencia social analizados en este libro. Comparados con las entrevistas, proporcionan el componente no verbal de los acontecimientos y las prácticas, lo que podría documentarse de otro modo sólo en protocolos de contexto. Comparados con la observación tradicional, estos medios ofrecen la ventaja del acceso repetido: mientras que la situación observada desaparece irreversiblemente cuando acaba, las películas se pueden ver y analizar repitiéndolas ilimitadamente. Esto puede transgredir las limitaciones de la percepción y la documentación que son características de la observación (Bergmann, 1985). Por último, Petermann (1995) analiza la relación entre la realidad y la presentación de la realidad en películas documentales científicas.

© Ediciones Morata, S. L.

Encajar el método en el proceso de investigación

Los antecedentes teóricos del uso de materiales cinematográficos están en el interaccionismo interpretativo de Denzin (véase el Capítulo II). Las preguntas de investigación se centran en descripciones de los segmentos de realidad contenidos en la película (véase el Capítulo V). Ejemplos concretos de ellas se toman por muestreo paso a paso (véase el Capítulo VII). A menudo la interpretación se realiza utilizando procedimientos secuenciales (véase el Capítulo XVI).

Limitaciones del método

La construcción de versiones de la realidad en las películas está influida no sólo por la perspectiva de quien las hace y el momento que escoge para grabar, sino también por los espectadores, que pueden interpretar el material de muchas maneras diferentes. Por tanto, los análisis cinematográficos se utilizan rara vez como estrategia genuina, sino más bien como una adición a otros métodos dirigidos a analizar los datos verbales o una parte de ellos. Hasta ahora, no ha habido ningún método de interpretación para este material que se ocupe directamente del nivel visual. Las películas se comprenden como textos visuales (Denzin, 1989b, pág. 228), transformados en texto por transcripción o narrando las historias contenidas en ellas, y analizadas luego como tales.

Bibliografía recomendada

Observación

Este texto ofrece una panorámica general de la observación no participante en la investigación cualitativa.

ADLER, P. A. y ADLER, P. (1998): "Observation Techniques" en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (Comps.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials.* Londres: Sage, páginas 79-110.

Observación participante

El primer texto es un ejemplo clásico de la aplicación de este método, mientras que los otros son manuales que analizan el método en mayor profundidad.

BECKER, H. S.; GEER, B.; HUGHES, E. C. y STRAUSS, A. L. (1961): *Boys in White: Student Culture in Medical School.* Chicago: University of Chicago Press.

JORGENSEN, D. L. (1989): *Participant Observation: A Methodology for Human Studies.* Londres: Sage.

SPRADLEY, J. P. (1980): *Participant Observation.* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

© Ediciones Morata, S. L.

Etnografía

Los diferentes enfoques para la etnografía que son característicos de los debates recientes los resumen los mismos autores en el libro de texto y el capítulo del manual y también en la lectura de psicología cultural.

ATKINSON, P. y HAMMERSLEY, M. (1998): "Ethnography and Participant Observation" en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (Comps.) *Strategies of Qualitative Inquiry.* Londres: Sage, páginas 110-136.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1983): *Ethnography: Principles in Practice.* Londres: Tavistock.

JESSOR, R.; COLBY, A. y SHWEDER, R. A. (Comps.) (1996): *Ethnography and Human Development.* Chicago: University of Chicago Press.

Fotografías

El problema de una sociología visual que utilice las fotografías como datos se analiza en ambos textos con mayor detalle.

BECKER, H. S. (1986a): *Doing Things Together: Selected Papers.* Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

DENZIN, N. K. (1989b): *The Research Act* (3.ª ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Análisis de películas

Los problemas de una sociología visual que utilice las películas como datos se analiza en este texto con mayor detalle.

DENZIN, N. K. (2004): "Reading film" en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (Comps.) *A Companion to Qualitative Research.* Londres: Sage, págs. 237-242.

HARPER, D. (2000): "Reimaging Visual Methods: Galileo to Neuromances" en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (Comps.) *Handbook of Qualitative Research* (2.ª ed.) Londres: Sage, páginas 717-732.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO XIII

Datos visuales: Una panorámica general

Cada vez más, los datos visuales se están volviendo a descubrir en la investigación cualitativa. Hay razones diferentes para utilizarlos, en lugar de los datos verbales o en unión con ellos. En primer lugar, está el deseo por parte del investigador de ir más allá de la palabra hablada y del informe sobre las acciones, a favor de analizar estas mismas a medida que se producen de modo natural. En segundo lugar, está la ventaja que se puede obtener del hecho de que algunas formas de observación funcionan sin necesidad de que el investigador intervenga en el campo en estudio. Por último, está la posibilidad de obtener conocimiento mediante la observación participando e interviniendo en el campo y luego observando las consecuencias en él.

La observación en sus diferentes versiones intenta comprender las prácticas, las interacciones y los acontecimientos que se producen en un contexto específico, desde el interior como participante o desde el exterior como simple observador. En la observación, se toman puntos de partida diferentes para reconstruir el caso individual: los acontecimientos en un entorno específico, las actividades de una persona determinada, la interacción concreta de varios sujetos juntos. Se toma en consideración cada vez más que no sólo la participación del observador sino también el medio de la película y la cámara como mecanismo tienen una influencia en los acontecimientos en estudio y su presentación para el observador. Por tanto, los procedimientos de observación contribuyen a la construcción de la misma realidad que intentan analizar, una realidad que es ya el resultado de procesos de construcción social antes de ser observada. Los métodos de observación proporcionan un acceso específico para rastrear estos procesos de construcción a medida que se producen en la interacción. Por último, los métodos de observación llevan también a la producción de texto como material empírico. Estos textos van de los protocolos de observación a las transcripciones de las interacciones registradas, a las descripciones verbales de los acontecimientos en las películas o del contenido de las fotografías.

© Ediciones Morata, S. L.

Primer punto de referencia: Comparación basada en criterios de los enfoques

Los diferentes métodos se pueden yuxtaponer aplicando los criterios que ya se han utilizado para comparar los enfoques para los datos verbales (véase el Capítulo XI). También aquí cabe preguntar qué precauciones se recomiendan para que cada procedimiento garantice la apertura en la investigación a las perspectivas de los sujetos a los que se observa. Como las observaciones comienzan sobre todo a partir de las interacciones y las acciones, las perspectivas subjetivas de los participantes se verifican a menudo en entrevistas adicionales. Otro aspecto para comparar las alternativas son las precauciones recomendadas para garantizar la apertura en el proceso de acción y las interacciones durante la observación en cada caso. Además de estos esfuerzos de apertura, los métodos de observación incluyen también algunas propuestas específicas en cuanto a cómo estructurar la recogida de datos de tal manera que los acontecimientos y actividades pertinentes a la pregunta de investigación se puedan captar en profundidad. Los diversos enfoques para los datos visuales contribuyen también a desarrollar la observación como método general. Además, se pueden caracterizar por los campos de aplicación en los que se utilizan principalmente o para los que se desarrollaron. Por último, a cada uno de los métodos analizados aquí se asocian problemas específicos al aplicarlos y limitaciones básicas (véase la Tabla 13.1).

La comparación en la tabla delimita el campo de opciones metodológicas en el área de observación y facilita su toma de posición en este intervalo.

Segundo punto de referencia: La selección del método y la comprobación de su aplicación

El método adecuado para recoger datos visuales se debe seleccionar a partir de la investigación propia: su pregunta de investigación, el campo que debe observarse y las personas que son más cruciales en él. El método seleccionado se debe comprobar frente al material obtenido. No todos los métodos son apropiados para todas las preguntas de investigación. Los acontecimientos del pasado se pueden analizar mejor utilizando los materiales visuales que surgieron en el momento en que éstos tuvieron lugar. Las fotografías abren un camino en esta dirección. Analizando las películas mostradas en el cine y la televisión puede averiguarse cómo define una sociedad los valores culturales y maneja los problemas sociales en general (es decir, a través de diversas situaciones). Cómo se tratan estos valores y problemas en concreto en las situaciones de interacción puede ponerse de manifiesto observando los campos y las personas para las que son relevantes. Pero la observación tiene acceso sólo a las acciones realizadas en la situación, y los antecedentes biográficos sociales e individuales, el conocimiento o la atención se pueden reconstruir únicamente en una manera mediada a partir de ellos. Si la situación, el campo y los miembros se pueden limitar lo suficiente, se deben integrar las opciones adicionales de conocimiento derivadas de la participación del investigador en el campo en estudio. La observación no participante

© Ediciones Morata, S. L.

TABLA 13.1: Comparación de los métodos para recoger datos visuales

Métodos de datos visuales					
Criterios	Observación	Observación *participante*	Etnografía	Uso de fotografías	Análisis de películas
Apertura a la visión subjetiva *del observado* por:	• *Integración* de entrevistas	• *Integración* de entrevistas • Empatía por medio de la participación	• Vinculación de la observación y la entrevista	• El sujeto como fotógrafo	• Las interpretaciones subversivas se centran en la perspectiva de un protagonista
Apertura al proceso de acciones e interacciones por:	• No influencia en el campo observado	• Distancia a pesar de la participación • Observación más abierta	• Participación en el mundo vital que se observa	• Documentación en series de fotografías	• Análisis de las historias y los procesos en las películas
Estructuración (por ejemplo, profundización) del análisis por:	• Aumento de enfoque • Observación selectiva	• Integración de personas clave • *Aumento del* enfoque	• Pluralidad de los métodos aplicados	• Corte y ángulo • Fotografiar *en el momento decisivo*	• Contraste de las *interpretaciones realistas* y las "subversivas"
Contribución al desarrollo *general de los* métodos de datos visuales	• *Abstenerse* de intervenciones en el campo • Esclarecer la perspectiva de género del trabajo de campo • Autoobservación para la reflexión	• *Esclarecer* los conflictos entre la participación y la distancia	• Destacar la conveniencia de los métodos • Sensibilizar para los problemas de descripción y presentación	• Enriquecer otros métodos (observación, entrevistas)	• Fijar los datos visuales • Documentación y análisis detallado de los componentes no verbales
Área de aplicación	• Campos abiertos • Lugares públicos	• Campos delimitados • Instituciones	• Mundos vitales cotidianos	• Culturas extrañas • *Experiencias* biográficas	• *Problemas* sociales • *Valores culturales*
Problemas al llevar a cabo el método	• Acuerdo de personas *(desconocidas) observadas en lugares públicos*	• Hacerse *nativo* • Problemas *de acceso* • Inundación del observador	• Actitud de *investigación* no especificada en lugar de utilizar métodos específicos	• Selectividad del medio y su aplicación	• Interpretación en el nivel de la imagen o en el nivel del texto
Limitaciones del método	• La observación encubierta como problema de ética	• Relación entre afirmaciones y acciones en los datos	• Interés limitado en las cuestiones metodológicas	• ¿El análisis de fotografías como análisis del texto?	• Ausencia de métodos específicos para analizar los datos fílmados
Bibliografía	Adler y Adler (1998)	Denzin (1989b); Spradley (1980)	Jessor y cols. (1996); Denzin (1997)	Becker (1986a); Harper (2000)	Denzin (2004)

© Ediciones Morata, S. L.

tiene sentido sobre todo cuando el campo no se puede delimitar de una manera que haga posible la participación, o cuando la impiden las acciones que hay que observar, debido a los peligros asociados a ellas o su ilegalidad.

Fuera de la pregunta de investigación, las personas que hay que observar son una segunda consideración para decidir entre los métodos de recoger datos visuales. Algunas personas se irritan y se sienten más desconcertadas por la simple observación que por la participación pasajera del investigador en su vida diaria, mientras que otras tienen problemas con la perturbación creada por la presencia del observador participante en el dominio de interés. Algunos investigadores tienen más problemas para encontrar su camino en el campo estudiado, mientras que otros los tienen con la retirada en la simple observación. En cuanto a los participantes en el estudio, puede ser útil clarificar la situación y los procedimientos de los investigadores y comprobar la conveniencia del método seleccionado para este propósito concreto. Para los observadores, y para resolver sus problemas, se puede ofrecer formación en observación. Las situaciones observadas se pueden analizar para descubrir si los aspectos pertinentes se han tomado en cuenta o no. Los contactos con el campo se deben analizar con más detenimiento considerando los problemas al orientarse y permanecer en él. Si esta formación no resuelve los problemas del investigador en el campo, se debe reconsiderar la elección de método o la elección del observador. El análisis de la primera observación se debería concentrar también en la pregunta de hasta qué punto el método seleccionado se ha aplicado según sus reglas y propósitos. Por ejemplo, ¿se han aplicado las hojas de observación de manera tan exacta y tan flexible como requiere el método? ¿Ha mantenido el investigador la distancia necesaria en su participación? ¿Correspondió la participación en extensión e intensidad a las metas de la investigación? Aquí también se debería tener en cuenta, al seleccionar y evaluar un método, qué clases de afirmaciones se obtendrán al final y en qué nivel de generalización. Sólo tomando estos factores en consideración es posible especificar qué es una buena observación (Tabla 13.2).

Utilizando las preguntas en la Tabla 13.2, la conveniencia del método y de su aplicación, puede evaluarse desde ángulos diferentes. La evaluación que esto permite se debería hacer después de los primeros contactos de campo y repetidas veces en la posterior continuación de la observación.

Tercer punto de referencia: Adecuación del método a la cuestión

No hay un método ideal generalmente válido para recoger datos visuales. La pregunta de investigación y la cuestión en estudio deben determinar si se aplica observación participante o un análisis de películas. Como la observación "pura" sólo puede proporcionar ideas que se limitan a las acciones e interacciones en situaciones concretas, la extensión a la participación en los acontecimientos que deben observarse y a conversaciones paralelas con las personas en el campo es la manera más apropiada de afrontar las perspectivas subjetivas y el mundo vital de los participantes. El problema de la conveniencia de los métodos se resuelve en el campo de observación particularmente combinando métodos diferentes en los estudios etnográficos.

© Ediciones Morata, S. L.

TABLA 13.2: Lista para seleccionar un método de datos visuales y evaluar su aplicación

1. *Pregunta de investigación*
   ¿Puede el método de observación y su aplicación estudiar los aspectos esenciales de la pregunta de investigación?
2. *Forma de presentación*
   El método se debe aplicar según las reglas y metas metodológicas. No debe haber un salto entre las formas de observación, excepto cuando está fundamentado en la pregunta de investigación, teóricamente o ambas cosas.
3. *El observador*
   ¿Puede el observador aplicar el método? ¿Qué parte desempeñan sus propios temores e incertidumbres en la situación?
4. *El observado*
   ¿Es la forma de observación apropiada para el grupo objetivo?
   ¿Cómo pueden tomarse en cuenta los temores, incertidumbres y expectativas de los (potenciales) participantes en el estudio?
5. *Campo*
   ¿Es la forma de observación apropiada para el campo en estudio? ¿Cómo se tienen en cuenta su accesibilidad y factibilidad y los problemas éticos?
6. *Libertad para el observado*
   ¿Cómo se tienen en cuenta las perspectivas de las personas que se observan y su variabilidad? ¿Tienen las perspectivas de los miembros una posibilidad de afirmarse a sí mismas frente al marco metodológico del estudio (por ejemplo, son las hojas de observación lo bastante flexibles para lo inesperado)?
7. *Desarrollo de la observación*
   ¿Realizó el observador la forma de observación? ¿Dejó libertad suficiente a los miembros? ¿Pudo llevar a cabo sus propios roles? (¿Por qué no?)
   ¿Se definió con suficiente claridad el rol del observado, el rol del observador y la situación para el observado? ¿Pudieron cumplir su rol? (¿Por qué no?)

¡Analice las variaciones para validar las observaciones entre el primer y el segundo contacto con el campo, si es posible!

8. *Propósito de la interpretación*
   ¿Acciones definidas claramente o patrones, contextos, etc., complejos, múltiples?
9. *Reivindicación de generalización*
   El nivel en que deberían hacerse las afirmaciones:
   - Para el caso individual (¿el individuo observado y su acción, una institución y las relaciones en ella, etc...?)
   - Con referencia a grupos (¿hallazgos sobre una profesión, un tipo de institución, etc.?)
   - ¿Afirmaciones generales?

© Ediciones Morata, S. L.

Cuarto punto de referencia: Encajar el método en el proceso de investigación

Localizar los métodos de observación en el proceso de investigación es un cuarto punto de referencia. Debe hacerse una comprobación cruzada de la recogida de datos con el método de interpretación, que se utiliza para descubrir si el esfuerzo de hacer realidad la apertura y la flexibilidad a la cuestión en estudio es comparable en ambos casos. Por otra parte, no tiene mucho sentido diseñar la observación en el campo de manera que esté libre de limitaciones metodológicas y sea lo más flexible y amplia posible si después los datos se analizan exclusivamente con categorías que se han derivado de las teorías existentes (véase el Capítulo XV). Por otra parte, ha resultado sumamente difícil analizar datos que se documentan sólo en notas de campo con métodos secuenciales (véase el Capítulo XVI) como la hermenéutica objetiva (para este problema, véase Lüders, 2002). Los métodos de interpretación situados entre estos dos polos —por ejemplo, la codificación teórica (véase el Capítulo XV)— son más apropiados para estos datos. De un modo similar, la forma y el diseño de la observación deben someterse a una comprobación cruzada con el método de muestreo de los campos y las situaciones, y con los antecedentes teóricos del estudio propio.

Los puntos de partida para esta comprobación cruzada se pueden encontrar en las consideraciones sobre encajar el método en el proceso de investigación dadas para cada método en el capítulo anterior. La comprensión del proceso de investigación resumido en estas consideraciones se debe comparar con la del proceso de investigación en el que se basa el estudio propio y su diseño.

Así, la elección del método concreto se puede hacer y evaluar con respecto a su conveniencia para el objeto en estudio y para el proceso de investigación como un todo.

© Ediciones Morata, S. L.

QUINTA PARTE

Del texto a la teoría

CAPÍTULO XIV

Documentación de los datos

Los capítulos anteriores se han ocupado de cada una de las dos maneras principales en que se recogen o se producen los datos en la investigación cualitativa. Sin embargo, antes de analizar los datos generalizados de estas maneras, se tienen que documentar y editar. En el caso de los datos de entrevista, una parte importante de este proceso de edición es registrar las palabras habladas y luego transcribirlas. En cuanto a las observaciones, la tarea más importante es documentar las acciones y las interacciones. En ambos casos, un enriquecimiento contextual de las aseveraciones o las actividades debe ser una parte importante de la recogida de datos. Este enriquecimiento se puede lograr documentando los procesos de recogida de datos en protocolos de contexto, diarios de investigación y notas de campo. Estos procedimientos transforman las relaciones estudiadas en textos, que son la base para los análisis reales. En este capítulo, se analizan las opciones metodológicas para documentar los datos recogidos. Los datos producidos como resultado de este proceso se sustituyen por las relaciones (psicológicas o sociales) estudiadas para que se puedan realizar los estadios siguientes del proceso de investigación, es decir, la interpretación y la generalización. El proceso de documentación de los datos comprende principalmente tres pasos: registrar los datos, editarlos (transcripción) y construir una "nueva" realidad en y por el texto producido. En conjunto, este proceso es un aspecto esencial en la construcción de la realidad en el proceso de investigación.

Nuevas posibilidades y problemas del registro de datos

Las posibilidades (acústicas y audiovisuales) más sofisticadas para registrar acontecimientos han tenido una influencia esencial en el renacimiento y los avances de la investigación cualitativa durante los últimos veinte años. Una condición para este progreso ha sido que el uso de mecanismos de grabación (grabadores magnetofónicos y de vídeo) fuera amplio también en la misma vida diaria. Hasta cierto punto, su predominio les ha hecho perder su carácter poco familiar para los entre-

© Ediciones Morata, S. L.

vistados potenciales y para aquellas personas cuya vida cotidiana debe observarse y registrarse mediante su uso. Son estos aparatos solos los que han hecho posibles algunas formas de análisis, como el análisis de conversaciones y la hermenéutica objetiva (véase Bergmann, 1985, para más detalles; y véase el Capítulo XVI).

Registros acústicos y visuales de las situaciones naturales

Utilizar máquinas para grabar hace la documentación de los datos independiente de las perspectivas, igual la del investigador que las de los sujetos en estudio. Se defiende que esto logra un registro naturalista de los acontecimientos o un "diseño natural" (Nothdurft, 1987): entrevistas, habla cotidiana o conversaciones de orientación se registran en casetes o cintas de vídeo. Después de informar a los participantes sobre el propósito de la grabación, el investigador espera que simplemente se olviden del magnetófono y la conversación tenga lugar "de modo natural", incluso en los puntos difíciles.

Presencia e influencia de la grabación

Esta esperanza de hacer una grabación naturalista se hará realidad sobre todo si se limita la presencia del equipo de grabación. Para acercarse lo más posible a la naturalidad de la situación, se recomienda que el uso de la tecnología de grabación se limite a la recogida de los datos necesarios para la pregunta de investigación y el marco teórico: cuando el vídeo no documente nada esencial más allá de lo obtenido con un casete, se debe preferir el aparato que pase más desapercibido. En todo caso, el investigador debe limitar sus grabaciones a lo que sea absolutamente necesario para su pregunta de investigación, tanto desde el punto de vista de la cantidad de datos que se graban como de la minuciosidad de la grabación.

En la investigación sobre la orientación, por ejemplo, se puede pedir al orientador que grabe sus conversaciones con los clientes utilizando una grabadora a casete. En las instituciones donde esta clase de grabaciones se hacen continuamente, por ejemplo, con propósitos de supervisión, es posible que el hecho de grabar apenas influya sobre lo que se graba. Sin embargo, no se debe ignorar el hecho de que puede influir en las afirmaciones de los participantes. Esta influencia aumenta si el investigador está presente en la situación de investigación por razones técnicas. Cuanto mayor sea el esfuerzo al grabar en vídeo y cuanto más amplia sea la idea que permite hacerse de la vida cotidiana estudiada, mayor será el escepticismo y las posibles reservas por parte de los participantes en el estudio. Esto complica más la integración del procedimiento de grabación en la vida diaria que se estudia.

Escepticismo sobre el carácter natural de las grabaciones

Igualmente, se pueden encontrar reflexiones meditadas sobre el uso de la tecnología de grabación en la investigación cualitativa. Estas formas de grabación han sustituido a las notas de los entrevistadores o los observadores, que fueron el medio dominante en tiempos anteriores. Para Hopf, proporcionan "mayores

© Ediciones Morata, S. L.

opciones para una evaluación intersubjetiva de las interpretaciones... para tener en cuenta los efectos del entrevistador y el observador en la interpretación... y para la flexibilidad teórica" comparado con "los protocolos de memoria necesariamente más selectiva" (Hopf, 1985, págs. 93-94). Esta nueva flexibilidad lleva "a un nuevo tipo de 'acumulación de datos cualitativos' debido a los retrasos en las decisiones sobre las preguntas de investigación y los supuestos teóricos que son posibles ahora".

A esto se asocian nuevas cuestiones relativas a la ética de investigación, los cambios en las situaciones estudiadas causados por la forma de grabación [1] y la pérdida del anonimato para los entrevistados (véase Bergold y Flick, 1987, páginas 13-15). La ambivalencia que Hopf (1985) expresa frente a las nuevas opciones para registrar datos cualitativos indica que es importante tratar este punto no como un problema de detalle técnico, sino más bien en el sentido de una "evaluación de la tecnología cualitativa" detallada y, además, en las consideraciones sobre el método apropiado para la documentación, incluir opciones "anticuadas" que las nuevas tecnologías desplazaron.

Notas de campo

Las notas del investigador (Emerson y cols., 1995; Lofland y Lofland, 1984; Sanjek, 1990) han sido el medio clásico para la documentación en la investigación cualitativa. Las notas tomadas en entrevistas deben contener los elementos esenciales de las respuestas del entrevistado e información sobre el desarrollo de la entrevista. El observador participante interrumpe repetidamente su participación para anotar observaciones importantes, como deja claro la descripción en el Cuadro 14.1 de la técnica de documentación clásica, sus problemas y las soluciones escogidas para ellos.

Lofland y Lofland (1984) formulan, como regla general, que estas notas se deben hacer lo más inmediatamente posible. La retirada necesaria para esto puede introducir cierta artificialidad en la relación con los compañeros de interacción en el campo. Especialmente en la investigación-acción, cuando el investigador toma parte en los acontecimientos en el campo y no simplemente los observa, hay una dificultad adicional para mantener esta libertad para el investigador (véase Decker, 1979). Una opción es anotar las impresiones después de acabar el contacto de campo individual. Lofland y Lofland (1984, pág. 64) recomiendan que los investigadores utilicen un "rigor monástico" en seguir el mandamiento de tomar las notas inmediatamente después del contacto de campo, y además que

[1] Según Bergmann, "una grabación audiovisual de un acontecimiento social no es en modo alguno la representación puramente de-scriptiva que puede parecer al principio. Debido a su estructura que manipula el tiempo tiene más bien un momento con-structivo en ella" (1985, pág. 317). Así, después de su grabación, una conversación se puede desgajar de su curso temporal único e independiente y escucharse una y otra vez de nuevo. Luego se puede diseccionar en componentes específicos (por ejemplo, las señales no verbales de los participantes) de una manera que va más allá de las percepciones cotidianas de los participantes. Pero esto no sólo permite nuevas formas de conocimiento, sino que también construye una nueva versión de los acontecimientos. A partir de cierto momento, la percepción de estos acontecimientos no está determinada ya por su presencia original o natural, sino por su despliegue detallado artificialmente.

© Ediciones Morata, S. L.

CUADRO 14.1: Las notas de campo en la práctica

Nuestra práctica habitual era pasar periodos limitados de tiempo en el campo, quizá dos o tres horas. Cuando era apropiado que pudiéramos salir de él, nos dirigíamos inmediatamente a la máquina de escribir o al dictáfono. Si era imposible salir, tomábamos breves notas para refrescar la memoria cuando se producían respiros y las registrábamos luego totalmente tan pronto como era posible. El registro de notas de campo presentaba varios problemas que implicaban la discriminación entre los acontecimientos vistos y oídos, así como las impresiones o interpretaciones de un entrevistador. Como profesionales, todos nosotros teníamos presentes los escollos que afectaban al recuerdo, y el fácil desdibujamiento del hecho y la fantasía. Por tanto, intentábamos hacer estas discriminaciones con claridad, expresándolas inconfundiblemente o desarrollando un sistema de notación para asegurarlas. El material verbal registrado dentro de comillas significaba recuerdo exacto; el material verbal con apóstrofes indicaba un grado menor de certidumbre o paráfrasis, y el material verbal sin marcas significaba recuerdo razonable, pero no cita. Por último, las impresiones o inferencias del investigador podían separarse de observaciones reales por el uso de paréntesis individuales o dobles. Aunque este sistema de notación era muy utilizado, ninguno de nosotros estaba obligado a usarlo siempre.

Fuente: Strauss y cols., 1964, págs. 28-29.

los investigadores calculen la misma cantidad de tiempo para anotar cuidadosamente las observaciones que el dedicado a la observación misma. Se debe asegurar que (quizá mucho) después se pueda establecer todavía una distinción entre lo que se ha observado y lo que el observador ha condensado en su interpretación o resumen de los acontecimientos (véase el Capítulo XVIII sobre la fiabilidad de procedimiento de los protocolos). Por otra parte, los investigadores pueden desarrollar un estilo personal de escribir notas después de un tiempo y con el aumento de experiencia.

En conjunto, la producción de realidad en textos comienza con la toma de notas de campo. Esta producción está marcada esencialmente por la percepción y la presentación selectivas del investigador. Esta selectividad se refiere no sólo a los aspectos que se dejan fuera, sino sobre todo a aquellos que llegan a figurar en las notas. La anotación únicamente es lo que eleva un suceso fuera de su curso y transitoriedad cotidianos y lo convierte en un acontecimiento al que el investigador, intérprete y lector pueden dirigir su atención repetidas veces. Una manera de reducir o al menos de mitigar esta selectividad de la documentación es complementar las notas con diarios o protocolos de día escritos por los sujetos en estudio en paralelo con la toma de notas del investigador. Así, sus visiones subjetivas se pueden incluir en los datos y hacer accesibles al análisis. Estos documentos desde el punto de vista del sujeto se pueden analizar y contrastar con las notas del investigador. Otra manera es añadir a las notas fotografías, dibujos, mapas y otro material visual. Una tercera posibilidad para grabar las notas es utilizar una agenda electrónica, un dictáfono o dispositivo similar.

Igualmente, Spradley (1980, págs. 69-72) propone cuatro formas de notas de campo para la documentación:

© Ediciones Morata, S. L.

- relatos condensados en palabras individuales, oraciones, citas de conversaciones, etc.;
- un relato ampliado de las impresiones de las entrevistas y contactos con el campo;
- un diario de trabajo de campo que, como un diario, "contendrá... las experiencias, ideas, temores, errores, confusiones, avances y problemas que surgen durante el trabajo de campo" (1980, pág. 71);
- notas sobre los análisis y las interpretaciones, que comienzan inmediatamente después de los contactos de campo y se prolongan hasta acabar el estudio.

Diario de investigación

Especialmente si está implicado más de un investigador, se necesita documentación del proceso de investigación en curso y reflexión sobre él para aumentar la comparabilidad de los procedimientos empíricos y enfoques en las notas individuales. Un método de documentación es utilizar continuamente diarios de investigación actualizados redactados por todos los participantes. Estos diarios deben documentar el proceso de acercamiento a un campo, y las experiencias y problemas en el contacto con el campo o con los entrevistados y en la aplicación de los métodos. Se deberían incorporar también hechos relevantes y cuestiones de menor importancia o hechos perdidos en la interpretación, generalización, evaluación o presentación de los resultados, vistos desde las perspectivas del investigador individual. Comparar las documentaciones y las visiones diferentes expresadas en ellos hace el proceso de investigación más intersubjetivo y explícito. Además, se pueden utilizar como "memorandos" en el sentido de Strauss (1987, en particular el Capítulo 5) para desarrollar una teoría fundamentada. Strauss recomienda hacer memorandos durante todo el proceso de investigación, lo que contribuirá al proceso de construir una teoría. La documentación de esta clase no es sólo un fin en sí misma o un conocimiento adicional, sino que también sirve en la reflexión sobre el proceso de investigación.

Se han perfilado varios métodos para "atrapar" los acontecimientos y procesos, afirmaciones y procedimientos interesantes. Al tomar nota de las intervenciones en la vida cotidiana en estudio, el investigador debe guiarse en sus decisiones por la *regla de economía* siguiente: registrar sólo cuanto sea claramente necesario para responder a la pregunta de investigación. Debe evitar cualquier "presencia técnica" en la situación de recogida de datos que no sea absolutamente necesaria para sus intereses teóricos. Reducir la presencia del equipo de grabación e informar a los compañeros de investigación lo más posible sobre el sentido y propósito de la forma escogida de registro hacen más probable que el investigador "atrape" el comportamiento verdaderamente cotidiano en situaciones naturales. En el caso de las preguntas de investigación en las que formas "anticuadas" de documentación como preparar un protocolo de respuestas y observaciones sean suficientes, es muy recomendable utilizar estas formas. Pero

© Ediciones Morata, S. L.

estos protocolos se deben hacer con la mayor inmediatez y la mayor amplitud posible para registrar sobre todo las impresiones del campo y las preguntas resultantes.

Hojas de documentación

Para las entrevistas, han resultado útiles las hojas para documentar el contexto y la situación de la recogida de datos (para esto, véase Flick, 1996; Witzel, 1985). Qué información deban incluir en concreto depende del diseño del estudio, por ejemplo, si varios entrevistadores están implicados o si las entrevistas se realizan en lugares distintos, lo que supuestamente puede haber influido en la entrevista. Además, las preguntas de investigación determinan qué se debe anotar en concreto en estas hojas. El ejemplo en el Cuadro 14.2 procede del estudio del cambio tecnológico en la vida cotidiana (Flick, 1996), en el que varios investigadores llevaron a cabo entrevistas con profesionales en diferentes situaciones de trabajo sobre las influencias de la tecnología en la infancia, la educación de los niños en la propia familia o en general, etc. Por tanto, la hoja de documentación tenía que contener información contextual adicional explícita.

CUADRO 14.2: Las notas de campo en la práctica

Información sobre la entrevista y el entrevistado

Fecha de la entrevista: .....
Lugar de la entrevista: .....
Duración de la entrevista: .....
Entrevistador: .....
Identificador para el entrevistado: .....
Género del entrevistado: .....
Edad del entrevistado: .....
Profesión del entrevistado: .....
Trabaja en esta profesión desde: .....
Campo profesional: .....
Educado en (campo/ciudad): .....
Número de hijos: .....
Edad de los hijos: .....
Género de los hijos: .....
Peculiaridades de la entrevista: .....
.....
.....
.....
.....

Fuente: Flick, 1996.

© Ediciones Morata, S. L.

Transcripción

Si los datos se han registrado utilizando medios técnicos, su transcripción es un paso necesario en el camino a su interpretación. Se dispone de sistemas de transcripción diferentes cuyo grado de exactitud varía (para una panorámica general, véase Kowall y O'Connell, 2004; O'Connell y Kowal, 1995). No se ha establecido todavía un estándar. En los análisis del lenguaje, el interés se centra a menudo en alcanzar la exactitud máxima al clasificar y presentar declaraciones, interrupciones, etc. Aquí también se puede hacer la pregunta de la conveniencia del procedimiento. Esto no sólo contribuye a que los ideales de la ciencia natural de exactitud en la medición se cuelen por la puerta de atrás en la ciencia social interpretativa, sino que también la formulación de reglas para la transcripción nos tiente con una clase de fetichismo que ya no tiene relación razonable con la pregunta y los productos de la investigación. Cuando los estudios lingüísticos y de análisis de conversaciones se centran en la organización del lenguaje, esta clase de exactitud puede estar justificada. Sin embargo, en las preguntas más psicológicas o sociológicas, donde el intercambio lingüístico es un medio para estudiar ciertos contenidos, los estándares exagerados de exactitud en la transcripción únicamente están justificados en casos excepcionales. Parece más razonable transcribir sólo tanto y sólo con tanta exactitud como lo requiera la pregunta de investigación (Strauss, 1987). En primer lugar, una transcripción exactísima de los datos absorbe tiempo y energía que se podría invertir más razonablemente en su interpretación. En segundo lugar, el mensaje y el significado de lo que se transcribió se ocultan a veces más que se revelan en la diferenciación de la transcripción y la oscuridad resultante de los protocolos producidos. Así, Bruce (1992, pág. 145; citado en O'Connell y Kowall, 1995, pág. 96) mantiene:

> Los siguientes criterios muy generales se pueden utilizar como punto de partida en la evaluación de un sistema de transcripción para el discurso hablado: manejabilidad (para el que transcribe), legibilidad, capacidad para ser aprendida y para ser interpretada (por el analista y por el ordenador). Es razonable pensar que un sistema de transcripción debe ser sencillo de escribir, de leer, de aprender y de buscar.

Más allá de las claras reglas de cómo transcribir afirmaciones, turnos, interrupciones, finales de oraciones, etc., un segundo control de la transcripción frente a la grabación y la imposición del anonimato en los datos (nombres, referencias de área y tiempo) constituyen rasgos centrales del procedimiento de transcripción. La transcripción en el análisis de conversaciones (véase el Capítulo XVI) ha sido a menudo el modelo para las transcripciones en la ciencia social. Drew (1995, pág. 78) aporta un "glosario de convenciones de transcripción", que se podría utilizar después de que se hayan aplicado los criterios antes mencionados con respecto a la pregunta de investigación (Cuadro 14.3).

© Ediciones Morata, S. L.

CUADRO 14.3: Convenciones de transcripción

[	Solapamiento del habla: el punto preciso en el que una persona comienza a hablar mientras que la otra está hablando todavía o en el que ambos comienzan a hablar simultáneamente, lo que da lugar a solapamiento del habla.
(0,2)	Pausas: dentro y entre turnos de habla, en segundos.
'AW::::':	Sonidos extensos: tramos de sonido mostrados por dos puntos, en proporción a la duración del tramo.
Palabra:	El subrayado muestra acento o énfasis.
'fishi':	Un guión indica que una palabra/sonido está interrumpido.
'.hhhh':	Las aspiraciones audibles se transcriben como '.hhhh' (el número de haches es proporcional a la duración de la aspiración).
PALABRA:	El aumento de amplitud se muestra por letras mayúsculas.
(palabras...):	Los paréntesis encierran transcripciones que no son seguras, incluyendo la "suposición más probable" de quien transcribe.

Fuente: adaptado de Drew, 1995, pág. 78.

La realidad como texto: El texto como nueva realidad

La grabación de los datos, la toma de notas adicionales y la transcripción de las grabaciones transforma las realidades interesantes en texto, y se producen relatos desde el campo (van Maanen, 1988). Como mínimo, la documentación de los procesos y la transcripción de las afirmaciones llevan a una versión diferente de los acontecimientos. Cada forma de documentación conduce a una organización específica de lo que se documenta. Toda transcripción de las realidades sociales está sometida a estructuraciones y limitaciones técnicas y textuales, que hacen accesible lo que se transcribía de una manera específica. La documentación separa a los acontecimientos de su carácter pasajero (Bergmann, 1985). El estilo personal del investigador de tomar nota de las cosas hace del campo un campo presentado; el grado de exactitud de la transcripción disuelve la *gestalt* de los acontecimientos en una multitud de detalles específicos. La consecuencia del proceso siguiente de interpretación es que: "La realidad se presenta sólo al científico en una forma sustanciada, como texto o, en términos técnicos, como protocolo. Más allá de los textos, la ciencia ha perdido sus derechos, porque una declaración científica se puede formular sólo cuando y en la medida en que los acontecimientos han encontrado un depósito o han dejado un rastro y éstos de nuevo han experimentado una interpretación" (Garz y Kraimer, 1994, pág. 8).

Esta sustanciación de la realidad en forma de textos es válida en dos aspectos: como un proceso que abre el acceso a un campo y, como resultado de este proceso, como una reconstrucción de la realidad que se ha textualizado. La construcción de una nueva realidad en el texto se ha iniciado ya en el nivel de las notas de campo y en el nivel de la transcripción y ésta es la única (versión de la) realidad disponible al investigador durante sus interpretaciones siguientes. Esto se

© Ediciones Morata, S. L.

debería tener en cuenta en el manejo más o menos meticuloso del texto que propone cada método de interpretación.

La grabación más o menos amplia del caso, la documentación del contexto de origen y la transcripción organizan el material de una manera específica. El principio epistemológico de comprensión se puede realizar analizando lo más posible las presentaciones o el desarrollo de las situaciones desde el interior. Por tanto, la documentación tiene que ser lo bastante exacta para revelar estructuras en esos materiales, y tiene que permitir enfoques desde perspectivas diferentes. La organización de los datos tiene el propósito principal de documentar el caso en su especificidad y estructura. Esto permite al investigador reconstruirla en su *gestalt* y analizarla y descomponerla para su estructura: las reglas conforme a las cuales funciona, el significado que subyace a ella, las partes que la caracterizan. Los textos producidos así construyen la realidad estudiada de una manera específica, y la hacen accesible como material empírico para los procedimientos de interpretación.

Bibliografía recomendada

El *tercer texto* aporta una panorámica general y algunas reflexiones críticas sobre la transcripción, y los otros ofrecen una orientación en cuanto a cómo trabajar con notas de campo.

EMERSON, R.; FRETZ, R. y SHAW, L. (1995): *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: Chicago University Press.

LOFLAND, H. y LOFLAND, L. H. (1984): *Analyzing Social Settings*, 2.ª ed., Belmont, California: Wadsworth.

O'CONNELL, D. y KOWALL, S. (1995): "Basic Principles of Transcription" en J. A. SMITH; R. HARRÉ y L. v. LANGENHOVE (Comps.): *Rethinking Methods in Psychology*. Londres: Sage, págs. 93-104.

SANJEK, R (Comp.) (1990): *Fieldnotes: The Making of Anthropology*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO XV

Codificación y categorización

La interpretación de datos está en el centro de la investigación cualitativa, aunque su importancia se ve de diferente modo en los diversos enfoques. A veces, como en la hermenéutica objetiva y el análisis de conversaciones (véase Bergmann, 1985; véase aquí el Capítulo XVI), la investigación se abstiene de utilizar métodos específicos para la recogida de datos, aparte de hacer registros de las situaciones cotidianas. En estos casos, el uso de los métodos de investigación consiste en aplicar modos de interpretación del texto. En otros casos es un paso secundario después de técnicas más o menos depuradas de recogida de datos. Así ocurre, por ejemplo, con el análisis cualitativo del contenido o con algunos métodos de manejo de los datos narrativos. En el enfoque de Strauss (1987), la interpretación de los datos es el centro del procedimiento empírico que, sin embargo, incluye métodos explícitos de recogida de datos. La interpretación de textos sirve para desarrollar la teoría y al mismo tiempo es la base para la decisión sobre qué datos adicionales deben recogerse. Por tanto, el proceso lineal de primero recoger los datos y después interpretarlos se abandona a favor de un procedimiento entremezclado. La interpretación de textos puede perseguir dos metas opuestas. Una es la revelación, descubrimiento o contextualización de afirmaciones en el texto, que lleva normalmente a un aumento del material textual; para pasajes breves en el texto original, a veces se escriben interpretaciones de una página. La otra intenta reducir el texto original parafraseando, resumiendo o categorizando. Estas dos estrategias se aplican o bien alternativa o bien sucesivamente. En resumen, podemos distinguir dos estrategias básicas al manejar textos: por una parte, la codificación del material con el propósito de categorizar, de desarrollar una teoría o de ambas cosas y, por otra, el análisis más o menos estrictamente secuencial del texto que intenta reconstruir la estructura del texto y del caso. La última estrategia será el tema del Capítulo XVI.

© Ediciones Morata, S. L.

Codificación teórica

La codificación teórica es el procedimiento de analizar los datos que se han recogido para desarrollar una teoría fundamentada. Este procedimiento lo introdujeron Glaser y Strauss (1967) y lo elaboraron posteriormente Glaser (1978), Strauss (1987) y Strauss y Corbin (1990). Como ya se ha mencionado varias veces, en este enfoque la interpretación de los datos no se puede considerar independientemente de su recogida o el muestreo del material. La interpretación es el punto de anclaje para tomar decisiones sobre qué datos o casos integrar después en el análisis y cómo y con qué métodos se deben recoger. En el proceso de interpretación, se pueden diferenciar distintos "procedimientos" para enfrentarse a un texto. Se denominan "codificación abierta", "codificación axial" y "codificación selectiva". Estos procedimientos se deberían entender no como procedimientos claramente distinguibles ni como fases separadas temporalmente en el proceso. Por el contrario, son maneras diferentes de manejar material textual, entre las que el investigador se mueve de una a otra y que combina si es necesario. Pero el proceso de interpretación comienza con la codificación abierta, mientras que hacia el final de todo el proceso analítico, la codificación selectiva pasa más a primer plano. La codificación se entiende aquí como "representar las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir en nuevas maneras. Es el proceso central por el que se construyen teorías a partir de los datos" (Strauss y Corbin, 1990, pág. 57).

Según esta manera de entender las cosas, la codificación incluye la comparación constante de fenómenos, casos, conceptos, etc., y la formulación de preguntas que se dirigen al texto. Partiendo de los datos, el proceso de codificación lleva al desarrollo de teorías por medio de un proceso de abstracción. Se asignan conceptos o códigos al material empírico. Primero se formulan lo más cerca posible del texto, y más tarde de un modo cada vez más abstracto. La categorización en este procedimiento se refiere al resumen de estos conceptos en *conceptos genéricos* y a la elaboración de las relaciones entre los conceptos y los conceptos genéricos, o las categorías y los conceptos superiores. El desarrollo de la teoría implica la formulación de *redes* de categorías o conceptos y las relaciones entre ellos. Se pueden elaborar relaciones entre categorías superiores e inferiores (jerárquicamente) pero también entre conceptos en el mismo nivel. Durante todo el proceso, las impresiones, asociaciones, preguntas, ideas etc., se apuntan en *notas de código*, que complementan y explican los códigos que se encontraron, o más frecuentamente, en memorandos.

Codificación abierta

La codificación abierta trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos. Con este fin, primero se desenmarañan los datos ("se segmentan": Böhm y cols., 1992). Se clasifican las expresiones por sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias breves de palabras) para asignarles anotaciones y sobre todo "conceptos" (códigos). El ejemplo en el Cuadro 15.1 de una definición subjetiva de salud y los primeros códigos asignados al texto pueden

© Ediciones Morata, S. L.

CUADRO 15.1: Ejemplo de segmentación y codificación abierta

Bueno-yo[1]/vinculo[2]/personalmente[3]/a la salud[4]/: la funcionalidad completa[5]/del organismo humano[6]/todos[7]/los procesos bioquímicos[8] del organismo[9]/incluidos en éste[10]/todos los ciclos[11]/pero también[12]/el estado mental[13]/de mi persona[14]/y del Hombre en general[15]/...

1. Punto de partida, introducción.
2. Establecimiento de vínculos.
3. El entrevistado pone de relieve la referencia a sí mismo, delimitándose de otros, ¿lugar común local? No necesita buscar primero.
4. Véase 2, retoma la pregunta.
5. Expresión técnica, aprendida de manual técnico, modelo de máquina, orientación a la norma, pensamiento en normas, afirmación normativa (alguien que no funciona completamente está enfermo).

Códigos: funcionalidad, afirmación normativa

6. Distanciamiento, general, contradicción con la introducción (anuncio de una idea personal), manual, referencia al Hombre, pero como máquina.

Código: imagen mecanicista del Hombre

7. Completo, amplio, máximo, sin diferenciación, equilibrio.
8. Prisión, sistema cerrado, hay algo fuera, pasivo, dirigido por otros, posiblemente una dinámica propia de lo incluido.
9. Véase 6.
10. Categoría de libro de texto.
11. Amplio; modelo de la máquina, círculo de reglas, procedimiento según reglas, opuesto al caos.

Código: idea mecanicista-somática de la salud

12. Complemento, nuevo aspecto opuesto a lo que se dijo antes, dos (o más) cosas diferentes pertenecientes al concepto de salud.

Código: multidimensionalidad

13. Mecanicista, gusto negativo, abuso, estático ("¿Cuál es su estado?")
14. Menciona algo personal, produce una distancia de nuevo inmediatamente, habla con mucha neutralidad sobre lo que le preocupa, defensa frente a la excesiva proximidad a la entrevistadora y a sí mismo.

Código: Vacilación entre el nivel personal y el general

15. Imagen general, abstracta del Hombre, orientación a la norma, singularidad más sencilla de pasar por alto.

Código: distancia

Fuente: Flick y Niewiarra, 1994, pág. 23.

© Ediciones Morata, S. L.

clarificar este procedimiento (tomado de Flick y Niewiarra, 1994, pág. 23). Una barra separa una sección de la otra en el pasaje de la entrevista, y cada número sobreescrito indica una sección. Las notas para cada una se presentan luego: en algunos casos llevan a la formulación de códigos y en otros se abandonan en el desarrollo posterior como menos adecuadas.

Este procedimiento no se puede aplicar al texto entero de una entrevista o un protocolo de observación, sino que más bien se utiliza para pasajes particularmente instructivos o quizá sumamente confusos. A menudo, el comienzo de un texto es el punto de partida. Este procedimiento sirve para elaborar una comprensión más profunda del texto. Charmaz propone hacer esta clase de codificación línea por línea, porque "también te ayuda a abstenerte de atribuir tus motivos, temores o problemas personales no resueltos a tus respondientes y a los datos que has recogido" (1995, pág. 37). Esta autora da también un ejemplo concreto de este procedimiento, como en el Cuadro 15.2.

CUADRO 15.2: Ejemplo de codificación línea por línea

Síntomas cambiantes en días diferentes Interpreta imágenes de ella misma dadas por otros *Evita la revelación* Predice el rechazo Mantiene a los otros en la ignorancia Ve los síntomas como relacionados Hace que otros no sepan Anticipa la desconfianza Controla las visiones de los otros Evita el estigma *Evalúa las pérdidas potenciales y los riesgos de revelarse*	Si tienes lupus, esto significa que un día me molesta el hígado, un día me molestan las articulaciones, un día me molesta la cabeza, y la gente piensa que eres una hipocondríaca si te quejas continuamente de molestias diferentes... Tú no quieres decir nada porque la gente va a empezar a pensar, ya sabes, "¡Dios mío, no te acerques a ella, lo único que hace es-es quejarse de esto!" Y creo que ésta es la razón por la que nunca digo nada, porque siento que todo lo que tengo está relacionado de un modo u otro con el lupus, pero la mayor parte de la gente no sabe que lo tengo, e incluso las personas que lo saben no van a creer que diez molestias diferentes son la misma cosa. No quiero que nadie diga, sabes, [que] no quieren estar a mi lado porque me quejo.

Fuente: Charmaz, 1995, pág. 39.

A veces, resultan cientos de códigos (Strauss y Corbin, 1990, pág. 65). El paso siguiente en el procedimiento es categorizar estos códigos agrupándolos en torno a fenómenos descubiertos en los datos que son particularmente relevantes para la pregunta de investigación. Las categorías resultantes se asocian de nuevo a códigos, que son ahora más abstractos que los utilizados en el primer paso. Los códigos deben representar ahora el contenido de una categoría de una manera llamativa y sobre todo ofrecer una ayuda para recordar la referencia de la categoría. Fuentes posibles para etiquetar los códigos son los conceptos prestados de las publicaciones de ciencia social (códigos construidos) o tomados de las expresiones de los entrevistados (códigos *in vivo*). De los dos tipos de código, los últimos son preferidos, porque están más próximos al material estudiado. Posteriormente las categorías encontradas de esta manera se desarrollan luego más.

© Ediciones Morata, S. L.

Con este fin, las propiedades que corresponden a una categoría se etiquetan y dimensionan, es decir, se localizan a lo largo de un continuo para definir la categoría con más precisión con respecto a su contenido: "Examinemos la categoría 'color'. Sus propiedades incluyen el sombreado, la intensidad, el matiz, etc. Cada una de estas propiedades se puede dimensionar; es decir, varían a lo largo de continuos. Así, el color puede variar en intensidad, de alta a baja; en matiz, de oscuro a claro, etc." (1990, pág. 70).

La codificación abierta se puede aplicar en diversos grados de detalle. Un texto puede codificarse línea por línea, oración por oración o párrafo por párrafo, o se puede asociar un código a textos enteros (un protocolo, un caso, etc.). La pregunta de investigación depende de cuál de estas opciones se escoja del material, del estilo personal del analista y del estadio que haya alcanzado la investigación. Es importante no perder contacto con los propósitos de la codificación: descomponer y comprender un texto y asignar y desarrollar categorías y ponerlas en orden en el curso del tiempo. Strauss y Corbin resumen la codificación abierta como sigue:

> Los conceptos son los elementos básicos de la teoría. La codificación abierta en el método de la teoría fundamentada es el proceso analítico por el cual los conceptos se identifican y desarrollan desde el punto de vista de sus propiedades y dimensiones. Los procedimientos analíticos básicos por los que esto se logra son: el planteamiento de preguntas sobre los datos y la realización de comparaciones para las similitudes y las diferencias entre cada incidente, acontecimiento y otros ejemplares de fenómenos. Los acontecimientos e incidentes similares se etiquetan y agrupan para formar categorías. (1990, pág. 74.)

El resultado de la codificación abierta tiene que ser una lista de los códigos y categorías que se asignaron al texto. Deben complementar las notas de código que se produjeron para explicar y definir el contenido de los códigos y las categorías, y una multitud de memorandos que contengan observaciones llamativas sobre el material y los pensamientos que son relevantes para el desarrollo de la teoría.

No sólo para la codificación abierta, sino también para las otras estrategias de codificación, se propone que el investigador estudie el texto de manera regular y repetida con la siguiente lista de preguntas llamadas básicas:

- ¿*Qué*? ¿De qué se trata aquí? ¿Qué fenómeno se menciona?
- ¿*Quién*? ¿Qué personas, actores están implicados? ¿Qué roles desempeñan? ¿Cómo interactúan?
- ¿*Cómo*? ¿Qué aspectos del fenómeno se mencionan (o no se mencionan)?
- ¿*Cuándo*? ¿*Cuánto tiempo*? ¿*Dónde*? Tiempo, curso y situación.
- ¿*Cuánto*? ¿*Con qué fuerza*? Aspectos de intensidad.
- ¿*Por qué*? ¿Qué razones se dan o se pueden reconstruir?
- ¿*Para qué*? ¿Con qué intención, para qué propósito?
- ¿*Por quién*? Medios, tácticas y estrategias para alcanzar la meta.

(1990, pág. 77; Böhm, 2004.)

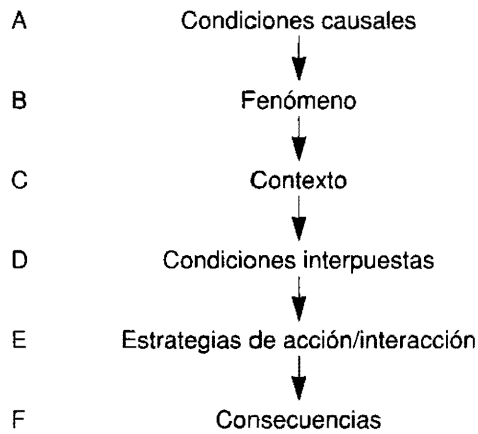
Haciendo estas preguntas, el texto se revelará. Se pueden dirigir a pasajes individuales, pero también a casos completos. Además de estas preguntas, las

© Ediciones Morata, S. L.

comparaciones entre los extremos de una dimensión (la "técnica flip-flop") o entre fenómenos de contextos completamente diferentes y el cuestionamiento posterior de la evidencia (la "técnica de ondear la bandera roja") son posibles maneras para desenmarañar más las dimensiones y contenidos de una categoría.

Codificación axial

El paso siguiente es depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta. A partir de la multitud de categorías que se originaron, se seleccionan las que parecen más prometedoras para una elaboración adicional. Estas categorías axiales se enriquecen por su ajuste con el mayor número de pasajes posible. Para mayor perfeccionamiento, se utilizan las preguntas y comparaciones mencionadas anteriormente. Por último, se elaboran las relaciones entre éstas y otras categorías. Y lo que es muy importante, se clarifican o establecen las relaciones entre las categorías y sus subcategorías. Para formular estas relaciones, Strauss y Corbin (1990, pág. 99) proponen un paradigma de codificación que se puede simbolizar como muestra la Figura 15.1. Este modelo, muy simple



Fuente: Strauss y Corbin, 1990, pág. 99.

FIGURA 15.1: *El modelo de paradigma.*

y al mismo tiempo muy general, sirve para clarificar las relaciones entre un fenómeno, sus causas y consecuencias, su contexto y las estrategias de aquellos que están implicados. Los conceptos incluidos en cada categoría se pueden convertir en un fenómeno para esta categoría, en el contexto o condiciones para otras, o en ambas cosas, y para un tercer grupo de categorías pueden convertirse en una consecuencia. Es importante advertir que el paradigma de codificación sólo nombra las relaciones posibles entre los fenómenos y los conceptos, y se utiliza para facilitar el descubrimiento o establecimiento de las estructuras de relaciones entre los fenómenos, entre los conceptos y entre las categorías. Aquí también, las preguntas dirigidas al texto y las estrategias de comparación antes mencionadas se

© Ediciones Morata, S. L.

utilizan de nuevo de una manera complementaria. Las relaciones desarrolladas y las categorías que se tratan como esenciales se verifican una y otra vez frente al texto y los datos. El investigador se mueve continuamente entre el pensamiento inductivo (desarrollar conceptos, categorías y relaciones a partir del texto) y el deductivo (examinar los conceptos, las categorías y las relaciones frente al texto, especialmente frente a pasajes o casos que son diferentes de aquellos a partir de los que se desarrollaron).

La codificación axial se resume como sigue:

> La codificación axial es el proceso de relacionar subcategorías con una categoría. Es un proceso complejo de pensamiento inductivo y deductivo que implica varios pasos. Éstos se realizan, como con la codificación abierta, haciendo comparaciones y preguntas. Sin embargo, en la codificación axial, el uso de estos procedimientos está más centrado y dirigido a descubrir y relacionar categorías en función del modelo de paradigma.
>
> (1990, pág. 144.)

En la codificación axial, las categorías que son más relevantes para la pregunta de investigación se seleccionan a partir de los códigos desarrollados y las notas de códigos relacionadas. Entonces se buscan muchos pasajes diferentes en el texto, como prueba de estos códigos relevantes, para elaborar la categoría axial a partir de las preguntas antes mencionadas. Para estructurar los resultados intermedios, se elaboran relaciones (medios-fin, causa-efecto, temporal o local) entre las diferentes categorías axiales utilizando las partes del paradigma de codificación mencionadas anteriormente.

Codificación selectiva

El tercer paso, la codificación selectiva, continúa la codificación axial en un nivel más alto de abstracción. El propósito de este paso es elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se puedan agrupar y por la cual se integren. De esta manera se elabora o formula el *relato del caso.* En este punto, Strauss y Corbin conciben la cuestión o el fenómeno central del estudio como un caso y no una persona o una entrevista individual. El investigador debería tener presente aquí que el propósito de esta formulación es dar una breve panorámica descriptiva general del relato y el caso y, por tanto, debe comprender sólo algunas oraciones. El análisis va más allá de este nivel descriptivo cuando se elabora la *línea de relato:* se asigna un concepto al fenómeno central del relato y se relaciona con las otras categorías. En todo caso, el resultado debería ser *una* categoría central y *un* fenómeno central. El analista debe decidir entre fenómenos igual de destacados y ponderarlos, de manera que resulte una categoría central junto con las subcategorías que están relacionadas con ella. La categoría central se desarrolla de nuevo en sus rasgos y dimensiones y se asocia a (todas, si es posible) las otras categorías utilizando las partes y relaciones del paradigma de codificación. El análisis y el desarrollo de la teoría pretenden descubrir patrones en los datos así como las condiciones bajo las cuales éstos se aplican. Agrupar los datos según el paradigma de codificación asigna

© Ediciones Morata, S. L.

especificidad a la teoría y permite al investigador decir: "En estas condiciones (enumerándolas) esto sucede; mientras que en estas condiciones, esto es lo que ocurre" (1990, pág. 131).

Por último, se formula la teoría con mayor detalle y se comprueba de nuevo frente a los datos. El procedimiento de interpretar datos, como la integración de material adicional, acaba en el punto en que se ha alcanzado la *saturación teórica;* es decir, una codificación adicional, el enriquecimiento de las categorías, etc., ya no proporcionan o prometen nuevos conocimientos. Al mismo tiempo, el procedimiento es lo bastante flexible para que el investigador pueda reintroducir los mismos textos fuente y los mismos códigos de la codificación abierta con una pregunta de investigación diferente, e intentar desarrollar y formular una teoría fundamentada de una cuestión distinta.

Ejemplo: Conciencia del morir y contextos de conciencia

Este método se desarrolló (Strauss, 1995, pág. 70) y aplicó en un estudio sobre cómo se trata el tema de la muerte y el morir en los hospitales (Glaser y Strauss 1965a). La pregunta de investigación era: de qué depende la interacción con quienes están muriéndose y cómo el conocimiento de la muerte inminente de una persona determina la interacción con ella. Más en concreto, lo que se estudiaba eran las formas de interacción entre el morir y el personal clínico del hospital, entre el personal y los familiares y entre éstos y el que se muere. ¿Qué tácticas se aplican en el contacto con las personas que se están muriendo y qué papel desempeña el hospital como organización social aquí? El concepto central al final del análisis fueron los "contextos de conciencia". Este concepto expresa lo que cada uno de los agentes de la interacción sabe respecto a un cierto estado del paciente y lo que asume sobre el conocimiento de los otros agentes de la interacción de su propio conocimiento. Este contexto de conciencia puede variar debido a los cambios en la situación del paciente o a nueva información para uno de los participantes, o para todos. Se encontraron cuatro tipos de conciencia: *conciencia cerrada* (el paciente no sospecha su muerte cercana), *conciencia de sospecha* (tiene una sospecha acerca de esta cuestión), *conciencia de fingimiento mutuo* (todos lo saben, pero nadie lo dice abiertamente) y una *conciencia abierta* (el paciente conoce su situación y habla con franqueza sobre ella a todos los demás). Más a menudo, el análisis de los contextos de conciencia incluía su descripción y la condición de la estructura social en cada contexto (relaciones sociales, etc.) También comprendía las interacciones resultantes, que incluían la táctica y la táctica contraria de los participantes para producir cambios en el contexto de conciencia y también las consecuencias de cada forma de interacción para los que están implicados, para el hospital y para las nuevas interacciones. El análisis se elaboró en una teoría de los contextos de conciencia por medio de comparaciones con otras situaciones de fingimiento mutuo y conciencia diferente de los implicados, en las que encaja esta tipología. Como ejemplos los autores mencionan "comprar y vender coches" o "trabajar de payaso en los circos" (1965a, pág. 277) etc. Integrando estos otros campos y las teorías fundamentadas desarrolladas para ellos, se puede formular una teoría formal de la conciencia.

Una visión alternativa del procedimiento en el desarrollo de la teoría fundamentada la propone Charmaz, quien, después de una codificación línea por línea

© Ediciones Morata, S. L.

al principio (véase el Cuadro 15.2, pág. 195), continúa explorando algunos de los códigos resultantes con mayor profundidad. En el ejemplo dado en el Cuadro 15.2, eran los dos códigos impresos en cursiva. El segundo paso de Charmaz se llama codificación localizada.

Contribución al debate metodológico general

Este método procura un desglose consecuente de los textos. La combinación de la codificación abierta con procedimientos cada vez más localizados puede contribuir al desarrollo de una comprensión más profunda del contenido y el significado del texto, más allá de parafrasearlo y resumirlo (que serían los enfoques centrales en el análisis cualitativo del contenido que se analizará después). La interpretación de textos aquí se convierte en realidad metodológicamente y se hace manejable. Este enfoque deja espacio para la maniobra por medio de las diferentes técnicas y la flexibilidad al formular reglas. Difiere de otros métodos de interpretar textos porque abandona el nivel de los textos puros durante la interpretación para desarrollar categorías y relaciones y, así, teorías. Por último, el método combina un enfoque inductivo con un manejo crecientemente deductivo del texto y las categorías.

Encajar el método en el proceso de investigación

El procedimiento resumido aquí es la parte principal del proceso de investigación que intenta desarrollar teorías (véase el Capítulo IV). Desde el punto de vista de los antecedentes teóricos, el interaccionismo simbólico ha recibido una influencia muy fuerte de este enfoque (véase el Capítulo II). El material se selecciona según el muestreo teórico (véase el Capítulo VII). La elección de métodos para recoger datos se orienta a las preguntas de investigación y al estado de desarrollo de la teoría emergente y los espacios en blanco todavía por llenar en él. La consideración de los métodos que se deban utilizar para recoger los datos no está determinada más allá de eso. La generalización procura primero teorías fundamentadas que se deben relacionar directamente con los datos y, por último, teorías formales que sean válidas más allá de los contextos originales. Estas últimas se examinan integrando otros contextos y las teorías fundamentadas desarrolladas en ellas.

Limitaciones del método

Un problema con este enfoque es que la distinción entre el método y el arte se vuelve confusa, lo que hace difícil en algunos lugares enseñar dicho enfoque como método. A menudo, el alcance de las ventajas y puntos fuertes del método sólo se aclara aplicándolo. Un problema adicional es el potencial carácter interminable de las opciones para la codificación y las comparaciones. La codificación abierta se podría aplicar a todos los pasajes de un texto, y las categorías que se encuentran y que en la mayoría de los casos son muy numerosas podrían elabo-

© Ediciones Morata, S. L.

rarse más. Los pasajes y casos se podrían comparar interminablemente entre sí. El muestreo teórico podría integrar infinitamente más casos. El método aporta pocas pistas sobre aquello a lo que la selección de los pasajes y los casos se debería orientar y en qué criterios se debería basar el final de la codificación (y el muestreo). Deja el criterio de saturación teórica en manos de la teoría desarrollada hasta ese momento y permite así al investigador tomar estas decisiones de selección y final. Una consecuencia es que a menudo se produce una gran cantidad de códigos y comparaciones potenciales. Una solución pragmática para esta infinidad potencial es parar, contrapesar lo que se ha encontrado y construir una lista de prioridades: ¿qué códigos claramente deberían elaborarse más; qué códigos parecen ser menos instructivos, y cuáles pueden dejarse fuera respecto a la pregunta de investigación? El procedimiento posterior se puede diseñar según esta lista de prioridades. No sólo para fundamentar más estas decisiones, sino también en general, ha resultado útil analizar textos con este procedimiento en grupos de intérpretes y debatir los resultados entre los miembros y comprobarlos mutuamente.

Codificación temática

Este procedimiento se ha desarrollado a partir de los principios básicos de Strauss (1987) para los estudios comparativos, en los que los grupos que se estudian se derivan de la pregunta de investigación y, así, se definen *a priori.* El problema de la investigación es la distribución social de las perspectivas sobre un fenómeno o un proceso. El supuesto subyacente es que en mundos sociales o grupos diferentes se pueden encontrar distintas visiones. Para evaluar este supuesto y para desarrollar una teoría de las maneras de ver y experimentar específicas de estos grupos, es necesario modificar algunos detalles del procedimiento de Strauss para aumentar la comparabilidad del material empírico. El muestreo se orienta a los grupos cuyas perspectivas sobre la cuestión parecen ser más instructivas para el análisis y que, por tanto, se definen de antemano (véase el Capítulo VII) y no se derivan del estado de la interpretación, como en el procedimiento de Strauss. El muestreo teórico se aplica en cada grupo para seleccionar los casos concretos que deben estudiarse. La recogida de datos se realiza igualmente con un método que trata de garantizar la comparabilidad definiendo temas y al mismo tiempo manteniendo la apertura a las visiones relacionadas con ellos. Esto se puede lograr, por ejemplo, con la entrevista episódica, en la que se definen dominios de asuntos, acerca de las situaciones que deben relatarse, que se asocian al problema del estudio (véase el Capítulo IX) o con las entrevistas semiestructuradas (véase el Capítulo VIII).

El procedimiento de codificación temática

En la interpretación del material, la codificación temática se aplica como un procedimiento de pasos múltiples, de nuevo en cuanto a la comparabilidad de los análisis. El primer paso estudia los casos implicados, que se interpretan en una serie de estudios de caso. Como primera orientación, se produce una descripción

© Ediciones Morata, S. L.

breve de cada caso, que se comprueba de nuevo continuamente y se modifica si es necesario durante su interpretación posterior. Esta descripción del caso incluye una afirmación que es típica para la entrevista (el lema del caso), una breve descripción de la persona con respecto a la pregunta de investigación (por ejemplo, la edad, la profesión, el número de hijos, si son relevantes para la cuestión en estudio) y los temas centrales mencionados por el entrevistado sobre el problema de investigación. Después de acabar el análisis del caso, este perfil de caso forma parte de los resultados, quizá de una manera revisada. El ejemplo en el Cuadro 15.3 procede de un estudio comparativo del conocimiento cotidiano sobre el cambio tecnológico en diferentes grupos profesionales (Flick, 1996).

CUADRO 15.3: Ejemplo de una descripción breve de un caso

"Para mí, la tecnología tiene un lado tranquilizador"

La entrevistada es una francesa ingeniero de tecnología de la información de 43 años con un hijo de 15. Ha colaborado durante unos veinte años en diversos institutos de investigación. En la actualidad, trabaja en un gran instituto de investigación de ciencia social en el centro informático y es responsable del desarrollo de programas, la formación y el asesoramiento de los empleados. La tecnología tiene mucho que ver con la seguridad y la claridad para ella. Desconfiar de la tecnología produciría problemas para su conciencia profesional de sí misma. Dominar la tecnología es importante para su conciencia de sí misma. Cuenta muchas cosas utilizando yuxtaposiciones del ocio, la naturaleza, el sentimiento y la familia con la tecnología y el trabajo, y menciona repetidas veces el beneficio cultural de las tecnologías, especialmente de la televisión.

Fuente: Flick, 1996.

En oposición al procedimiento de Strauss (1987), se realiza un análisis de profundización en el caso individual que persigue varios propósitos. Se deben preservar las relaciones significativas en la manera en que la persona respectiva se ocupa del tema del estudio, y ésta es la razón por la cual el estudio de caso se hace para todos los casos. En el análisis, se desarrolla un sistema de categorías para el caso individual. En la elaboración posterior de este sistema de categorías (de modo similar a Strauss), primero se aplica la codificación abierta y luego la selectiva. La codificación selectiva aquí procura menos desarrollar una categoría central fundamentada a través de todos los casos que generar primero dominios temáticos y categorías para el caso individual. Después de los primeros análisis de caso, las categorías desarrolladas y los dominios temáticos asociados a los casos individuales se comprueban de manera cruzada. De esta comprobación cruzada deriva una estructura temática que subyace al análisis de los casos ulteriores, para aumentar su comparabilidad. Los extractos que se dan en el Cuadro 15.4 como ejemplo (de esta estructura temática) proceden del estudio mencionado antes sobre el cambio tecnológico en la vida cotidiana.

La estructura en el Cuadro 15.4 se desarrolló a partir de los primeros casos y se evaluó continuamente para todos los posteriores. Se modifica si surgen aspectos nuevos o contradictorios. Se utiliza para analizar todos los casos que son parte de la interpretación. Para una interpretación depurada de los dominios

© Ediciones Morata, S. L.

CUADRO 15.4: Ejemplo de la estructura temática de los análisis de casos en la codificación temática

1. *Primer encuentro con la tecnología*
2. *Definición de la tecnología*
3. *Ordenador*
   - 3.1 Definición
   - 3.2 Primer(os) encuentro(s) con los ordenadores
   - 3.3 Manejo profesional de los ordenadores
   - 3.4 Cambios en la comunicación debido a los ordenadores
4. *Televisión*
   - 4.1 Definición
   - 4.2 Primer(os) encuentro(s) con la televisión
   - 4.3 Significado actual

...

5. *Alteraciones debidas al cambio tecnológico*
   - 5.1 Vida cotidiana
   - 5.2 Equipamiento doméstico

Fuente: Flick, 1996.

temáticos, los pasajes individuales del texto (por ejemplo, las narraciones de situaciones) se analizan con mayor detalle. El paradigma de codificación propuesto por Strauss (1987, págs. 27-28) se toma como punto de partida con el fin de derivar las preguntas clave siguientes para:

- *Condiciones* ¿Por qué? ¿Qué ha llevado a la situación? ¿Cuáles son los antecedentes? ¿Cuál es el desarrollo?
- *Interacción entre los actores* ¿Quién actuó? ¿Qué sucedió?
- *Estrategias y tácticas* ¿Qué maneras de manejar situaciones —por ejemplo, evitación, adaptación— se dan?
- *Consecuencias* ¿Qué cambió? ¿Cuáles son las consecuencias, cuáles los resultados?

El resultado de este proceso es una exhibición orientada al caso de la manera en que éste se enfrenta específicamente al problema del estudio, incluidos los temas constantes (por ejemplo, el carácter extraño de la tecnología) que se pueden encontrar en los puntos de vista a través de dominios diferentes (por ejemplo, trabajo, ocio, casa).

La estructura temática desarrollada sirve también para comparar los casos y los grupos, por ejemplo para elaborar correspondencias y diferencias entre los diversos grupos en el estudio. Así, la distribución social de perspectivas sobre el problema en estudio se analiza y evalúa. Después que los análisis de caso han mostrado, por ejemplo, que la definición subjetiva de la tecnología es un dominio temático esencial para comprender el cambio tecnológico, es posible comparar entonces las definiciones de la tecnología y las codificaciones relacionadas a partir de todos los casos.

© Ediciones Morata, S. L.

Ejemplo: Definiciones subjetivas de la tecnología y su codificación

Dos ejemplos de definiciones subjetivas de tecnología demostrarán brevemente los resultados de este procedimiento en un dominio temático. Una mujer ingeniero de tecnología de la información de Alemania Occidental dio la respuesta siguiente a una pregunta sobre su definición de tecnología:

> La tecnología es para mí una máquina, en algún lugar, existente en la vida cotidiana, mecanismos para ayudar a las personas para diseñar de algún modo la vida de manera más o menos placentera. ¿Qué relaciono con ella? Sí, a veces algo positivo, a veces algo negativo, según lo que yo haya experimentado con la máquina, en contraste quizá con la naturaleza, de manera *que la naturaleza y la tecnología están en oposición.*

Aquí, por una parte, queda claro que la tecnología se iguala a las máquinas y que se ve una omnipresencia de la tecnología. Por otra parte, se expresa una comprensión funcional de la tecnología, una evaluación funcional de ésta también, y por último una yuxtaposición explícita de la tecnología y la naturaleza. Esta definición se codifica como "la tecnología como mecanismo".

Una profesora francesa respondió así a la misma pregunta:

> Para mí, la tecnología es algo que no existe realmente en mi vida, porque *si uno habla de tecnología, yo la comprendo como algo científico... Bueno, si* reflexiono más, me digo que puede ser el uso de máquinas cuyo funcionamiento requiere o requeriría varios pasos.

Esto se codifica como "la tecnología como ciencia poco familiar". Este aspecto de falta de familiaridad lo pudieron identificar los otros profesores franceses en este estudio en general.

Las codificaciones de las definiciones de tecnología incluyen dos formas de declaraciones: definiciones en un sentido descriptivo (por ejemplo, la "tecnología como...") y la especificación de las dimensiones utilizadas para clasificar diferentes tecnologías y máquinas (por ejemplo, "la tecnología profesional frente a la tecnología cotidiana"). Después de codificar la definición subjetiva de la tecnología, resulta la distribución en la Tabla 15.1.

Las codificaciones similares en los grupos individuales se resumen, y se elaboran los temas específicos de cada grupo (profesional). Después de la comparación constante de los casos a partir de la estructura desarrollada, se puede resumir la amplitud de asuntos teniendo en cuenta el modo en que los entrevistados se ocupan de cada tema.

Contribución al debate metodológico general

Este procedimiento especifica el enfoque de Strauss (1987) para los estudios que aspiran a desarrollar una teoría partiendo de la distribución de perspectivas en cierta cuestión o proceso. Se identifican y analizan las correspondencias y las diferencias específicas de grupo. En comparación con el procedimiento de

© Ediciones Morata, S. L.

TABLA 15.1: Codificación temática de las definiciones subjetivas de la tecnología

	Ingenieros de la información	Científicos sociales	Profesores
Alemania Occidental	• La tecnología como mecanismo • Tecnología profesional frente a tecnología cotidiana	• La tecnología como medio necesario para un fin • Dimensión de "tamaño" para la tipificación	• La tecnología como medio • La tecnología como mundo frío extraño
Alemania Oriental	• La tecnología como mecanismo y su vulnerabilidad • Dimensión de "principio funcional" para la tipificación	• La tecnología como mecanismo poco familiar • Dimensión de 'complejidad' para la tipificación	• Definiciones descriptivas de la tecnología • Dimensión de "vida cotidiana" frente a profesión para la tipificación
Francia	• La tecnología como lo opuesto y aplicación de la ciencia	• La tecnología como aplicación de la ciencia • Dimensión de la 'vida cotidiana' frente a profesional para la tipificación	• La tecnología como ciencia *poco familiar* • La tecnología como medio para un fin • Dimensión de la 'vida cotidiana' frente a profesión para la tipificación
Temas específicos de las profesiones	• La tecnología como mecanismo profesional • Oposición de tecnología y ciencia • 'Principio funcional' para la tipificación	• Aplicación • La tecnología como medio para un fin • Tipificación complejidad y tamaño	• Poca familiaridad con la tecnología • 'Vida cotidiana frente a profesión para la tipificación

Strauss, se realizan en primer lugar análisis basados en casos. Sólo en segundo lugar se emprenden comparaciones de grupo más allá del caso individual. Desarrollando una estructura temática que se fundamenta en el material empírico para el análisis y la comparación de los casos, se aumenta la comparabilidad de las interpretaciones. Al mismo tiempo, respecto al problema en estudio, el procedimiento es sensible y abierto a los contenidos específicos de cada caso individual y al grupo social.

© Ediciones Morata, S. L.

Encajar el método en el proceso de investigación

Los antecedentes teóricos están en la diversidad de los mundos sociales supuestos en el concepto de representaciones sociales (véase el Capítulo II) o, más en general, por los enfoques constructivistas (véase el Capítulo III). Las preguntas de investigación se centran en el análisis de la variedad y la distribución de las perspectivas sobre problemas y procesos en los grupos sociales (véase el Capítulo V). Se involucran casos para grupos específicos (véase el Capítulo VII). Además, se utilizan elementos del muestreo teórico para la selección en los grupos. Se recogen datos con métodos que combinan entradas estructurantes y apertura con respecto a los contenidos (por ejemplo, las entrevistas episódicas: véase el Capítulo IX). La generalización se basa en las comparaciones de casos y grupos, y pretende el desarrollo de teorías (véase el Capítulo XVIII).

Limitaciones del método

El procedimiento es adecuado sobre todo para los estudios en donde deben realizarse comparaciones de grupo basadas teóricamente en relación con una cuestión específica. Por tanto, la libertad para el desarrollo de una teoría es más restringida que en el procedimiento de Strauss (1987). El análisis de textos consiste en codificar las declaraciones y las narraciones en categorías, que se desarrollan a partir del material. Se orienta a elaborar correspondencias y diferencias entre los grupos definidos de antemano. Estas correspondencias y diferencias se demuestran a partir de la distribución de las codificaciones y las categorías a través de los grupos que se estudian. En el primer paso, el análisis ante todo se sumerge profundamente en el texto y el caso en los estudios de caso. Si el paso intermedio debe realizarse después, el procedimiento puede llevar bastante tiempo.

Análisis cualitativo del contenido

El análisis de contenido es uno de los procedimientos clásicos para analizar el material textual, con independencia de la procedencia de éste, que va desde productos de medios de comunicación a datos de entrevista. Uno de sus rasgos esenciales es el uso de las categorías, que se deriva a menudo de modelos teóricos: las categorías se llevan al material empírico y no se desarrollan necesariamente a partir de él, aunque se evalúan repetidamente frente a él y se modifican si es necesario. Sobre todo, y contrariamente a otros enfoques, la meta aquí es reducir el material. Mayring (1983) ha desarrollado un procedimiento para un análisis cualitativo del contenido que incluye un modelo de procedimiento de análisis de texto y diferentes técnicas para aplicarlo.

© Ediciones Morata, S. L.

El procedimiento del análisis cualitativo del contenido

Para Mayring, el primer paso es definir el material, seleccionar las entrevistas o las partes que sean relevantes para responder a la pregunta de investigación. El segundo paso es analizar la situación de recogida de datos (¿Cómo se generó el material? ¿Quién estuvo implicado? ¿Quién estuvo presente en la situación de entrevista? ¿De dónde proceden los documentos que hay que analizar?, etc.) En el tercer paso, el material se caracteriza formalmente (¿Cómo se documentó el material: en grabación o en protocolo? ¿Cómo se editó —influencia de la transcripción en los textos—?, etc.) En el cuarto paso, Mayring define la dirección del análisis para los textos seleccionados y "lo que uno desea realmente interpretar de ellos" (1983, pág. 45). La pregunta de investigación se diferencia más a partir de las teorías en el paso siguiente. Para Mayring es importante en este contexto que la "pregunta de investigación del análisis se debe definir claramente de antemano, debe estar asociada teóricamente a investigaciones anteriores sobre la cuestión y, por lo general, debe diferenciarse en subpreguntas" (1983, pág. 47). Sigue a esto la definición de la técnica analítica: cuál de las tres técnicas que Mayring propone (véase más adelante) se aplica concretamente. Por último, se definen unidades analíticas. Aquí, Mayring diferencia como unidades lo siguiente. La "unidad de codificación" define cuál es "el elemento más pequeño de material que se puede analizar, la parte mínima del texto que puede entrar en una categoría". La "unidad contextual" define cuál es el elemento más grande en el texto que puede entrar en una categoría. La "unidad analítica" define qué pasajes "se analizan uno después del otro". En el penúltimo paso, se realizan los análisis reales antes de que sus resultados se interpreten finalmente con respecto a la pregunta de investigación y se hagan y respondan preguntas de validez.

Técnicas del análisis cualitativo del contenido

Los métodos concretos del procedimiento incluyen básicamente tres técnicas. Al *resumir el análisis del contenido*, el material se parafrasea, lo que significa que los pasajes menos pertinentes y las paráfrasis con el mismo significado se pasan por alto (primera reducción) y las paráfrasis similares se juntan y resumen (segunda reducción). Esto es una combinación de reducir el material pasando por alto elementos incluidos en una generalización en el sentido de resumirlo en un nivel más alto de abstracción.

Ejemplo: Resumir el análisis del contenido

A partir de una entrevista con un profesor en paro, la afirmación "y de hecho, más bien al contrario, por primera vez finalmente me gustaba mucho, mucho enseñar" (Mayring, 1983, pág. 104) se parafrasea como "al contrario, me gustaba mucho la práctica" y se generaliza como "bastante deseoso de practicar" (1983, página 59). La afirmación "por tanto, ya he esperado por ello, ir a un seminario, hasta que finalmente pude enseñar allí por primera vez" (1983, pág. 104) se para-

© Ediciones Morata, S. L.

> frasea como "esperaba enseñar finalmente" y se generaliza como "deseoso de practicar". Debido a la similitud de las dos generalizaciones, la segunda se omite luego y se reduce con otras afirmaciones a: "práctica no experimentada como choque sino como gran diversión" (1983, pág. 59). Así, el texto fuente se reduce omitiendo los elementos que se solapan en el nivel de la generalización.

El *análisis explicativo del contenido* trabaja de manera opuesta. Clarifica los pasajes difusos, ambiguos o contradictorios involucrando material de contexto en el análisis. Se utilizan o formulan definiciones tomadas de diccionarios o basadas en la gramática. El "análisis del contexto estrecho" recoge afirmaciones adicionales del texto para explicar los pasajes que hay que analizar, mientras que el "análisis del contexto amplio" busca información fuera del texto (sobre el autor, las situaciones generadoras, a partir de las teorías). Sobre esta base se formula y comprueba una "paráfrasis explicativa".

Ejemplo: Análisis explicativo del contenido

> En una entrevista, una profesora expresa sus dificultades en la enseñanza afirmando que ella —a diferencia de los colegas con éxito— no era "divertida" (1983, pág. 109). Para descubrir qué desea expresar utilizando este concepto, se recogen primero definiciones de "divertido" de dos diccionarios. Luego se buscan los rasgos de un profesor que encaja con esta descripción a partir de las afirmaciones realizadas por la profesora en la entrevista. Se consultan más pasajes. A partir de las descripciones de colegas así incluidas en estos pasajes, "se puede formular una paráfrasis explicativa: un individuo divertido es alguien que desempeña el papel de un ser humano extrovertido, animado, chispeante y seguro de sí mismo" (1983, pág. 74). Esta explicación se evalúa de nuevo aplicándola al contexto directo en el que se utilizó el concepto.

El *análisis estructurante del contenido* busca tipos o estructuras formales en el material. La estructuración se hace en el nivel formal, tipificador, de escalamiento o con respecto al contenido:

> Conforme a los aspectos formales, se puede filtrar una estructura interna (estructuración formal); se puede extraer material y condensar a ciertos dominios de contenido (estructuración con respecto al contenido). Se pueden buscar rasgos destacados individuales en el material y describirlos con más exactitud (estructuración tipificadora); por último, el material se puede evaluar según dimensiones en la forma de escalas (estructuración de escalamiento).
>
> (1983, págs. 53-54.)

Ejemplo: Análisis estructurante del contenido

> Una de las preguntas principales del proyecto era: "¿Influyó el 'choque de la práctica' en la confianza en sí mismo del individuo?" (1983, pág. 88). Por tanto, el concepto de "confianza en sí mismo" (CSM) se sometió a un procedimiento de escalamiento simple, que produjo cuatro categorías: "C1, CSM alta; C2: CSM media; C3: CSM baja, y C4: no inferible" (1983, pág. 90). Para cada grado, se formula una defi-

© Ediciones Morata, S. L.

nición (por ejemplo, para C2: "De algún modo, me las arreglé para pasar por esto, pero a menudo me encontraba en la cuerda floja" (1983, pág. 91). Esto se completa formulando reglas de codificación. Estas reglas se utilizan para buscar en el texto pasajes donde se puedan encontrar afirmaciones sobre la confianza en sí mismos. Por último, estas clasificaciones pasan una evaluación, que por ejemplo se puede dirigir a un análisis de frecuencias de los diferentes grados en una categoría. Pero, para esta forma de análisis de contenido ocurre que: "Para editar los resultados, no se puede definir ninguna regla general. Depende de la pregunta de investigación respectiva" (1983, pág. 87).

Contribución al debate metodológico general

Debido a la elaboración esquemática de las actuaciones, este procedimiento parece más claro, menos ambiguo y más fácil de manejar que otros métodos de análisis de datos. Esto se debe también a la posible reducción del material resumida anteriormente. Las numerosas reglas que se formulan subrayan esta impresión de mayor claridad y falta de ambigüedad. El enfoque se ajusta sobre todo a un análisis de reducción de grandes masas de texto que se orienta a la superficie de estos textos. La formalización del procedimiento produce un esquema uniforme de categorías, que facilita la comparación de los diferentes casos a los que se aplica hasta el final. Esto es una ventaja sobre los procedimientos analíticos más inductivos, orientados a casos o ambas cosas.

Encajar el método en el proceso de investigación

El método no se limita a ciertos antecedentes teóricos. Se utiliza sobre todo para analizar puntos de vista subjetivos (véase los Capítulos II y V) recogidos con entrevistas semiestructuradas (véase el Capítulo VIII). La selección de materiales sigue principalmente los criterios que se definen de antemano, pero también puede proceder paso por paso (véase Capítulo VII).

Limitaciones del método

Sin embargo, a menudo la aplicación de las reglas dadas por Mayring resulta al menos tan costosa como en otros procedimientos. Particularmente debido a la esquematización del procedimiento y a la manera en que los pasos individuales se ordenan, el enfoque está fuertemente marcado por el ideal de una metodología cuantitativa. La categorización rápida y eficiente del texto utilizando categorías que se importan desde fuera de él, y se basan en teorías, puede oscurecer la visión del contenido del texto en lugar de facilitar su sondeo y el de sus profundidades y aspectos superficiales. La interpretación del texto, como en otros métodos, se hace de manera bastante esquemática con este método, especialmente cuando se utiliza la técnica del análisis del contenido explicativo, pero sin alcanzar realmente las profundidades del texto. Otro problema es el uso de paráfrasis, que se utilizan no sólo para explicar el texto básico, sino para sustituirlo, sobre todo al resumir el análisis de contenido.

© Ediciones Morata, S. L.

Análisis global

Un suplemento orientado pragmáticamente a otros procedimientos analíticos (sobre todo, la codificación teórica o el análisis cualitativo del contenido) es el análisis global propuesto por Legewie (1994). El propósito aquí es obtener una panorámica general de la amplitud temática del texto que debe analizarse.

Pasos del análisis global

Como paso preparatorio, se propone una clarificación del propio conocimiento general y de la pregunta de investigación que se introduce en el texto. Al leer éste, se anotan palabras clave junto con la transcripción y se produce una estructuración de los grandes pasajes del texto. El paso siguiente perfecciona esta estructura marcando los conceptos o afirmaciones centrales, y se identifica la información sobre la situación comunicativa en la generación de cada texto. Se anotan ideas mientras se lee el texto. Sigue a esto la producción de una tabla de contenidos para él, que incluye las palabras clave estructurantes anotadas antes con los números de las líneas a los que se refieren. Los temas (de nuevo, con los números de línea) se ordenan alfabéticamente, y por último las ideas anotadas en los pasos diferentes se recogen en una lista. El paso final del análisis global es resumir el texto y evaluar si incluirlo en la interpretación actual o no. La base para esta decisión son los puntos de vista de los participantes, las claves para "la verdad de los hechos de que se informó y si son completos, la conveniencia con respecto a la situación comunicativa, la veracidad de acuerdo con las intenciones del hablante, etc.", y "se buscan indicadores para: espacios en blanco, sesgos debido a la situación comunicativa... maniobras intencionales de engaño" (Böhm y cols., 1992, pág. 23). Ésto se completa señalando palabras clave para el texto entero y formulando las consecuencias de trabajar con el material o de seleccionar o integrar otros textos, casos e información según el muestreo teórico.

Contribución al debate metodológico general

Esta forma de editar textos antes de su interpretación real puede ser útil para la orientación inicial propia al texto y para decidir si merece la pena escoger cierta entrevista sobre otra para una interpretación detallada, si los recursos (por ejemplo, de tiempo) son limitados. Combinado con procedimientos analíticos de análisis cualitativo del contenido de orientación pragmática similar, puede dar una panorámica general del material. En la codificación teórica, este método puede facilitar el hallazgo y la asignación de pasajes adicionales, especialmente para pasos posteriores de codificación axial y selectiva.

© Ediciones Morata, S. L.

Limitaciones del método

Este método puede completar los métodos de categorización, pero no sustituirlos. Procedimientos como la hermenéutica objetiva o el análisis de conversaciones, que pretenden una revelación secuencial del texto (véase el Capítulo XVI) no serán compatibles con esta forma de editar el material.

Un rasgo común de los métodos analizados en este capítulo es que el material textual se analiza por codificación. Las categorías se desarrollan en su mayor parte a partir del texto, pero se reciben también de las publicaciones. La estructura interna (formal o significado) del texto analizado no es el punto (principal) de referencia para la interpretación. Más pronto o más tarde todos estos enfoques se dirigen a encontrar datos para ciertas categorías en el texto y para asignarlos a las categorías. El tratamiento del caso individual se vuelve importante de diferentes maneras. En la codificación temática, se produce primero un análisis de caso antes de analizar el material a través de los casos. Los otros procedimientos toman el material textual en conjunto como punto de referencia y desarrollan o aplican un sistema de categorías que trasciende el caso individual.

Bibliografía recomendada

Codificación teórica

El primer texto no es sólo un buen ejemplo de los resultados que esta estrategia puede producir, sino también el estudio para el cual se desarrolló. Los otros textos analizan el método en sus diversos grados de elaboración.

GLASER, B. G. y Strauss, A. L. (1965a): *Awareness of Dying*. Chicago: Aldine.
GLASER, B. G. y Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.
STRAUSS, A. L. (1987): *Qualitative Analysis for Social Scientist*. Cambridge: Cambridge University Press.
STRAUSS, A. L. y CORBIN, J. (1990): *Basics of Qualitative Research*. Londres: Sage.

Codificación temática

En estos textos se pueden encontrar algunas aplicaciones y los antecedentes metodológicos de la codificación temática.

FLICK, U. (1994a): "Social Representations and the Social Construction of Everyday Knowledge: Theoretical and Methodological Queries", *Social Science Information*, 33: páginas 179-197.
FLICK, U. (1995a): "Social Representations", en R. HARRÉ, J. SMITH y L. v. LANGENHOVE (Comps.), *Rethinking Psychology*. Londres: Sage, págs. 70-96.
FLICK, U. (1996): *Psychologie des technisierten Alltags*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

© Ediciones Morata, S. L.

Análisis de contenido cualitativo

El primer texto resume el método con mayor detalle. El segundo es una aplicación del método.

MAYRING, P. (2004): "Qualitative Content Analysis", en U. FLICK, E. V. KARDORFF e I. STEINKE (Comps.), *A Companion to Qualitative Research*, Londres: Sage, págs. 266-269.

RUFF, F. M. (1993): "Les Nuisances environnementales portent atteinte à la santé: Un nouveau schème explicatif", en U. FLICK (Comp.), *La perception quotidienne de la santé et de la maladie*. París: L'Harmattan, págs. 123-142.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO XVI

Análisis secuenciales

Para comprender y analizar declaraciones es necesario tener en cuenta el contexto en el que suceden. El contexto se entiende aquí en ambos sentidos, el discursivo y el interactivo local. Esta noción es más o menos indiscutible en la investigación cualitativa. Por esta razón en las entrevistas cualitativas se hacen preguntas abiertas que animan a los respondientes a decir más en vez de menos y, haciendo esto, a producir material textual suficiente para que el investigador lo analice en función de consideraciones contextuales. Al analizar datos, la codificación es abierta por esta razón, al menos al principio. Los procedimientos de interpretación analizados en el capítulo precedente despojan cada vez más al texto de la *gestalt*, durante la reorganización, de las expresiones dentro de categorías como un paso preliminar al análisis y al desarrollo de teorías. Como alternativa a este enfoque, encontramos otros que prestan más atención a la *gestalt* del texto y por consiguiente "se dejan guiar por el principio del análisis secuencial... El análisis secuencial expresa la idea de orden social, que se reproduce en la ejecución de la interacción, en términos metodológicos" (Bergmann, 1985, pág. 313). Estos enfoques se guían por el supuesto de que el orden se produce por turnos (análisis de conversaciones), de que el significado se acumula en la ejecución de la actividad (hermenéutica objetiva) y de que los contenidos de las entrevistas sólo se presentan de forma fiable si lo hacen en la *gestalt* de una narración (análisis de la narración). En cada caso, el principio metodológico es una forma específica de sensibilidad al contexto.

Análisis de conversaciones

El análisis de conversaciones se interesa menos por interpretar el contenido de los textos que se han producido explícitamente con fines de investigación, por ejemplo, las respuestas a entrevistas. Por el contrario, se centra en el análisis formal de las situaciones cotidianas. Bergmann resume este enfoque, que se puede considerar como la corriente principal de la investigación etnometodológica, como sigue:

© Ediciones Morata, S L

> Análisis de conversaciones es el título de un enfoque de investigación con el propósito siguiente. Por medio de un análisis estrictamente empírico de los textos naturales (se da prioridad a las transcripciones de grabaciones de cintas de audio y vídeo de interacción "natural"), busca especificar los principios formales y los mecanismos con los que los actores efectúan la estructuración significativa y el orden de lo que sucede alrededor de ellos y de lo que expresan y hacen ellos mismos en la interacción social con los otros.
>
> (2004b, pág. 296.)

De esta forma, se otorga menos importacia al análisis de los contenidos de una conversación y más a los procedimientos formales mediante los cuales se transmiten y se producen ciertas situaciones. Un punto de partida fue el trabajo de Sacks y cols. (1974) sobre la organización de los turnos de palabra en las conversaciones. Otro punto de partida fue el trabajo de Schegloff y Sacks (1974) en la explicación de las formas de terminar las conversaciones. Los supuestos centrales del análisis de conversaciones son, en primer lugar, que la interacción se desarrolla de manera ordenada y que nada en ella se debe atribuir al azar; en segundo lugar, que el contexto de la interacción no sólo influye en ésta, sino que se produce y reproduce en ella y, en tercer lugar, que la decisión sobre lo que es relevante en la interacción social y, por consiguiente, para la interpretación se puede hacer sólo mediante la interpretación y no por entornos preparados de antemano.

Drew (1995, págs. 70-72) ha resumido una serie de preceptos metodológicos para el análisis de conversaciones (AC), mostrados en el Cuadro 16.1.

La investigación en el análisis de conversaciones estuvo limitada al principio a conversaciones cotidianas en un sentido estricto (es decir, llamadas telefónicas,

CUADRO 16.1: Preceptos metodológicos para los estudios de análisis de conversaciones

1. Los turnos de palabra se tratan como el producto de la *organización secuencial* del habla, del requisito de encajar apropiada y coherentemente un turno actual en su turno anterior.
2. Al referirse... a la relevancia observable del error por parte de uno de los participantes... intentamos centrar el análisis en *los análisis mutuos de los participantes de la conducta verbal.*
3. A "diseño" de un turno en el habla, otorgamos el significado de estudiar dos fenómenos distintos: 1) la selección de una actividad para cuya realización está diseñado un turno; y 2) los detalles de la construcción verbal mediante la cual se realiza la actividad del turno.
4. Un objetivo principal de la investigación del AC es identificar las *organizaciones o patrones secuenciales...* que estructuran la conducta verbal en la interacción.
5. Las repeticiones y la base sistemática de los patrones u organizaciones secuenciales se pueden demostrar únicamente... mediante colecciones de casos de los fenómenos que se investigan.
6. Se presentan extractos de datos de tal forma que *permiten al lector evaluar o desafiar el análisis ofrecido.*

Fuente: Drew, 1995, págs. 70-72

© Ediciones Morata, S. L.

charla informal o diálogos familiares en los que no hay distribución específica de roles). Sin embargo, ahora se ocupa cada vez más de distribuciones de roles específicas y asimetrías como las conversaciones de orientación (Wolff, 1986), las interacciones médico-paciente y los juicios, es decir conversaciones que tienen lugar en contextos institucionales específicos. El enfoque se ha extendido también para incluir el análisis de textos escritos, medios de comunicación o informes, es decir, textos en un sentido más amplio (Bergmann, 2004b).

El procedimiento del análisis de conversaciones

El procedimiento del análisis de conversaciones incluye los pasos siguientes. Primero, se identifica una declaración o una serie de ellas en las transcripciones como elemento potencial de orden en el tipo respectivo de conversación. El segundo paso es reunir "una colección de casos", en los que este elemento se pueda encontrar. Se especifica entonces cómo se utiliza este elemento como medio para producir orden en las interacciones y a qué problema responde en la organización de las interacciones. Sigue a esto un análisis de los métodos con los que se afrontan por lo general esos problemas organizativos (compárese con Bergmann, 2004b). Así, un punto de partida frecuente para el análisis de conversaciones es investigar cómo comienzan ciertas conversaciones y qué prácticas lingüísticas se aplican para acabarlas de forma ordenada.

Ejemplo: Orientación sociopsiquiátrica

Para las conversaciones de orientación, se puede mostrar cómo la entrada en el diálogo se organiza por medio de "iniciadores autorizados" (Wolff, 1986, página 71) con independencia de las distintas condiciones en las que se produzca la conversación individual. Su "tarea es marcar, de forma comprensible para todos los que están implicados, el punto en el que los principios de organización de la conversación cotidiana (por ejemplo, ser capaz de hablar sobre cualquier tema posible) se aplican sólo en una forma limitada que es característica para ese tipo específico de actividad". En las conversaciones analizadas (Flick, 1989), estos comienzos se pueden diseñar de forma bastante abierta (por ejemplo, "¿Qué le ha hecho acudir a nosotros?" o "Y, ¿qué sucede?" o "¿Qué desea usted?"). En otros casos, nombran el tema (dado) para la orientación, o características específicas de la manera en que nació la conversación de orientación. Estas aperturas, que inician la relación de consejo real y la delimitan frente a otras formas de hablar, se asocian a veces a explicaciones sobre la forma en que se produjo la conversación. Estas explicaciones son específicas para la situación (por ejemplo, "Entonces, su hermano me llamó"). En los análisis del final de los primeros contactos en los procesos de orientación, se puede mostrar que, por una parte, debe asegurarse un final oportuno de la conversación y, por otra, se ha de garantizar la continuación de la relación (por ejemplo, "Tenemos... dos comunidades en la calle T, que acaban de crearse. Bien, señor S, hemos de dejar todo por hoy, debemos acabar"). En el último ejemplo, el final de la consulta se introduce con una referencia a otros servicios asistenciales. Esto produce una continuidad en el contacto con el cliente a la vez que hace el trabajo que pone fin a la conversación "por hoy".

© Ediciones Morata, S. L.

Un rasgo esencial de la interpretación analítica de las conversaciones es el procedimiento estrictamente secuencial, es decir, asegurar que no se consultan declaraciones o interacciones posteriores para explicar una cierta secuencia. Más bien, el orden de aparición debe ponerse él mismo de manifiesto al comprenderla secuencialmente. La producción por turnos de orden en la conversación se aclara por un análisis que se orienta a esta secuencia de turnos. Otro rasgo es la importancia concedida al contexto. Esto quiere decir que los esfuerzos en la producción de significado u orden en la conversación se pueden analizar sólo como prácticas locales, es decir, relacionadas únicamente con los contextos concretos en los que están incrustrados en la interacción y en los que la interacción de nuevo está incrustrada (por ejemplo, institucionalmente). Los análisis parten siempre del caso concreto, su incrustración y su curso hasta llegar a expresiones más generales.

Contribución al debate metodológico general

El análisis de conversaciones y los resultados empíricos que se han obtenido aplicándolo explican la producción social de conversaciones cotidianas y formas específicas de discurso. Los resultados documentan los métodos lingüísticos que se utilizan en estos discursos. Además, muestran la fuerza explicativa del análisis de las situaciones naturales y cómo un análisis estrictamente secuencial puede proporcionar hallazgos que concuerden y tengan en cuenta la lógica estructural de la interacción social.

Encajar el método en el proceso de investigación

Los antecedentes teóricos del análisis de conversaciones están en la etnometodología (véase el Capítulo II). Las preguntas de investigación se centran en los procedimientos formales de los miembros para construir la realidad social (véase el Capítulo V). El material empírico se selecciona como una colección de ejemplos de un proceso que hay que estudiar (véase el Capítulo VI). La investigación evita utilizar métodos explícitos para recoger datos a favor de registrar los procesos de la interacción cotidiana con la mayor precisión posible (véase el Capítulo XIV).

Limitaciones del método

Las prácticas formales de organización de la interacción son aquí el punto de referencia para los análisis. El significado subjetivo o las intenciones de los participantes no son relevantes para el análisis. Se ha criticado repetidamente (por ejemplo, por Coulter, 1983; Harré, 1998) esta falta de interés en los contenidos de las conversaciones a favor de analizar cómo funciona la "máquina de la conversación" (Bergmann, 1981), que está en el primer plano de muchos estudios analíticos de la conversación. Otro punto de crítica es que los estudios de análisis de conversaciones se pierden a menudo en el detalle formal, es decir, aíslan par-

© Ediciones Morata, S. L.

tículas y secuencias cada vez más pequeñas del contexto de la interacción como un todo (para esto véase Heritage, 1985, pág. 8; Flick, 1989, págs. 180-181). La exactitud extrema al producir transcripciones impone esto.

Análisis del discurso

La psicología discursiva desarrollada por Edwards y Potter (1992), Harré (1998) y Potter y Wetherell (1998) está interesada en mostrar cómo se construyen, en las conversaciones, "las versiones de conversación de los participantes de los acontecimientos (recuerdos, descripciones, formulaciones) [...] para hacer el trabajo interactivo comunicativo" (Edwards y Potter, 1992, pág. 16). Aunque el análisis de conversaciones se nombra como punto de partida, el enfoque empírico se centra más en el "contenido del habla, el tema que trata y su organización social más que lingüística" (1992, pág. 28). Esto permite el análisis de fenómenos psicológicos como la memoria y la cognición como fenómenos sociales y sobre todo discursivos. Se hace especial hincapié en la construcción de versiones de los acontecimientos en informes y presentaciones. Se analizan los "repertorios interpretativos" que se utilizan en estas construcciones. Los procedimientos de análisis del discurso se refieren no sólo a las conversaciones cotidianas, sino también a otras clases de datos como las entrevistas (por ejemplo, en Potter y Wetherell, 1998, sobre el tema del racismo) o los informes de medios de comunicación (en Potter y Wetherell, 1998, sobre la construcción de versiones en la cobertura de la Guerra del Golfo).

Ejemplo: Racismo en Nueva Zelanda

Potter y Wetherell (1998) estudian la construcción social del racismo en Nueva Zelanda utilizando el ejemplo del tratamiento de la cultura de los maoríes, una minoría indígena, por parte de la mayoría blanca. Se realizaron entrevistas con más de 80 representantes de la población mayoritaria blanca (profesionales de clases de ingresos medios como médicos, granjeros, directores, profesores, etc.). También se incluyeron informes sobre debates parlamentarios y material informativo de los medios de comunicación de masas. Los resultados del estudio señalaron la existencia de repertorios interpretativos diferentes tales como "La cultura como herencia". En este repertorio la idea central es la de la cultura maorí como un conjunto de tradiciones, rituales y valores transmitidos de generaciones anteriores. La cultura se define en este repertorio como una herencia arcaica, algo que se ha de preservar y atesorar, que debe ser protegido de los rigores del "mundo moderno", como las grandes obras de arte o las especies en peligro. Aquí hay un ejemplo típico: "Estoy absolutamente, estoy completamente a favor de un poco de Maoritanga, es algo específicamente neozelandés, y supongo que soy muy conservacionista (sí) y del mismo modo que no me gusta ver que dejen de existir especies no me gusta ver (sí) a una cultura y a una lengua (sí) y todo lo demás desvanecerse" (pág. 148). Esto se opone por ejemplo al repertorio de "La cultura como terapia", en el que "la cultura se construye como una necesidad psicológica para los maoríes, particularmente los maoríes jóvenes que se han alejado y necesitan redescubrir sus 'raíces' culturales para estar 'enteros' otra vez" (pág. 148).

© Ediciones Morata, S. L.

Contribución al debate metodológico general

Los estudios de análisis del discurso analizan problemas que están más cerca de los temas de las ciencias sociales que del análisis de conversaciones (véase Silverman, 1993). Combinan procedimientos de análisis del lenguaje con análisis de los procesos y construcciones de conocimiento, sin limitarse a los aspectos formales de las presentaciones y procesos lingüísticos.

Encajar el método en los procesos de investigación

El antecedente teórico del análisis del discurso está en el construccionismo social (véanse los Capítulos II, III). Las preguntas de investigación se centran en cómo la creación de la realidad social se puede estudiar en discursos sobre ciertos objetos o procesos (véase el Capítulo V). Los materiales empíricos van desde artículos de los medios de comunicación a entrevistas (véase el Capítulo VI). Las interpretaciones se basan en transcripciones de esas entrevistas o los textos que se encontrarán (véase el Capítulo XIV).

Limitaciones del método

Las propuestas metodológicas en cuanto a cómo realizar los análisis del discurso son bastante imprecisas e implícitas en la mayoría de las publicaciones. Las declaraciones teóricas y los resultados empíricos son predominantes en los trabajos publicados hasta ahora.

Análisis de narraciones

Los análisis de narraciones parten de una forma específica de secuencialidad. La expresión individual que se va a interpretar se considera primero en función de si forma parte o no de una narración, y entonces se analiza. Por un lado, se estimulan narraciones y se recogen en la entrevista narrativa para reconstruir los procesos biográficos. Por otro, la vida se considera como narración (Bruner, 1987), para analizar la construcción narrativa de la realidad (Bruner, 1991) sin utilizar un procedimiento de recogida de datos que pretenda explícitamente obtener narraciones.

El análisis de las entrevistas narrativas para reconstruir acontecimientos

Schütze ha hecho propuestas para analizar las entrevistas narrativas. El "primer paso analítico (análisis formal del texto) es eliminar todos los pasajes no narrativos en el texto y segmentar entonces el texto narrativo 'purificado' en cuanto a sus secciones formales" (Schütze, 1983, pág. 286). Sigue una descripción

© Ediciones Morata, S. L.

estructural de los contenidos, que especifica las diferentes partes de las narraciones ("estructuras de proceso limitadas temporalmente del proceso de la vida" a partir de "conectores narrativos" formales, Riemann y Schütze, 1987, pág. 348) como "y entonces" o las pausas. La abstracción analítica, como tercer paso, va más allá de los detalles específicos de los segmentos vitales para elaborar "la conformación biográfica en su conjunto, es decir, la secuencia histórica vital de las estructuras de proceso dominantes de experiencia en los periodos vitales individuales hasta la estructura de proceso dominante en la actualidad" (Schütze, 1983, pág. 286). Sólo después de esta reconstrucción de los patrones de proceso entran en el análisis las otras partes no narrativas de la entrevista. Finalmente, los análisis de casos producidos de esta forma se comparan y contrastan entre sí. El objetivo es menos reconstruir las interpretaciones subjetivas de la vida del narrador que reconstruir la "interrelación de los cursos de proceso objetivos" (1983, pág. 284)[1].

Haupert (1991) plantea un procedimiento diferente. Como preparación para el análisis de grano fino real, primero prepara una pequeña biografía del narrador que incluye una presentación cronológica de los "acontecimientos identificados como significativos" en la historia vital. A esto le sigue la segmentación de las entrevistas de acuerdo con el método de Schütze y la formulación de encabezamientos para las secuencias individuales. El paso siguiente es la identificación de la "temática secuencial", y la incorporación de citas explicándola. Por último, se formula el núcleo de la biografía con las declaraciones centrales de la entrevista. Las paráfrasis de las declaraciones del texto y la explicación de los contextos de las entrevistas y de los ambientes conducen a una abstracción mayor. Después de condensar los relatos de casos a relatos nucleares, se clasifican en tipos analíticos de procesos. Estos tipos se asignan a medios del mundo vital. Este procedimiento reconstruye también el curso de la biografía a partir del curso de la narración. En consecuencia, se aplica aquí también un análisis secuencial.

Estas reconstrucciones de los cursos objetivos desde las narraciones biográficas parten del "supuesto de homología", que de acuerdo con Bude incluye la siguiente premisa: "La narración no preparada autobiográfica improvisada se ve... como una recapitulación reproductiva verdadera de la experiencia pasada" (1985, páginas 331-332). Recientemente, esta premisa se ha cuestionado cada vez más, y no sólo por Bude (para una visión general, véase Flick, 1996). Las construcciones incluidas en las narraciones atraen cada vez más atención.

El análisis de los datos narrativos como construcciones vitales

De acuerdo con esto, Bude (1984) esboza una visión diferente de las narraciones, los datos contenidos en ellas y, de esta manera, de su análisis, proponiendo la "reconstrucción de las construcciones vitales". Aquí toma en consideración que las narraciones, como otras formas de presentación, incluyen construcciones sociales y subjetivas en lo que se presenta, por ejemplo, cons-

[1] *El estudio de Hermanns (1984) se ha presentado ya brevemente en el Capítulo IX como un* ejemplo de aplicación convincente de este procedimiento.

© Ediciones Morata, S L

trucciones vitales en las entrevistas narrativas. Del mismo modo, autores en el campo de la psicología como Bruner (1987) entienden las historias de la vida como construcciones sociales. En su conformación concreta, se inspiran en narraciones culturales básicas y en historias de la vida ofrecidas por la cultura. La meta del análisis de los datos narrativos es más descubrir esos procesos constructivos y menos reconstruir procesos objetivos. Rosenthal (1993, pág. 68) ve la diferencia entre un relato vital contado en la entrevista y la historia de la vida que ha vivido el entrevistado. Esta autora analiza las entrevistas narrativas en cinco pasos: 1) análisis de los datos biográficos, 2) análisis del campo temático (reconstrucción del *relato vital*), 3) reconstrucción de la *historia* de la vida, 4) microanálisis de los segmentos de texto individuales y 5) comparación de contraste de la historia de la vida y el relato vital. Denzin esboza el procedimiento para esta interpretación como sigue:

> 1) Obtener el texto interactivo; 2) presentarlo como una unidad; 3) subdividir el texto en unidades de experiencia clave; 4) análisis lingüístico e interpretativo de cada unidad; 5) exposición e interpretación serial de los significados del texto para los participantes; 6) desarrollo de las interpretaciones operativas del texto; 7) comprobación de estas hipótesis frente a las secciones posteriores del texto; 8) captación del texto como una totalidad; y 9) exposición de las múltiples interpretaciones que se producen dentro del texto.
>
> (1989a, pág. 46.)

Para analizar las narraciones de familias y los procesos de construcción de la realidad que tienen lugar en ellas (véase el Capítulo X), Hildenbrand y Jahn (1988, pág. 208) proponen el procedimiento analítico-secuencial siguiente. En primer lugar, se reconstruyen a partir de la narración los datos sociales "duros" de la familia (nacimiento, matrimonio, situación educativa, etapas de la vida profesional, etc.). Luego se interpretan con respecto al espacio para decisiones comparado con las decisiones tomadas en realidad. A partir del patrón de decisiones que se puede elaborar de esto, se genera una hipótesis de la estructura de caso de la familia estudiada y se examina sistemáticamente en el proceso de interpretación posterior. La secuencia de inicio de la narración en particular y la "presentación de sí mismos de los miembros" que se pone de manifiesto en ella se interpretan de forma analítica-secuencial. Sigue el muestreo de otros casos. Las estructuras de caso elaboradas en los análisis se pueden contrastar, comparar y generalizar. La inspiración que estaba detrás de este procedimiento era la hermenéutica objetiva de Oevermann y cols. (1979) que analizaremos después.

Contribución al debate metodológico general

Es común en todos los procedimientos para analizar datos narrativos presentados aquí que en la interpretación de las expresiones partan de la *gestalt* de la narración y, al hacerlo, vean las expresiones en el contexto del desarrollo de la narración. Además, incluyen un análisis formal del material: ¿Qué pasajes del texto son narrativos, qué otros tipos de texto se pueden identificar? Los procedimientos difieren en su visión del papel de la narración en el análisis de las rela-

© Ediciones Morata, S. L.

ciones estudiadas. Schütze ve la narración presentada en la entrevista como una representación verdadera de los acontecimientos contados. Los otros autores entienden y analizan las narraciones como una forma especial de construir los acontecimientos que se puede encontrar también en la vida y el conocimiento cotidianos y, por tanto, este modo especial de construcción puede utilizarse particularmente bien con fines de investigación. La combinación de un análisis formal con un procedimiento secuencial en la interpretación de las construcciones de experiencias en las presentaciones es un rasgo característico del análisis de narraciones.

Encajar el método en el proceso de investigación

El antecedente teórico es la orientación hacia el análisis del significado subjetivo (véase el Capítulo II). Con este fin, las entrevistas narrativas se utilizan principalmente para recoger datos (véase el Capítulo IX). Las preguntas de investigación se centran en el análisis de los procesos biográficos (véase el Capítulo V). Los casos se seleccionan sobre todo gradualmente (véase el Capítulo VII), y las generalizaciones pretenden desarrollar teorías (véase el Capítulo IV). Por consiguiente, los análisis de casos se contrastan entre sí (véase el Capítulo XVIII).

Limitaciones del método

Los análisis que hacen referencia a Schütze principalmente exageran la calidad de realidad en las narraciones como datos. Se subestima la influencia de la presentación sobre lo que se relata, mientras que se sobreestima la inferencia posible de la narración a los acontecimientos objetivos en las historias de la vida. Solamente en muy pocos ejemplos los análisis de narraciones se combinan con otros enfoques metodológicos para sobrepasar sus límites. Un segundo problema es el grado en que los análisis se ciñen a casos individuales. El tiempo y el esfuerzo utilizados en el análisis de casos individuales limitan el que los estudios vayan más allá de unas cuantas reconstrucciones y comparaciones. No se ha hecho realidad todavía la teoría más general de los procesos biográficos que originariamente se pretendía y que se prometió hace bastante tiempo, aunque hay tipologías instructivas en dominios particulares (por ejemplo Hermanns, 1984).

Hermenéutica objetiva

La hermenéutica objetiva la conceptualizaron Oevermann y cols. (1979), originariamente para analizar las interacciones naturales (por ejemplo, las conversaciones familiares). Desde su concepción, sin embargo, el enfoque se ha utilizado para analizar todo tipo de documentos, incluidas incluso obras de arte y fotografías (Müller-Doohm, 1993). Schneider (1988) ha modificado este enfoque para analizar entrevistas. La extensión general del dominio de objetos de investigación (posibles) utilizando la hermenéutica objetiva se expresa por el hecho de que los autores entienden el "mundo como texto", como se indica en el título

© Ediciones Morata, S. L.

de un volumen reciente de trabajos metodológicos y teóricos en este campo (Garz, 1994). Este enfoque establece una distinción básica entre el significado subjetivo que una expresión o actividad tiene para uno o más participantes y su significado objetivo. Este último se entiende utilizando el concepto de la "estructura latente de sentido" de una actividad. Esta estructura sólo se puede investigar utilizando el marco de un procedimiento científico de interpretación de varios pasos. Debido a su orientación hacia tales estructuras, se ha utilizado también la etiqueta "hermenéutica estructural" (por ejemplo, por Schneider, 1985).

El procedimiento de la hermenéutica objetiva

Los análisis deben ser "estrictamente secuenciales", es decir, seguir el curso temporal de los acontecimientos o del texto. Deben realizarlos grupos de analistas que trabajen sobre el mismo texto. Primero, definen cuál es el caso que se debe analizar y en qué nivel ha de colocarse: como una expresión o actividad de una persona concreta, o de alguien que desempeña un cierto rol en un contexto institucional, o de un miembro de la especie humana (Schneider, 1985, pág. 78). A esta definición le sigue un *análisis aproximado* secuencial dirigido a analizar los contextos externos en los que una declaración está integrada para tener en cuenta la influencia de estos contextos. El interés de este análisis aproximado se centra sobre todo en consideraciones sobre la naturaleza del problema de acción concreta para el que la acción o la interacción estudiada ofrece una solución. En primer lugar se desarrollan las hipótesis de la estructura del caso, que se falsan en pasos posteriores, y la estructura aproximada del texto y el caso. La especificación del contexto externo o la integración interactiva del caso sirve para responder a las preguntas sobre cómo se han producido los datos: "Bajo el encabezamiento de la integración interactiva, se deben especificar las diferentes capas del contexto externo de una secuencia de acción dotada de protocolo con respecto a las posibles consecuencias y restricciones para la práctica concreta de la propia interacción, incluidas las condiciones de producción del protocolo como un procedimiento interactivo" (1985, pág. 81).

El paso central es el *análisis de grano fino* secuencial, que incluye interpretaciones de las interacciones en nueve niveles, como en el Cuadro 16.2 (Oevermann y cols., 1979, págs. 394-402). En los niveles 1 y 3 de la interpretación se hace un intento de reconstruir el contexto objetivo de una expresión construyendo varios contextos posibles en experimentos mentales y excluyéndolos sucesivamente. Aquí, el análisis de los significados subjetivos de las expresiones y las acciones desempeña un papel menor. El interés se centra en las estructuras de las interacciones (compárese con Reichertz, 1988). El procedimiento en el nivel 4 se orienta a las interpretaciones utilizando el marco del análisis de conversaciones, mientras que en el nivel 5 el enfoque está en los rasgos lingüísticos formales (sintácticos, semánticos o pragmáticos) del texto. Los niveles del 6 al 8 luchan por una creciente generalización de las estructuras que se han descubierto: por ejemplo, se examina si las formas de comunicación halladas en el texto se pueden encontrar repetidamente como formas generales (es decir, figuras comunicativas) también en otras situaciones. Estas figuras y estructuras se tratan como hipótesis y se someten a prueba de modo gradual en materiales posteriores, y posiblemente se falsan.

© Ediciones Morata, S. L

CUADRO 16.2: Niveles de interpretación en la hermenéutica objetiva

0. Explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción.
1. Paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el texto literal de la verbalización que le acompaña.
2. Explicación de la intención del sujeto que interactúa.
3. Explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas.
4. Explicación de la función de la interacción por la distribución de los roles de la interacción.
5. Caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción.
6. Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes.
7. Explicación de las relaciones generales.
8. Prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores.

Fuente: Oevermann y cols., 1979, págs. 394-402.

De acuerdo con Schneider (1985), la elaboración de estructuras generales a partir de protocolos de interacción se puede mostrar en los pasos siguientes en el desarrollo del análisis del grano fino secuencial. En primer lugar se reconstruye el significado objetivo de la primera interacción, es decir, sin tener en cuenta las condiciones contextuales concretas. Por consiguiente, el equipo de investigación "narra relatos sobre todas las situaciones de contraste posibles que encajan de manera coherente en una declaración" (Oevermann, 1983, pág. 236). En el paso siguiente, "se comparan los rasgos estructurales generales con las condiciones contextuales concretas en las que se produjo la analizada" (1983, pág. 237). El significado de una acción se puede reconstruir mediante la interacción de los contextos posibles en los que podría haber sucedido y el contexto concreto en el que sucedió realmente. En experimentos mentales, los intérpretes analizan las implicaciones de las declaraciones examinadas primero para la siguiente interacción. Las opciones posibles encontradas en este paso se pueden utilizar como una "transparencia de contraste para especificar la declaración siguiente que *realmente* sucedió" (1983, pág. 274). Excluyendo progresivamente estas opciones del desarrollo de la interacción, la estructura del caso se pone de manifiesto gradualmente y se generaliza por último sometiéndola a prueba frente a otros casos.

Ejemplo: Interacciones orientador-cliente

Sahle (1987) ha utilizado este procedimiento para estudiar las interacciones de los trabajadores sociales con sus clientes. Además, entrevistó a los trabajadores sociales. Presenta cuatro estudios de casos. En cada uno, la autora ha interpretado extensamente la secuencia de apertura de las interacciones para elaborar la "fórmula de la estructura" para la interacción, que se pone a prueba entonces frente a un pasaje escogido por muestreo al azar del texto posterior. La

© Ediciones Morata, S. L

autora deriva hipótesis sobre el concepto profesional de sí mismos de los trabajadores sociales a partir de los análisis y los pone a prueba en las entrevistas. En una comparación muy breve, Sahle relaciona los estudios de casos entre sí y analiza finalmente sus resultados con los trabajadores sociales involucrados.

Avances recientes

Este procedimiento se desarrolló para el análisis de interacciones lingüísticas cotidianas que están disponibles en forma grabada y transcrita como material para la interpretación. El análisis secuencial persigue la reconstrucción de las capas de significado social a partir del proceso de las acciones. Si las actuaciones están disponibles en grabaciones, se pueden analizar paso a paso desde el principio hasta el final (al menos de la grabación). Por tanto, el análisis comienza siempre con la secuencia de apertura de la interacción. Al analizar las entrevistas utilizando este enfoque, surge el problema de que los entrevistados no siempre comunican los acontecimientos y procesos en su orden cronológico. Por ejemplo, el entrevistado puede contar una cierta fase en su vida y referirse luego durante la narración a acontecimientos que deben situarse antes. En la entrevista narrativa además, y particularmente en la entrevista semiestructurada, los acontecimientos y las experiencias no se cuentan en orden cronológico. Cuando se utilizan métodos analítico-secuenciales para interpretar las entrevistas, se debe reconstruir primero "el orden secuencial del relato o del sistema de acción en estudio" a partir de las declaraciones del entrevistado (Schneider, 1988, página 234). Por tanto, se reorganizan los acontecimientos relatados en el orden temporal en el que ocurrieron. El análisis secuencial se orienta entonces hacia este orden de presencia y no hacia el curso temporal en la entrevista: "El comienzo de un análisis secuencial no es el análisis de la apertura de la conversación en la primera entrevista sino el análisis de las acciones y acontecimientos relatados por el entrevistado que son los 'documentos' más antiguos de la historia del caso" (1988, pág. 234).

Otros avances más recientes pretenden derivar a una hermenéutica de las imágenes a partir de este enfoque (Müller-Doohm, 1993). Partiendo de una crítica del concepto cada vez más estrecho de estructura en el enfoque de Oevermann (véase Reichertz, 1988), Lüders (1991) intenta transferir la diferencia entre el significado subjetivo y el significado social al desarrollo de un análisis de los patrones interpretativos, que de nuevo tiene también más interés para los puntos de vista subjetivos.

Contribución al debate metodológico general

Una consecuencia de este enfoque es que el procedimiento analítico secuencial ha evolucionado en un programa con pasos metodológicos claramente diferenciados. Una consecuencia adicional de esto es que se hace patente que las visiones subjetivas son sólo *una* forma de acceso a los fenómenos sociales, y que el significado se produce y continúa también en el nivel de lo social (sobre esto en un contexto diferente véase Silverman,1993). Por último, la idea de las ciencias

© Ediciones Morata, S. L.

sociales como ciencias de textos (Gross, 1981) se mantiene aquí de forma más uniforme. Otro aspecto es la llamada para hacer interpretaciones en grupos con el fin de aumentar la variación de las versiones y las perspectivas aportadas al texto y, al hacerlo, utilizar el grupo para validar las interpretaciones que se han hecho.

Encajar el método en el proceso de investigación

Los antecedentes teóricos de este enfoque están en los modelos estructuralistas (véase el Capítulo II). Las preguntas de investigación se centran en la explicación de los significados sociales de las acciones o los objetos (véase el Capítulo V). Las decisiones de muestreo se toman en su mayor parte sucesivamente (por pasos) (véase el Capítulo VII). A menudo, el investigador se abstiene de utilizar métodos explícitos para la recogida de datos. En lugar de esto, se registran y transcriben las interacciones cotidianas, aunque también las entrevistas y ocasionalmente las notas de campo de los estudios de observación se interpretan utilizando la hermenéutica objetiva. La generalización en este procedimiento parte de los estudios de casos y a veces avanza utilizando casos contrapuestos (véase el Capítulo XVIII).

Limitaciones del método

Un problema con este enfoque es que —a causa del gran esfuerzo implicado en el método— se limita a menudo a estudios de caso único. El salto a afirmaciones generales se hace con frecuencia sin pasos intermedios. Además, la comprensión del método como arte, que difícilmente se puede transformar en elaboración y mediación didáctica, complica su aplicación más general (para un análisis de la crisis de este método, véase Schneider, 1994; para la demanda de una hermenéutica de la hermenéutica, véase Bude, 1994; para el escepticismo general, véase también Denzin, 1988). Sin embargo se puede advertir una práctica relativamente extensa de investigación que utiliza este enfoque en los países de habla alemana (compárese con Gerhardt, 1988).

El rasgo común de los métodos secuenciales analizados aquí es que se orientan a la estructura lógico-temporal del texto y la toman como punto de partida para su interpretación. Así, mantienen una orientación más estrecha hacia el texto que los métodos de categorización. La relación de los aspectos formales y los contenidos recibe forma de manera diferente. El análisis de conversaciones se interesa principalmente por los rasgos formales de la interacción. Los análisis de narraciones utilizan la distinción formal entre la narración y, por ejemplo, los pasajes argumentativos en las entrevistas para decidir qué pasajes reciben atención interpretativa y hasta qué punto son creíbles los contenidos en ellos. En las interpretaciones que utilizan la hermenéutica objetiva, el análisis formal del texto está en un nivel bastante secundario de interpretación. Algunas veces, estos métodos utilizan hipótesis que se han derivado de pasajes del texto para falsarlas frente a otros pasajes.

© Ediciones Morata, S. L.

Bibliografía recomendada

Análisis de conversaciones

Las tres primeras referencias ofrecen una panorámica general de los antecedentes metodológicos y teóricos (etnometodología) del programa de investigación, mientras que la última analiza la situación más actual del campo.

GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Etnomethodology.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

SACKS, H., (1992): *Lectures on Conversation,* Vols. 1, 2 (Comp. G. JEFFERSON). Oxford: Blackwell.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. y JEFFERSON, G. (1974): "A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation", *Language*, 4: págs. 696-735.

DREW, P. (1995): "Conversation Analysis", en J. A. SMITH, R. HARRÉ y L. V. LANGENHOVE (Comps.), *Rethinking Methods in Psychology.* Londres: Sage, págs. 54-79.

Análisis del discurso

Estas tres referencias ofrecen una panorámica general del programa de investigación.

EDWARDS, D. y POTTER, J. (1992): *Discursive Psychology.* Londres: Sage.

POTTER, J. y WETHERELL, M. (1998): 'Social Representations, Discourse Analysis and Racism' en U. FLICK (Comp.), *Psychology of de Social.* Cambridge: Cambridge University Press, págs. 138-55.

POTTER, J. y WETHERELL, M. (1995): "Discourse Analysis", en J. A. SMITH, R. HARRÉ y L. V. LANGENHOVE (Comps.), *Rethinking Methods in Psychology.* Londres: Sage, páginas 80-92.

Análisis de la narración

Estas cuatro referencias ofrecen una panorámica general de las diferentes formas de analizar las narraciones en su forma secuencial.

BRUNER, J. (1987): "Life as Narrative", *Social Research,* 54: págs. 11-32.

DENZIN, N. K. (1988): *Interpretative Biography*, Londres: Sage.

RIEMANN, G., SCHÜTZE, F. (1987): "Trajectory as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes", en D. MAINES (Comp.), *Social Organization and Social Process: Essays in Honour of Anselm Strauss.* Nueva York: Aldine de Gruyter, págs. 333-57.

ROSENTHAL, G. (1993): "Reconstruction of Life Stories: Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews", *The Narrative Study of Lives*, 1(1): páginas 59-91.

© Ediciones Morata, S. L.

Hermenéutica objetiva

No hay apenas indicios de este método en las publicaciones anglosajonas. Las dos primeras referencias son excepciones, mientras que la tercera es el texto clásico que introdujo el método para un número de lectores más amplio. La cuarta ofrece una introducción y una panorámica general.

DENZIN, N.K. (1988): *Interpretative Biography*. Londres: Sage.

GERHARDT, U. (1988): "Qualitative Sociology in the Federal Republic of Germany". *Qualitative Sociology*, 11, págs. 29-43.

OEVERMANN, U., ALLERT, T., KONAU, E. y KRAMBERCK, J. (1979): "Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften". En: SOEFFNER, H. G. (Comp.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart: Metzler, págs. 352-433.

REICHERTZ, J. (2004): "Objective Hermeneutics and Hermeneutic Sociology of Knowledge", en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (Comps.), *A Companion to Qualitative Research*, Londres: Sage, págs. 290-295.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO XVII

Interpretación de textos: Una panorámica general

Más pronto o más tarde, en la investigación cualitativa los textos se convierten en la base del trabajo interpretativo y de las inferencias realizadas a partir del material empírico como un todo. El punto de partida es la comprensión interpretativa de un texto, es decir, una entrevista, una narración, una observación, pues pueden aparecer tanto en forma de transcripción como en forma de otros documentos. En general, el propósito es comprender cada caso. Sin embargo, se presta atención diferente a la reconstrucción del caso individual. Los análisis de contenido trabajan principalmente en relación con categorías más que con casos. Por ejemplo, el enfoque adoptado por Strauss no convierte el análisis minucioso del caso en un principio. En un estilo similar, los análisis de conversaciones restringen su enfoque al fenómeno socio-lingüístico particular en estudio, y dedican su atención a recoger y analizar ejemplos de este fenómeno en comparación con el intento de análisis de casos completos.

Por otra parte, en la codificación temática, en el análisis de las entrevistas narrativas y en la hermenéutica objetiva, se centra la atención en la realización de estudios de caso y, sólo en una etapa posterior, la atención se dirige a comparar y contrastar casos. El análisis global pretende una edición aproximada de los textos para prepararlos para análisis posteriores orientados a los casos y de comparación de casos. La comprensión del caso en los diferentes procedimientos interpretativos se puede situar en varios puntos en el intervalo desde un enfoque "idiográfico consecuente" hasta el enfoque "casi-nomotético" (véase Flick, 1989, pág. 15). La primera opción toma el caso como tal e infiere, de manera más o menos directa, a partir del caso individual (un extracto de una conversación, una biografía o una teoría subjetiva) hasta las estructuras generales o regularidades expresadas en el mismo. Un ejemplo particularmente bueno de este enfoque es la hermenéutica objetiva y otros enfoques relacionados de reconstrucción de casos (véase Hildenbrand, 1995; Kraimer, 2000). En la segunda alternativa, se recogen varios ejemplos y —de aquí el "casi-nomotético"— la aseveración individual se extrae, al menos en parte, de su contexto (el caso o el proceso) y de su estructura específica a favor de la estructura general inherente.

© Ediciones Morata, S. L.

Los procedimientos de interpretación de textos presentados y analizados con todo detalle en los capítulos anteriores pueden ser más o menos adecuados a las propias preguntas de investigación. Como orientación para una decisión a favor o en contra de un procedimiento específico, se pueden perfilar cuatro puntos de referencia.

Primer punto de referencia: Comparación basada en criterios de los enfoques

Es posible comparar las diferentes opciones para la codificación y la interpretación secuencial de textos (véase la Tabla 17.1). Los criterios propuestos por esta comparación son los siguientes. El primero es el grado en el que se toman precauciones en cada método para garantizar la suficiente apertura a la especificidad del texto individual con respecto tanto a sus aspectos formales como a su contenido. Un segundo criterio es el grado en el que se toman precauciones para garantizar un nivel suficiente de análisis estructural y profundo al tratar con el texto y el grado en el que estas estructuras se hacen explícitas. Criterios adicionales para una comparación son la contribución de cada método al desarrollo del método de interpretación de textos en general, y los campos principales de aplicación para los que se crearon o en los que se utilizan. Los problemas al aplicar cada método y las limitaciones de cada uno mencionadas en los capítulos anteriores se anotan de nuevo para cada enfoque al final. Esta exposición del campo de opciones metodológicas de la interpretación de textos permite al lector localizar los métodos individuales en ella.

Segundo punto de referencia: La selección del método y el control de su aplicación

Como en la recogida de datos, no todos los métodos de interpretación son apropiados para cada caso. La decisión entre las alternativas metodológicas analizadas aquí se debe fundamentar en el propio estudio, su pregunta de investigación y propósitos, y en los datos recogidos, y debe revisarse frente al material que se ha de interpretar. La evaluación de un método interpretativo y la comprobación de su aplicación se deben hacer lo más pronto posible en el proceso de interpretación; en los análisis de casos no más tarde que al acabar la interpretación del primer caso. Un rasgo central de esta evaluación es si el procedimiento en sí mismo se aplicó correctamente, es decir, si el principio de secuencialidad estricta se mantuvo o si las reglas sobre el análisis de contenido se aplicaron. Deberían tomarse en consideración los problemas específicos que el intérprete individual tiene con la actitud de interpretación que demanda el método. Si surgen problemas en este nivel, tiene sentido reflexionar sobre ellos y sobre la manera en que el texto se maneja en un grupo de intérpretes. Si es imposible corregirlos así, el investigador debe considerar también cambiar de método. Otro punto de referencia para evaluar la adecuación de un procedimiento interpretativo es el nivel en el que se buscan los resultados. Si hay que analizar grandes cantidades de texto

© Ediciones Morata, S. L.

© Ediciones Morata, S. L.

TABLA 17.1: Comparación de los métodos para la interpretación de datos

Criterios	Codificación y categorización				Análisis secuencial			
	Codificación teórica	Codificación temática	Análisis cualitativo del contenido	Análisis global	Análisis de conversaciones	Análisis del discurso	Análisis de narraciones	Hermenéutica objetiva
Apertura a cada texto por:	• Codificación abierta	• Principio del análisis de casos • Caracterización breve del caso	• Explicación del análisis de contenido	• Edición orientada al caso de los textos	• Análisis secuencial del "habla en la interacción"	• Reconstrucción de la versión de los participantes	• Análisis secuencial del caso	• Análisis secuencial del caso
Estructuración (por ejemplo, profundización) del problema por:	• Codificación axial • Codificación selectiva • Cuestiones básicas • Comparación constante	• Elaboración de una estructura temática para el análisis del caso • Núcleo y distribución social de las perspectivas	• Resumen del análisis de contenido • Estructuración del análisis de contenido	• La panorámica general apoya la orientación en la búsqueda de datos adicionales	• Análisis comparativo de una colección de casos	• Integración de otras formas de textos	• Evaluación de las cualidades formales del texto (narrativo frente a argumentativo)	• Grupo de intérpretes • Contexto de consulta • Falsación de hipótesis frente al texto
Contribución al desarrollo general de la interpretación como método:	• Combinación de inducción y deducción • Combinación de apertura y estructuración	• Comparación de los grupos en relación con el problema después del análisis del caso	• Procedimiento firmemente basado en reglas para reducir grandes cantidades de datos	• Propuesta complementaria para orientarse en los textos en la interpretación de la codificación.	• El análisis formal de la interacción natural muestra cómo trabajan la conversación y el habla	• Reorientación del análisis del discurso a los contenidos y a los temas de las ciencias sociales	• Modelo concreto para interpretar narraciones	• Transgresión de las perspectivas subjetivas • Elaboración de una metodología de interpretación de texto

(Continúa)

TABLA 17.1: Comparación de los métodos para la interpretación de datos (Continuación)

Criterios	Codificación y categorización				Análisis secuencial			
	Codificación teórica	Codificación temática	Análisis cualitativo del contenido	Análisis global	Análisis de conversaciones	Análisis del discurso	Análisis de narraciones	Hermenéutica objetiva
Dominio de aplicación	• Construcción de teorías en todos los dominios posibles	• Comparaciones de grupo	• Grandes cantidades de datos de dominios diferentes	• Preparación para otros procedimientos	• Análisis formal de habla cotidiana e institucional	• Análisis de los contenidos de discursos cotidianos y de otros tipos	• Investigación biográfica	• Todo tipo de textos e imágenes
Problemas en la aplicación	• Criterios borrosos para cuándo parar la codificación	• Lleva mucho tiempo debido al análisis del caso como paso intermedio	• La aplicación de normas esquemáticas resulta a menudo difícil	• La panorámica general rápida del texto no sustituye y puede incluso impedir su análisis de grano fino	• Limitación al orden formal y a secuencias mínimas en las conversaciones	• Metodología genuina apenas desarrollada	• Los análisis se ciñen al caso, lo que hace difícil la generalización	• Transición del caso individual a expresiones generales
Limitaciones del método	• La flexibilidad de las normas metodológicas se puede aprender sobre todo mediante la experiencia práctica	• Limitado a estudios con grupos de comparación predefinidos	• Firmemente orientado a la metodología cuantitativa	• La compatibilidad con los análisis secuenciales es dudosa	• Enfoque limitado sobre contenidos relevantes de la ciencia social	• No hay una definición concreta del concepto de discurso	• El supuesto de homología entre la narración y la realidad (en el caso de Schütze)	• Concepto de estructura • Arte en vez de método
Referencias	Strauss (1987); Strauss y Corbin (1990)	Flick (1994; 1995a)	Mayring (2002)	Legewie (1994)	Bergmann (2004b); Drew (1995)	Harré (1998); Potter y Wetherell (1998)	Rosenthal (1993); Riemann y Schütze (1987)	Oevermann y cols. (1979); Reichertz (2004)

© Ediciones Morata, S. L.

para asegurar la representatividad de los resultados sobre la base de muchas entrevistas, enfoques como la hermenéutica objetiva pueden dificultar el logro de esta meta o incluso impedirlo. Por otra parte, el análisis de contenido cualitativo, que sería un método más apropiado, no estaría recomendado para análisis de casos más profundos.

Las propuestas para decidir sobre un método de interpretación y para comprobar lo adecuado de esta decisión se ofrecen en la lista de la Tabla 17.2.

TABLA 17.2: Lista para seleccionar un método de interpretación y evaluar su aplicación

1. *Pregunta de investigación*
   ¿Puede el método de interpretación y su aplicación dirigirse a los aspectos esenciales de la pregunta de investigación?
2. *Procedimiento interpretativo*
   El método se debe aplicar de acuerdo con las precauciones metodológicas y los objetivos. No debe haber saltos entre formas de interpretación, excepto cuando ésta se base en la pregunta de investigación o tenga fundamento teórica.
3. *Intérprete*
   ¿Puede el intérprete aplicar el tipo de interpretación? ¿Cuál es el efecto de sus propios temores e incertidumbres en la situación?
4. *Texto(s)*
   ¿Es la forma de interpretación adecuada al texto o textos? ¿Cómo se tiene en cuenta su estructura, claridad y complejidad?
5. *Forma de recogida de los datos*
   ¿Encaja la forma de interpretación con el material recogido y el método de recogida de datos?
6. *Ámbito para el caso*
   ¿Hay espacio para el caso y su especificidad en el marco de interpretación?
   ¿Puede esta especificidad quedar clara también frente al marco de interpretación?
7. *Proceso de interpretación*
   ¿Aplicó el intérprete la forma de interpretación correctamente? ¿Dejó libertad para el material?
   ¿Se desenvolvió bien con su rol? (¿Por qué no?)
   ¿Se definió claramente la forma de manejar el texto? (¿Por qué no?)

Analice los cambios para validar la(s) interpretación(es) entre el primer y el segundo caso si es posible.

8. *Propósito de la interpretación*
   ¿Respuestas delimitadas y claras en su frecuencia y distribución o patrones, contextos, etc., complejos y múltiples?
   ¿Desarrollar una teoría o distribución de puntos de vista en grupos sociales?
9. *Reivindicación de generalización*
   El nivel en el que deben hacerse las declaraciones:
   - ¿Para el caso individual (el individuo entrevistado y su biografía, una institución y su efecto, etc.)?
   - ¿Referido a grupos (sobre una profesión, un tipo de institución, etc.)?
   - ¿Expresiones generales?

© Ediciones Morata, S. L.

Tercer punto de referencia: Adecuación del método a la cuestión

La interpretación de los datos es a menudo el factor decisivo para determinar qué declaraciones pueden hacerse y qué conclusiones es posible extraer del material empírico con independencia de cómo se recogió. Aquí, como con otros procedimientos en la investigación cualitativa —a pesar de toda la retórica que rodea a ciertos enfoques— no hay un procedimiento que sea apropiado en todos los casos. Procedimientos como la hermenéutica objetiva se desarrollaron originariamente para el análisis de un dominio específico de problemas (la interacción en las familias vista desde la perspectiva de la teoría de la socialización: véase Oevermann y cols., 1979). Con el tiempo, su campo de aplicación se ha extendido cada vez más, tanto desde el punto de vista de los materiales utilizados para los análisis (entrevistas, imágenes, arte, programas de televisión, etcétera) como desde el de los problemas y los asuntos analizados (compárese con las contribuciones en Garz, 1994). Del mismo modo, el enfoque de Strauss y Corbin (1990) está marcado por una reivindicación de aplicabilidad cada vez más general, como deja claro la formulación de un "paradigma de codificación" muy general (véase el Capítulo XV). Si la aplicabilidad postulada de los enfoques se extiende así, será necesario tomar en consideración otra vez el criterio de adecuación al problema, y en dos aspectos: se debe dejar claro no sólo para qué problemas es adecuado cada método de interpretación, sino también para cuáles *no* lo es, para derivar el uso concreto del método de una forma fundamentada.

Cuarto punto de referencia: Encajar el método en el proceso de investigación

Finalmente, se debe evaluar el método seleccionado en cuanto a su compatibilidad con otros aspectos del proceso de investigación. Aquí se debe dejar claro si el procedimiento de interpretación de los datos trabaja bien con la estrategia de su recogida. Si, al realizar una entrevista, se prestaba gran atención a la *gestalt* de la narración en la presentación del entrevistado, no tiene mucho sentido aplicar un análisis de contenido sobre los datos en los que solamente se utilicen unas cuantas categorías que se definieron de antemano. Los intentos de analizar secuencialmente las notas de campo con la hermenéutica objetiva han probado ser poco prácticos e infructuosos. Del mismo modo, es necesario examinar si el método de interpretación de datos trabaja bien con el método de selección del material (véase el Capítulo VII), si el marco teórico del propio estudio corresponde con los antecedentes teóricos del método de interpretación (véase los Capítulos II y III), y si ambas maneras de comprender el proceso de investigación (véase el Capítulo IV) se corresponden. Si el proceso de investigación se conceptualiza en la forma lineal clásica, gran parte se determina al principio de la interpretación, sobre todo qué material se recogió y cómo. En este caso, la pregunta acerca de la selección y evaluación de un procedimiento interpretativo se debe contestar con respecto a esos paráme-

© Ediciones Morata, S. L.

tros, a los que tiene que corresponder. En un proceso de investigación que se conceptualice de un modo más circular, el método de interpretación puede determinar las decisiones sobre el procedimiento tomadas en los otros pasos. Aquí, la recogida de datos se orienta al muestreo y a método, a las necesidades que resultan del tipo y del estado de la interpretación de los datos (véase el Capítulo IV). En este punto está claro que la evaluación de las opciones metodológicas y la decisión entre ellas se debe hacer considerando el proceso de la investigación. Los párrafos sobre el encaje del método individual en el proceso de investigación, y las preguntas de investigación y las metas de la aplicación empírica concreta, proporcionan propuestas para responder a estas preguntas.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO XVIII

Fundamentación de la investigación cualitativa

El problema de cómo evaluar la investigación cualitativa no se ha resuelto aún y se utiliza repetidamente como argumento para plantear preguntas generales sobre la legitimidad de este tipo de investigación.

Plausibilización selectiva

Así, una crítica expresada a menudo es que las interpretaciones en la investigación cualitativa y los resultados de ésta se hacen transparentes y comprensibles para el lector sólo por el entretejido de citas "ilustrativas" procedentes de entrevistas o protocolos de observación. Especialmente cuando el investigador utiliza esto como "el único instrumento para documentar sus afirmaciones", Bühler-Niederberger (1985, pág. 475) sostiene críticamente que "la credibilidad que esto transmite no es suficiente". Por qué sucede así lo aclara Girtler, aunque involuntariamente, de una manera muy ilustrativa:

> Si ahora preparo la publicación de mi investigación... finalmente presento lo que es representativo. Para que resulten más claras y demostrables estas características o las reglas peculiares a partir de las cuales "comprendo" la práctica social que debe estudiarse o que utilizo para explicarla, cito los pasajes correspondientes de mis protocolos de observación o entrevistas. Desde luego, enumero sólo aquellos que creo que ilustran las características del mundo cotidiano en estudio.
>
> (1984, pág. 146.)

Este procedimiento, que se puede etiquetar también como "plausibilización selectiva" (Flick, 1989), no puede resolver adecuadamente el problema de inteligibilidad. Sobre todo, no queda claro cómo el investigador maneja los casos y los pasajes que "cree" que no son tan ilustrativos de las características, o aquellos que pueden ser incluso desviados o contradictorios.

© Ediciones Morata, S. L.

Las diferentes facetas del problema mencionado aquí se pueden resumir como "fundamentación de la investigación cualitativa". En este encabezamiento entran, esencialmente, tres problemas:

- ¿Qué criterios se deben utilizar para evaluar el procedimiento y los resultados de la investigación cualitativa de manera adecuada?
- ¿Qué grado de generalización de los resultados se puede obtener cada vez y cómo se puede garantizar la generalización?
- Especialmente en los debates más recientes sobre estos asuntos, la cuestión de cómo presentar los procedimientos y los resultados de la investigación cualitativa se ha vuelto cada vez más importante (véase el Capítulo XIX).

Con respecto a los criterios para evaluar el procedimiento y los resultados de la investigación cualitativa, se debaten en las publicaciones las opciones siguientes. La primera es aplicar criterios clásicos como la validez y la fiabilidad a la investigación cualitativa, o reformularlos adecuadamente para este propósito. La segunda es desarrollar nuevos "criterios adecuados al método" (Flick, 1987) que hagan justicia a la especificidad de la investigación cualitativa porque se han desarrollado a partir de uno de sus antecedentes teóricos específicos y tienen en cuenta la peculiaridad del proceso de investigación cualitativa. Una tercera versión enlaza con el debate sobre cómo es posible todavía hacer preguntas acerca de la validez, dadas las crisis de representación y legitimación mencionadas por Denzin y Lincoln (2000b, pág. 17). Sin duda, esta última versión no contribuirá a establecer más la credibilidad de la investigación cualitativa ni a que sus resultados se consideren relevantes de algún modo para la comunidad. Por consiguiente, se prestará atención aquí a las dos primeras vías. Por lo que se refiere al uso de criterios clásicos, el debate se concentra en la fiabilidad y la validez (Kirk y Miller, 1986).

Fiabilidad

Kirk y Miller (1986) analizan tres formas de especificar el sentido de la fiabilidad como criterio para evaluar la investigación cualitativa. Ven la *fiabilidad quijotesca* como el intento de especificar hasta dónde un método particular puede llevar continuamente a las mismas medidas o resultados. Los autores rechazan esta forma de especificar la fiabilidad como trivial y engañosa. Especialmente en la investigación de campo, las declaraciones u observaciones que se repiten de forma estereotipada se ven como un indicador de una versión formada deliberadamente de un acontecimiento, más que como una clave para como fue "realmente". Kirk y Miller analizan *la fiabilidad diacrónica* como la estabilidad de las medidas u observaciones en su curso temporal. Lo que se convierte en un problema aquí es la condición de que el fenómeno en estudio en sí mismo no pueda sufrir ningún cambio, de manera que este criterio sea efectivo. Los estudios cualitativos trabajan muy raras veces en estos objetos inalterables. La *fiabilidad sincrónica* es para Kirk y Miller la constancia o uniformidad de los resultados obte-

© Ediciones Morata, S. L.

nidos en el mismo momento pero utilizando instrumentos diferentes. Kirk y Miller hacen hincapié aquí en que este criterio es más instructivo cuando *no* se cumple. Se plantea entonces la cuestión de por qué ocurre así, y también preguntas acerca de las diferentes perspectivas sobre el problema derivadas de la aplicación de distintos métodos por varios investigadores.

Fiabilidad del procedimiento

La fiabilidad recibe su importancia como criterio para evaluar la investigación cualitativa sólo frente al fondo de una teoría específica del problema en estudio y sobre el uso de los métodos (1986, pág. 50). Pero los investigadores pueden tomar diferentes caminos para incrementar la fiabilidad de los datos y las interpretaciones. En la investigación etnográfica, en función de la cual Kirk y Miller analizan estos criterios, la calidad del registro y la documentación de los datos se convierte en una base central para evaluar su fiabilidad y la de las interpretaciones posteriores. Un punto de partida para examinar esto son las notas de campo en donde los investigadores documentan sus observaciones. Para incrementar la fiabilidad de estos datos, se propone una estandarización más o menos general de las notas, especialmente si recogen datos varios observadores. Las cuatro formas de notas de campo, que se han analizado ya en el Capítulo XIV sobre documentación (véase también Spradley, 1979), son un enfoque para esta estructuración. Para aumentar su fiabilidad, Kirk y Miller (1986, pág. 57) proponen convenciones para la toma de notas, que Silverman ha desarrollado más (1993, página 147). Estas convenciones se muestran en la Tabla 18.1.

TABLA 18.1: Convencionalización de notas de campo

Signo	Convención	Utilización
" "	Comillas dobles	Citas literales
' '	Comillas simples	Paráfrasis
( )	Paréntesis	Datos contextuales o interpretaciones del trabajador de campo
< >	Corchetes angulados	Conceptos *emic* (del sujeto)
/ /	Barras	Conceptos *etic* (del investigador)
___	Línea sólida	Principio o final de un segmento

Fuente: adaptado de Kirk y Miller, 1986; Silverman, 1993.

La idea subyacente es que establecer convenciones sobre las notas aumenta la comparabilidad de las perspectivas que han llevado a los datos correspondientes. En particular, la separación entre los conceptos de lo observado y los conceptos de los observadores en las notas hace posible la reinterpretación y evaluación por analistas diferentes. Las reglas de transcripción, que aclaran los procedimientos para transcribir las conversaciones, tienen una función similar a las notas a las que se hace convencionales de esa manera.

© Ediciones Morata, S. L.

Para los datos de entrevista, la fiabilidad se puede incrementar formando a los entrevistadores en esta técnica y comprobando las guías de entrevista o las preguntas generadoras en situaciones de prueba o después de la primera entrevista (Silverman, 1993, pág. 148; véase el Capítulo XI de esta misma obra). En cuanto a las observaciones, se puede añadir el requisito de formar a los observadores antes de que entren en el campo y la evaluación regular de la observación. La formación y el intercambio reflexivo sobre los procedimientos interpretativos y sobre los métodos de codificación pueden aumentar la fiabilidad en la interpretación de datos. A partir del análisis de la secuencia de apertura de una narración, se puede derivar una hipótesis sobre la estructura del caso y falsarla frente a las secuencias siguientes (Hildenbrand y Jahn, 1988). Ésta es otra forma de llegar a interpretaciones fiables. La evaluación de las categorías desarrolladas en la codificación abierta con otros pasajes tiene una función similar en el enfoque de Strauss (1987). En cada uno de estos ejemplos, se intenta comprobar la fiabilidad de una interpretación sometiéndola a prueba de modo concreto frente a otros pasajes en el mismo texto o frente a otros textos.

En general, el debate sobre fiabilidad en la investigación cualitativa se reduce a la necesidad de explicar dos aspectos. En primer lugar, es necesario explicar la génesis de los datos de manera que haga posible comprobar, por una parte, qué es una declaración del sujeto y, por otra, dónde comienza la interpretación del investigador. En segundo lugar, los procedimientos en el campo o en la entrevista y con el texto se deben hacer explícitos en la formación y al revisar la comprobación para mejorar la comparabilidad de la conducta de diferentes entrevistadores u observadores. Por último, la fiabilidad de todo el proceso aumentará documentándolo. Así, el criterio de fiabilidad se reformula en la dirección de comprobar la seguridad de los datos y los procedimientos, que se puede fundamentar en la especificidad de los diversos métodos cualitativos. Deben rechazarse otras maneras de entender la fiabilidad, como la obtención de los mismos datos y resultados tras la repetición frecuente de su recogida. Si se utiliza esta forma de fiabilidad tal vez sea más conveniente desconfiar de la seguridad de los datos, más que confiar en ella (Kirk y Miller, 1986, pág. 42).

Validez

En los debates sobre la fundamentación de la investigación cualitativa, la validez recibe más atención que la fiabilidad (por ejemplo, en Hammersley, 1990; 1992; Kvale, 1989; 1995; Wolcott 1990a). La cuestión de la validez se puede resumir como "una cuestión de si el investigador ve lo que piensa que ve" (Kirk y Miller, 1986, pág. 21). Básicamente, se pueden cometer tres errores: ver una relación, un principio, etc., donde no son correctos (error de tipo 1); rechazarlos donde efectivamente son correctos (error de tipo 2) y, finalmente, hacer las preguntas equivocadas (error tipo 3) (1986, págs. 29-30).

Un problema básico al evaluar la validez de la investigación cualitativa es cómo especificar el vínculo entre las relaciones que se estudian y la versión de ellas que proporciona el investigador. En otras palabras: ¿a qué se parecerían estas relaciones, si no fueran un problema de investigación empírica en ese

© Ediciones Morata, S. L.

momento? Y: ¿se fundamenta la versión del investigador en las versiones en el campo, en la biografía del entrevistado etc., y por tanto en el problema?

Esto tiene menos que ver con la aceptación del supuesto de una realidad que existe independientemente de las construcciones sociales, es decir, percepciones, interpretaciones y presentaciones, que con que se deba hacer la pregunta de hasta qué punto las construcciones específicas del investigador están fundamentadas empíricamente en las de los sujetos investigados. En este contexto, Hammersley (1992, págs. 50-52) perfila la posición de un "realismo sutil". Esta posición parte de tres premisas. 1) La validez del conocimiento no se puede evaluar con certeza. Los supuestos sólo se pueden juzgar por su plausibilidad y credibilidad. 2) Los fenómenos existen también con independencia de nuestras afirmaciones acerca de ellos. Nuestros supuestos sobre ellos sólo pueden aproximarse más o menos a estos fenómenos. 3) La realidad se hace accesible a través de las (diferentes) perspectivas sobre los fenómenos. La investigación pretende presentar la realidad, no reproducirla.

Si partimos de esta posición, la cuestión de la validez de la investigación cualitativa se transforma en la pregunta de hasta dónde las construcciones del investigador se fundamentan en las construcciones de aquellos a quienes estudia (compárese con Schütz, 1962) y hasta dónde este fundamento es transparente para otros (véase el Capítulo III sobre esto). Así, la producción de los datos se convierte en un punto de partida para juzgar su validez (Gerhardt, 1985) y la presentación de fenómenos y de las inferencias extraídas de ellos se convierte en otro.

Análisis de la situación de la entrevista

Un enfoque para especificar la validez de las entrevistas es comprobar formalmente *si era posible garantizar el grado de autenticidad que se pretendía al* realizarla. En el marco de la investigación biográfica, ésta se realiza contestando a la pregunta de si la presentación del respondiente es una narración o no. Esto es un intento de responder a la pregunta de la validez de las declaraciones recibidas de esta manera igualando una narración sin impedimentos (por ejemplo, libre de las intervenciones del investigador) con una descripción válida. Varios autores critican este enfoque basándose en que sólo estudia una parte muy limitada del problema de la validez (por ejemplo, Bude, 1985; Flick, 1996; Gerhardt 1985).

Legewie (1987, pág. 141) *hace propuestas más diferenciadas para juzgar la* validez de los datos de entrevista, y especialmente las presentaciones biográficas de sí mismo. Según este autor, las reivindicaciones de validez que un hablante hace en una entrevista se deben diferenciar (y eso quiere decir que se deben juzgar por separado en función de las consideraciones siguientes): "a) que el contenido de lo que se dice sea correcto, b) que lo que se dice sea apropiado socialmente en su aspecto relacional... y c) que lo que se dice sea sincero en cuanto a la presentación de sí mismo" del hablante. El punto de partida para validar declaraciones biográficas es analizar la situación de la entrevista teniendo en cuenta hasta qué punto se daban "las condiciones de comunicación no-estratégica" y si "las metas y las particularidades de la entrevista... se negocian en forma de un

© Ediciones Morata, S. L

'contrato de trabajo'... más o menos explícito" (1987, págs. 145-149). La cuestión principal aquí es si se aportó al entrevistado alguna causa para construir consciente o inconscientemente una versión específica, es decir sesgada, de sus experiencias que no corresponda o que no corresponda sólo a sus puntos de vista de una manera limitada. La situación de entrevista se analiza para cualquier signo de estas deformaciones. Esto debe proporcionar una base para averiguar qué deformaciones sistemáticas o engaños en el texto son consecuencia de la situación de entrevista y hasta qué punto y con cuánta exactitud se deben tomar en consideración en la interpretación. Las reflexiones del investigador se pueden reforzar más implicando al entrevistado.

Validación comunicativa

Otra versión de la especificación de la validez pretende implicar a los actores (sujetos o grupos) en el proceso de investigación posterior. Una forma es introducir la validación comunicativa en una segunda reunión después de la entrevista y su transcripción (para propuestas concretas véase Dann, 1990; Scheele y Groeben, 1988; y el Capítulo VIII aquí) [1]. La promesa de más autenticidad hecha aquí es doble. Por una parte, el acuerdo del entrevistado con el contenido de sus declaraciones se obtiene después de la entrevista. Por otra parte, el propio entrevistado hace una estructuración de sus declaraciones desde el punto de vista de las complejas relaciones que busca el investigador (por ejemplo, una teoría subjetiva de la confianza como forma de conocimiento cotidiano que es relevante para la orientación: véase, como ejemplo el Capítulo VIII.

Sim embargo, para una aplicación más general de estas estrategias, quedan por responder dos preguntas de forma satisfactoria. Primero, ¿cómo se puede diseñar el procedimiento metodológico de validación comunicativa de forma que haga justicia realmente a los problemas en estudio y a los puntos de vista de los entrevistados? Segundo, ¿cómo se puede dar una respuesta más amplia a la cuestión de la fundamentación de los datos y los resultados más allá del acuerdo de los sujetos? Una forma de proceder aquí es intentar una validación general de las reconstrucciones de una manera más tradicional (para una visión general, véase Flick, 1987).

Las reformulaciones del concepto de validez

Mishler (1990) da un paso adelante en la reformulación del concepto de validez. Comienza por el proceso de validación (en vez de hacerlo del estado de validez) y define la "validación como la construcción social de conocimiento" (1990, página 417), por la que "evaluamos la 'confiabilidad' de las observaciones, interpretaciones y generalizaciones comunicadas" (1990, pág. 419). Por último,

[1] Por un tiempo, la validación comunicativa se analizó también para la interpretación de textos (por ejemplo, Heinze, 1987). Esta noción de validación comunicativa ha perdido su importancia no sólo debido a los problemas éticos que surgen en la confrontación de los entrevistados con las interpretaciones de sus declaraciones (véase Köckeis-Stangl, 1982).

© Ediciones Morata, S. L.

"reformular la validación como el discurso social mediante el cual se establece la confiabilidad suprime contraseñas tan familiares como la fiabilidad, la falsabilidad y la objetividad" (1990, pág. 420). Mishler analiza el uso de ejemplos tomados de estudios narrativos como base empírica para este discurso y la construcción de credibilidad.

Lather (1993) escoge varias teorías postmodernistas y postestructuralistas. Sin embargo, esta autora no rechaza la cuestión de la legitimación y, de esta manera, la validación del conocimiento científico como un todo, pero deriva conceptos actualizados de validez, que coloca en cuatro marcos:

- De Baudrillard extrae la idea de una "validez irónica". El supuesto de fondo es que cada vez más simulacros, como copias sin originales, han reemplazado a las representaciones como copias de objetos reales (1993, página 677), con la consecuencia siguiente para el concepto de validez: "contrariamente a las prácticas de validez dominantes, donde la naturaleza retórica de las afirmaciones científicas se enmascara con la seguridad metodológica, una estrategia de validez irónica hace proliferar formas, reconociendo que son retóricas y sin fundamento, postepistémicas, y que carecen de apoyo epistemológico".

- De Lyotard (1984) deriva la idea de una "validez paralógica/neopragmática": el conocimiento científico no aspira a corresponder con la realidad, sino a descubrir diferencias y a abandonar las contradicciones en su tensión. La validez del conocimiento se puede especificar respondiendo a la pregunta de hasta dónde se han alcanzado estas metas.

- De Deleuze y Guattari (1976) y Derrida (1976), Lather toma la idea de la "validez rizomática".

- Lather propone, como cuarto marco, la validez sensual o la validez contextualizada. Se hace aquí la pregunta del género del conocimiento y el género en el examen del conocimiento científico.

Sigue siendo un problema abierto hasta qué punto estos conceptos aportan algo sustancial para responder la pregunta de si los datos y los resultados cualitativos, o la investigación que los produjo, manifiestan un mínimo de credibilidad[2]. Su principal importancia radica en que se toman los movimientos teóricos modernos para perfilar maneras de reformular el concepto de validez en el marco de una comprensión constructivista de la investigación.

[2] Un problema en los enfoques como el de Lather es que las preguntas y los conceptos de postmodernidad se recogen con gran entusiasmo. Sin embargo, predominan las citas de segunda mano y el tratamiento de los conceptos permanece más o menos orientado a la envoltura externa de las palabras. Su impresión se produce también en varias de las participaciones en Denzin y Lincoln (2000a) especialmente sobre la fundamentación de la investigación cualitativa. Así, se suscitan más preguntas que caminos se trazan para abordar los problemas asociados a la especificación de la validez.

© Ediciones Morata, S. L.

Validez de procedimiento

Dentro del proceso de investigación en etnografía, Wolcott propone nueve puntos que es necesario hacer realidad para garantizar la validez:

> 1) El investigador debe abstenerse de hablar en el campo, y ha de escuchar tanto como pueda. Debe 2) redactar notas que sean lo más exactas posible, 3) comenzar a escribir pronto, y de una manera 4) que permita a los lectores de sus notas e informes ver por sí mismos. Esto significa proporcionar a sus lectores datos suficientes para que hagan sus propias inferencias y sigan las del investigador. El informe debe ser lo más completo 5) y sincero 6) posible. El investigador debe buscar la reacción sobre sus hallazgos y presentaciones en el campo o las de sus colegas 7). Las presentaciones se caracterizaran por un equilibrio 8) entre los diversos aspectos y 9) por la precisión en el trabajo escrito.
>
> (1990a, págs. 127-128.)

Estos pasos para garantizar la validez en el proceso de investigación se pueden resumir como un intento de actuar con sensibilidad en el campo y, sobre todo, como un traspaso del problema de la validez en la investigación al dominio de la escritura sobre la investigación (para esto, véase el capítulo siguiente). Por último, Altheide y Johnson formulan el concepto de "validez como responsabilidad reflexiva", que crea una relación entre el investigador, los problemas y el proceso de dar sentido, y sitúa la validez en el proceso de investigación y las diferentes relaciones que operan en él:

1. la relación entre lo que se observa (comportamientos, rituales, significados) y los contextos culturales, históricos y organizativos más amplios dentro de los que se hacen las observaciones (la sustancia);
2. la relación entre el observador, el observado y el entorno (el observador);
3. el problema de la perspectiva (o punto de vista), sea la del observador, sea la de los miembros, utilizada para producir una interpretación de los datos etnográficos (la interpretación);
4. el papel del lector en el producto final (la audiencia);
5. el problema del estilo de representación, retórico o de autor utilizado por el autor o autores para hacer la descripción, la interpretación o ambas cosas (el estilo).

(1988, págs. 291-292.)

En las propuestas expresadas anteriormente la validación se analiza dentro del marco del proceso total de la investigación y de los factores implicados. Estas propuestas, sin embargo, permanecen en el nivel programático y no en el que se formulan los criterios concretos o los puntos de partida, en cuyos términos se pueden evaluar los estudios individuales o partes de ellos. En resumen, los intentos de utilizar o reformular la validez y la validación se enfrentan a diversos problemas. Los análisis formales del modo en que se produjeron los datos, por ejemplo en las situaciones de entrevista, no nos revelan nada sobre los contenidos de éstas y si se han tratado adecuadamente en el desarrollo posterior de la investigación. El concepto de validación comunicativa (o control por los miembros) se enfrenta al problema de que el consentimiento de los sujetos se vuelve problemático como criterio en que la investigación va sistemáticamente más allá del

© Ediciones Morata, S. L.

punto de vista del sujeto, por ejemplo en interpretaciones que quieren penetrar en el inconsciente social o psicológico o que derivan del carácter distintivo de diversos puntos de vista subjetivos [3]. Las reformulaciones del concepto de validez analizadas aquí están marcadas por una cierta confusión, que no ofrece necesariamente una solución al problema de fundamentar la investigación cualitativa sino que proporciona problematizaciones y programática. Como tendencia general, se puede afirmar un cambio de la validez a la validación y de la evaluación del paso o parte individual de la investigación al incremento de la transparencia del proceso de investigación como un todo (para esto véase el Capítulo XXII).

Se cuestiona si tiene sentido o no aplicar criterios clásicos a la investigación cualitativa, porque "la 'noción de realidad' en ambas corrientes de investigación es demasiado heterogénea" (Lüders y Reichertz, 1986, pág. 97). Una reserva similar se puede encontrar ya en Glaser y Strauss, quienes

> plantean dudas sobre la aplicabilidad de los cánones de la investigación cuantitativa como criterios para juzgar la credibilidad de la teoría sustantiva basada en la investigación cualitativa. Proponen más bien que los criterios de juicio se basen en elementos genéricos de los métodos cualitativos para la recogida, el análisis y la presentación de datos y para la manera en que la gente lee los análisis cualitativos.
>
> (1965b, pág. 5.)

A partir de este escepticismo, se han hecho una serie de intentos a lo largo del tiempo para desarrollar "criterios adecuados al método" con el fin de reemplazar criterios como la validez y la fiabilidad. A partir de los avances más recientes de criterios alternativos se pueden distinguir enfoques como la triangulación y la inducción analítica, que se han debatido ampliamente.

Triangulación

Esta palabra clave se utiliza para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno.

Denzin (1989b, págs. 237-241) distingue cuatro tipos de triangulación. La *triangulación de datos* se refiere a la utilización de diferentes fuentes de datos, que se debe distinguir de la utilización de métodos distintos para producirlos. Como "subtipos de triangulación de datos", Denzin establece una distinción entre tiempo, espacio y personas, y propone estudiar los fenómenos en distintas fechas y lugares y por diferentes personas. Así, se acerca a la estrategia de muestreo teórico de Glaser y Strauss. En ambos casos, el punto de partida consiste en implicar en el estudio deliberada y sistemáticamente a las personas y los grupos del mismo, y los entornos local y temporal.

Como segundo tipo de triangulación, Denzin nombra la *triangulación del investigador*. Se emplean diferentes observadores o entrevistadores para detec-

[3] Otro aspecto, que sólo se puede mencionar aquí, es que la investigación quiere producir un conocimiento que vaya más allá de lo que es inmediatamente accesible para la reflexión cotidiana (para más detalles sobre este punto véase Flick, 1987, pág. 255).

© Ediciones Morata, S. L.

tar o minimizar las desviaciones derivadas del investigador como persona. Esto no significa una simple división de trabajo o una delegación de actividades rutinarias a ayudantes, sino una comparación sistemática de las influencias de diferentes investigadores en el problema y los resultados de la investigación.

La *triangulación de la teoría* es el tercer tipo en la sistematología de Denzin. El punto de partida es "acercarse a los datos con múltiples perspectivas e hipótesis en mente... Varios puntos de vista teóricos se pueden colocar uno al lado del otro para evaluar su utilidad y poder" (1989b, págs. 239-240). Sin embargo, el propósito del ejercicio es extender las posibilidades para producir conocimiento.

Como cuarto tipo, Denzin menciona la *triangulación metodológica*. Aquí otra vez se deben diferenciar dos subtipos: la triangulación dentro del método y entre métodos. Un ejemplo para la primera estrategia es utilizar subescalas diferentes para medir un elemento en un cuestionario, mientras que un ejemplo para la segunda es combinar el cuestionario con una entrevista semiestructurada.

La triangulación se conceptualizó al principio como una estrategia para validar los resultados obtenidos con los métodos individuales. Sin embargo, el enfoque ha ido cambiando cada vez más hacia un enriquecimiento adicional y un perfeccionamiento del conocimiento y hacia la transgresión de los (siempre limitados) potenciales epistemológicos del método individual. Así, Denzin pone de relieve ahora que la "triangulación de método, investigador, teoría y datos sigue siendo la estrategia más sólida de construcción de teoría" (1989b, pág. 236).

Una extensión adicional de este enfoque es consecuencia de la triangulación sistemática de las distintas perspectivas teóricas (Flick, 1992a) vinculadas a los distintos métodos cualitativos; por ejemplo, dirigir entrevistas para reconstruir una teoría subjetiva (que podría referirse a la confianza en la orientación) y utilizar el análisis de conversaciones para estudiar cómo se moviliza la teoría subjetiva y se invoca la confianza durante las conversaciones de orientación. Así, la orientación al punto de vista del sujeto se asocia con la perspectiva de la producción de las realidades sociales (véase el Capítulo II).

La triangulación se puede utilizar como un enfoque para fundamentar más el conocimiento obtenido con los métodos cualitativos. Fundamentar aquí no significa evaluar los resultados sino extender sistemáticamente y completar las posibilidades de producción de conocimiento. La triangulación es menos una estrategia para validar los resultados y los procedimientos que una alternativa a la validación (compárese con Denzin y Lincoln, 2000b; Flick, 1992a; 2004a) que incrementa el alcance, la profundidad y la consistencia en las actuaciones metodológicas.

Inducción analítica

La inducción analítica parte explícitamente de un caso específico. De acuerdo con Bühler-Niederberger se puede caracterizar como sigue:

> La inducción analítica es un método de interpretación sistemática de los acontecimientos, que incluye el proceso de generación de hipótesis así como la comprobación de las mismas. Su instrumento decisivo es analizar la excepción, el caso que se desvía de la hipótesis.
>
> (1985, pág. 476.)

© Ediciones Morata, S. L.

Este procedimiento de buscar y analizar casos desviados se aplica después de haberse desarrollado una teoría preliminar (un patrón de hipótesis o modelo, etcétera). La inducción analítica se orienta sobre todo a examinar las teorías y el conocimiento analizando o integrando los casos negativos. El procedimiento de inducción analítica incluye los pasos expuestos en el Cuadro 18.1.

CUADRO 18.1: Pasos de la inducción analítica

1. Se formula una definición burda del fenómeno que debe de explicarse.
2. Se formula una explicación hipotética del fenómeno.
3. Se estudia un caso a la luz de esta hipótesis para averiguar si ésta corresponde a *los hechos en este caso.*
4. Si la hipótesis no es correcta, se reformula ésta o se redefine el fenómeno que hay que explicar de una manera que excluya este caso.
5. Se puede obtener certeza práctica después de haber estudiado un número reducido de casos, pero el descubrimiento de cada caso negativo individual por el investigador o por otro refuta la explicación y exige su reformulación.
6. Se estudian casos adicionales, el fenómeno se redefine y las hipótesis se reformulan hasta que se establece una relación universal; cada caso negativo exige redefinición o reformulación.

Fuente: adaptado de Bühler-Niederberger, 1985, pág. 478.

Este concepto, como el "análisis de los casos negativos" ha sido estudiado por Lincoln y Guba (1985). Hay vínculos con cuestiones de generalización de los estudios de casos (véase seguidamente), pero la inducción analítica tiene su propia importancia como procedimiento para evaluar análisis.

Criterios alternativos

Desde mediados de la década de 1980, se pueden señalar varios intentos de desarrollar criterios alternativos para evaluar la investigación cualitativa.

Confiabilidad, credibilidad, auditabilidad

Lincoln y Guba (1985) propagan la confiabilidad, la credibilidad, la seguridad, la transferibilidad y la confirmabilidad como criterios para la investigación cualitativa. El primero de estos criterios se considera el principal. Los autores citan cinco estrategias para incrementar la credibilidad de la investigación cualitativa:

- *actividades para incrementar la probabilidad de que se produzcan resultados* creíbles por un "compromiso prolongado" y una "observación persistente" en el campo y la triangulación de métodos, investigadores y datos diferentes;

© Ediciones Morata, S. L.

- la "reunión de información a los iguales": reuniones regulares con otras personas que no estén implicadas en la investigación para revelar los puntos ciegos propios y analizar hipótesis de trabajo y resultados con ellos;
- el análisis de casos negativos en el sentido de la inducción analítica;
- conveniencia de los términos de referencia de las interpretaciones y su evaluación;
- los "controles por los miembros" en el sentido de validación comunicativa de los datos y las interpretaciones con miembros de los campos en estudio.

La seguridad del procedimiento: Auditoría

La seguridad se controla mediante un proceso de auditoría, basado en el procedimiento de las auditorías en el terreno financiero. De este modo, se esboza un camino de auditoría para examinar la seguridad de procedimiento en las áreas siguientes (véase también Schwandt y Halpern, 1988):

- los datos brutos, su recogida y registro;
- reducción de datos y resultados de síntesis por resumen, notas teóricas, memorandos, etc., resúmenes, descripciones breves de casos etc.;
- reconstrucciones de datos y resultados de síntesis según la estructura de las categorías utilizadas y desarrolladas (temas, definiciones, relaciones), los hallazgos (interpretaciones e inferencias) y los informes producidos con su integración de conceptos y vínculos con las publicaciones existentes;
- notas de proceso, es decir, notas metodológicas y decisiones relativas a la producción de confiabilidad y credibilidad de los hallazgos;
- materiales referentes a las intenciones y disposiciones como los conceptos de la investigación, notas personales y expectativas de los participantes;
- información sobre el desarrollo de los instrumentos, incluidos la versión piloto y los planes preliminares (véase Lincoln y Guba, 1985, págs. 320-327, 382-384).

Este concepto de auditoría se analiza más ampliamente en el marco de la gestión de la calidad (véase el Capítulo XXII).

Así, se citan una serie de puntos de partida para producir y evaluar la racionalidad del procedimiento en el marco de la investigación cualitativa. De este modo se pueden revelar y evaluar las actuaciones y los avances en el proceso de investigación. Por lo que se refiere a los hallazgos que se han producido ya en una investigación particular, las preguntas respondidas mediante la utilización de este procedimiento de evaluación se pueden resumir de este modo, de acuerdo con Huberman y Miles:

© Ediciones Morata, S. L.

- ¿Se fundamentan los hallazgos en los datos? (¿Es adecuado el muestreo? ¿Se ponderan correctamente los datos?)
- ¿Son lógicas las inferencias? (¿Se aplican correctamente las estrategias analíticas? ¿Se da cuenta de las explicaciones alternativas?)
- ¿Es apropiada la estructura de las categorías?
- ¿Se pueden justificar las decisiones de la investigación y los cambios metodológicos? (¿Se vincularon las decisiones de muestreo a las hipótesis de trabajo?)
- ¿Cuál es el grado de sesgo del investigador (cierre prematuro, datos sin explorar en las notas de campo, falta de búsqueda de casos negativos, sentimientos de empatía)?
- ¿Qué estrategias se utilizaron para aumentar la credibilidad (segundos lectores, retroalimentación a los informantes, revisión de iguales, tiempo adecuado en el campo)? (1988, pág. 202.)

Aunque los hallazgos son el punto de partida para evaluar la investigación, se intenta hacer esto combinando una visión orientada al resultado con un procedimiento orientado al proceso.

Generalización en la investigación cualitativa

Otro aspecto de la fundamentación de la investigación cualitativa es la generalización de los conceptos y las relaciones que se han encontrado, en el sentido de un análisis de los dominios para los que pueden ser aplicables. Al mismo tiempo, preguntarse qué consideraciones y pasos se han aplicado para especificar estos dominios es un punto de partida para la evaluación de tales conceptos. Se analiza esto como generalización. Los puntos centrales que deben considerarse en una evaluación de esta índole son, en primer lugar, los propios análisis y, en segundo lugar, los pasos adoptados para llegar a declaraciones más generales. El problema de la generalización en la investigación cualitativa es que sus declaraciones se hacen a menudo para cierto contexto o para casos específicos y se basan en análisis de las relaciones, las condiciones, los procesos etc., dentro de ellos. A menudo, esta unión a los contextos permite a la investigación cualitativa una expresividad específica. Sin embargo, cuando se hacen intentos de generalizar los hallazgos, este vínculo con el contexto debe abandonarse para averiguar si los hallazgos son válidos independientemente de los contextos específicos y fuera de ellos. Destacando este dilema, Lincoln y Guba (1985) por ejemplo, tratan este problema bajo el encabezamiento de "la única generalización es: no hay generalización". Pero, respecto a la "transferibilidad de los hallazgos de un contexto a otro" y a la "conveniencia en cuanto al grado de comparabilidad de los diferentes contextos", resumen criterios y formas de juzgar la generalización de hallazgos más allá de un contexto dado.

© Ediciones Morata, S. L.

Igualmente, se estudian diversas posibilidades para trazar el camino del caso a la teoría de una manera que permita al investigador alcanzar al menos cierta generalización. Un primer paso es aclarar qué grado de generalización se busca y es posible obtener con el estudio concreto, para derivar reivindicaciones adecuadas de generalización. Un segundo paso es la integración prudente de los casos y contextos diferentes en los que se analicen empíricamente las relaciones en estudio. La generalizabilidad de los resultados a menudo está muy relacionada con el modo en que se hace el muestreo. El muestreo teórico, por ejemplo, ofrece una forma de diseñar, lo más ampliamente posible, la variación de las condiciones en las que se estudia un fenómeno (Kleining, 1982). El tercer paso es la comparación sistemática del material recogido. De nuevo aquí se puede recurrir a los procedimientos para desarrollar teorías fundamentadas.

El método comparativo constante

En el proceso de desarrollo de teorías, y añadido al método de "muestreo teórico", Glaser (1969) propone el "método comparativo constante" como un procedimiento para interpretar textos. Básicamente consta de cuatro etapas: "1) comparación de incidentes aplicables a cada categoría, 2) integración de las categorías y sus propiedades, 3) delimitación de la teoría y 4) redacción de la teoría" (1969, pág. 220). Para Glaser, la circularidad sistemática de este proceso es un rasgo esencial: "Aunque este método es un proceso de crecimiento continuo —cada estadio después de un tiempo se transforma en el siguiente— los estadios previos permanecen operativos a lo largo del análisis y proporcionan desarrollo continuo al estadio siguiente hasta que el análisis se termina" (1969, página 220).

Este procedimiento se convierte en un método de comparación *constante* cuando los intérpretes cuidan de comparar los códigos una y otra vez con los códigos y las clasificaciones obtenidas. El material ya codificado no se relega al olvido después de su clasificación, sino que se integra continuamente en el proceso posterior de comparación.

Contraste de casos y el tipo ideal de análisis

La comparación constante se desarrolla y sistematiza más en las estrategias de contraste de casos. Las propuestas más coherentes las ha hecho Gerhardt (1986b, 1988) basado en la construcción de tipos ideales que se remonta a Max Weber (1949). Esta estrategia incluye los pasos siguientes: después de reconstruir y contrastar los casos entre sí, se construyen los tipos; luego se averigua el origen de los casos "puros"; comparados con estos tipos ideales de procesos, la comprensión de los casos individuales se puede hacer más sistemática: después de construir otros tipos, este proceso llega a su fin por la comprensión de la estructura, es decir, la comprensión de relaciones que apuntan más allá del caso individual. Los instrumentos principales son la comparación *mínima* de los casos que son lo más parecidos posible y la comparación *máxima* de casos que son lo más diferentes posible. Se comparan teniendo en

© Ediciones Morata, S. L.

cuenta las diferencias y las correspondencias. Las comparaciones se vuelven más y más concretas respecto al abanico de problemas incluidos en el material empírico. Los extremos de este abanico reciben una atención especial en la comparación máxima, mientras que su centro es el objeto de atención en la comparación mínima. Igualmente, Rosenthal (1993) propone el contraste mínimo y máximo de los casos individuales para una interpretación comparativa de las entrevistas narrativas. Haupert (1991) estructura los casos según "criterios reconstructivos" para desarrollar una tipología a partir de estas entrevistas. Las biografías con similitudes máximas se clasifican en grupos que se etiquetan como tipos empíricos en las actuaciones posteriores. Para cada tipo, se destilan las situaciones cotidianas específicas a partir del material y se analizan a través de los casos individuales.

La generalización en la investigación cualitativa es la transferencia gradual de hallazgos de los estudios de casos y su contexto a relaciones más generales y abstractas, por ejemplo, una tipología. La expresividad de estos patrones se puede especificar entonces por el grado de triangulación de las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas sobre el problema —si es posible por investigadores diferentes— y cómo se manejaron los casos negativos. También debe tomarse en consideración el grado de generalización que se ha luchado por alcanzar en los estudios individuales. La cuestión de si se ha logrado el nivel pretendido de generalización se convierte en un criterio más para evaluar los resultados de la investigación cualitativa y del proceso que condujo a ellos.

Criterios para evaluar la constucción de teorías

Esta conexión de resultado y consideraciones orientadas al proceso del procedimiento de generalización en la investigación cualitativa avanza un paso más cuando el propósito general de este tipo de investigación es el desarrollo de una teoría fundamentada. Corbin y Strauss (1990, pág. 16) mencionan cuatro puntos de partida para juzgar empíricamente las teorías fundamentadas y los procedimientos que conducen a ellas. De acuerdo con esta propuesta, se debe evaluar críticamente 1) la "validez, la fiabilidad y la credibilidad de los datos", 2) la "plausibilidad y el valor de la teoría misma", 3) la "adecuación del proceso de investigación" que ha "generado, elaborado o sometido a prueba la teoría" y 4) el "fundamento empírico de los hallazgos de investigación". Para evaluar el propio proceso de investigación se, proponen siete criterios:

Criterio 1: ¿Cómo se seleccionó el muestreo original? ¿Sobre qué base (muestreo selectivo)?
Criterio 2: ¿Qué categorías principales surgieron?
Criterio 3: ¿Cuáles fueron algunos de los acontecimientos, incidentes, acciones, etc., que indicaban algunas de estas categorías principales?
Criterio 4: ¿Conforme a qué categorías avanzó el muestreo teórico? Es decir, ¿cómo guiaron las formulaciones teóricas parte de la recogida de datos? Después de realizarse el muestreo teórico, ¿qué representatividad probaron tener estas categorías?
Criterio 5: ¿Cuáles fueron algunas de las hipótesis relativas a relaciones entre las categorías? ¿Sobre qué base se formularon y sometieron a prueba?

© Ediciones Morata, S. L.

Criterio 6: ¿Hubo ejemplos en donde las hipótesis no se mantuvieran en pie frente a lo que se vio realmente? ¿Cómo se explicaron las discrepancias? ¿Cómo afectaron a las hipótesis?
Criterio 7: ¿Cómo y por qué se seleccionó la categoría central? ¿Fue la selección súbita o gradual, difícil o fácil? ¿Sobre qué base se tomaron las decisiones analíticas finales? ¿Cómo figuró el "poder explicativo" extenso en relación con el fenómeno en estudio y la "pertinencia"... en las decisiones?
(1990, pág. 17.)

La evaluación del desarrollo de teorías finaliza respondiendo a la pregunta de hasta dónde se aplicaron los conceptos del enfoque de Strauss —como el muestreo teórico y las diferentes formas de codificación— y si esta aplicación corresponde con las ideas metodológicas de los autores. Así, los esfuerzos por evaluar las actuaciones y los hallazgos permanecen dentro del marco de su propio sistema. Se otorga un papel central a la pregunta de si los hallazgos y la teoría se fundamentan en las relaciones y los datos empíricos, si es una (construcción de una) teoría fundamentada o no. Dentro del marco de la evaluación de la realización de este propósito, Corbin y Strauss proponen criterios para responder a la pregunta del fundamento empírico de los hallazgos y las teorías:

Criterio 1: ¿Se generan conceptos?...
Criterio 2: ¿Se relacionan sistemáticamente los conceptos?...
Criterio 3: ¿Hay muchos enlaces conceptuales y están las categorías bien desarrolladas? ¿Tienen las categorías densidad conceptual?...
Criterio 4: ¿Hay mucha variación incorporada en la teoría?...
Criterio 5: ¿Están incorporadas las condiciones más amplias que afectan al fenómeno en estudio en su explicación?...
Criterio 6: ¿Se ha tenido en cuenta el "proceso"?...
Criterio 7: ¿Parecen significativos los hallazgos teóricos y en qué medida?
(Págs. 17-18.)

De nuevo aquí el punto de referencia es el procedimiento formulado por los autores y si se ha aplicado o no. Por consiguiente, la metodología de Strauss se vuelve más formalizada. Su evaluación se hace más formal: ¿se aplicaron los conceptos correctamente? Los propios autores ven este peligro y, por tanto, incluyeron el séptimo criterio de relevancia en su lista. Hacen hincapié en que una aplicación formal de los procedimientos de construcción de teoría fundamentada no contribuye necesariamente a la "buena investigación". No desempeñan aquí ningún papel[4] puntos de referencia como la originalidad de los resultados desde el punto de vista de un lector potencial, la relevancia de la cuestión y la relevancia de los hallazgos para los campos en estudio, o incluso para campos diferentes.

Sin embargo, estos aspectos se incluyen en los criterios propuestos por Hammersley (1992, pág. 64) como una sinopsis de varios enfoques para evaluar las teorías desarrolladas a partir de estudios de campo empíricos (Cuadro 18.2). Estos criterios son específicos para la evaluación de la investigación cualitativa y

[4] Esta cuestión se dirige menos al concepto de Strauss de investigación que a los intentos de su evaluación en Corbin y Strauss (1990).

© Ediciones Morata, S. L.

CUADRO 18.2: Criterios para el desarrollo de teorías en la investigación cualitativa

1. El grado en el que se produce teoría genérica/formal.
2. El grado de desarrollo de la teoría.
3. La novedad de las afirmaciones efectuadas.
4. La coherencia de las afirmaciones con las observaciones empíricas y la inclusión de ejemplos representativos de las últimas en el informe.
5. La credibilidad de la explicación para los lectores, para aquellos a los que se estudia o para ambos.
6. Hasta qué punto los hallazgos son transferibles a otros entornos.
7. La reflexividad de la explicación: en qué grado se evalúan los efectos sobre los hallazgos del investigador y de los entornos de investigación utilizados, la cantidad de información sobre el proceso de investigación que se proporciona a los lectores o ambas cosas.

Fuente: Hammersley, 1992, pág. 64.

sus procedimientos, métodos y resultados, y parten de la construcción de teorías como un rasgo de la investigación cualitativa. El procedimiento que llevó a la teoría, el grado de desarrollo de la misma que es el resultado de este proceso y, por último, la transferibilidad de la teoría a otros campos y de vuelta al contexto estudiado, se convierten en aspectos centrales de la evaluación de toda investigación.

Criterios viejos o criterios alternativos: ¿Nuevas respuestas a viejas preguntas?

Los enfoques para fundamentar la investigación cualitativa debatidos aquí proporcionan una perspectiva metodológica para analizar la comprensión como principio epistemológico. Se definen criterios que sirven para juzgar la conveniencia de los procedimientos que se aplicaron. Las cuestiones centrales son: lo adecuadamente que se ha reconstruido cada caso (sea un sujeto, sea un campo), con cuánta apertura se planteó, y qué controles se han instalado en el proceso de investigación para evaluar su apertura. Un punto de partida es ver problemas de la construcción de las realidades sociales en el campo en estudio y en el proceso de investigación. La pregunta decisiva, sin embargo, es si las construcciones que se estudiaron —y que tuvieron éxito en el proceso de producción de conocimiento y en la formulación de los resultados— son: las del investigador o bien las que se encontraron en el campo estudiado. Luego, el problema de fundamentar la investigación cualitativa se concreta con tres preguntas: ¿Hasta dónde están basados los hallazgos del investigador en las construcciones en el campo? ¿Cómo se hace la traducción y la documentación de estas construcciones en el campo en textos que son el material empírico? ¿Cómo actuó el investigador desde el estudio de casos hasta la teoría desarrollada o hasta los patrones gene-

© Ediciones Morata, S L

rales encontrados? Fundamentar la investigación cualitativa se convierte en una cuestión de análisis de la investigación como proceso. Después de debatir las alternativas mencionadas, se tiene la impresión de que ambas estrategias —la aplicación de los criterios tradicionales y el desarrollo de criterios alternativos específicos— han aparecido en los debates recientes, y de que ninguna ha dado todavía una respuesta realmente satisfactoria al problema de fundamentar la investigación cualitativa.

La igualación o conexión de criterios tradicionales y alternativos por Miles y Huberman (1994, pág. 278) resume una perspectiva interesante para estructurar este campo:

- objetividad/confirmabilidad;
- fiabilidad/seguridad/auditabilidad;
- validez interna/credibilidad/autenticidad;
- validez externa/transferibilidad/encaje;
- utilización/aplicación/orientación a la acción.

Pero al mismo tiempo esta ecuación deja claro que los intentos de reformular los criterios para la investigación cualitativa no llevaron realmente a soluciones nuevas. Más bien, los problemas con los criterios tradicionales derivados de orígenes diferentes se tienen que analizar también para los criterios alternativos.

Bibliografía recomendada

Fiabilidad

Estos textos dan buenas panorámicas generales de los problemas de fiabilidad en la investigación cualitativa.

KIRK, J. L. y MILLER, M. (1986): *Reliability and Validity in Qualitative Research.* Beverly Hills, CA: Sage.

SILVERMAN, D. (1993): *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction.* Londres: Sage.

Validez

Estos textos dan buenas panorámicas generales de los problemas de validez en la investigación cualitativa.

HAMMERSLEY, M. (1990): *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide.* Londres: Longman.

HAMMERSLEY, M. (1992): *What's Wrong with Ethnography?* Londres: Routledge.

KVALE, S. (Comp.) (1989): *Issues of Validity in Qualitative Research.* Lund: Studentlitteratur.

© Ediciones Morata, S. L.

Triangulación

Estos textos analizan la estrategia de triangulación en la investigación cualitativa.

DENZIN, N. K. (1989b): *The Research Act* (3.ª ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
FLICK, U. (1992a): "Triangulation Revisited: Strategy of or Alternative to Validation of Qualitative Data", *Journal for the Theory of Social Behavior,* 22: págs.175-197.

Criterios alternativos

En estos textos, los autores intentan desarrollar de un modo muy coherente criterios alternativos para la investigación cualitativa.

LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1985): *Naturalistic Inquiry.* Londres: Sage.
SEALE, C. (1999): *The Quality of Qualitative Research.* Londres: Sage.

Generalización

Éste es todavía el texto clásico sobre generalización en la investigación cualitativa.

GLASER, B.G. (1969): "The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis" en G. J. MCCALL y J. L. SIMMONS (Comps.), *Issues in Participant Observation.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Evaluación de la teoría

Estas dos referencias ofrecen una buena panorámica general de cómo evaluar las teorías fundamentadas en la investigación cualitativa y derivadas de ella.

CORBIN, J. y STRAUSS, A. (1990): 'Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria', *Qualitative Sociology,* 13: págs. 3-21.
HAMMERSLEY, M. (1992): *What's Wrong with Ethnography?* Londres: Routledge.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO XIX

Escribir sobre investigación cualitativa

La cuestión de cómo mostrar los hallazgos y las actuaciones de la investigación ha pasado a primer plano en la investigación cualitativa —especialmente en la etnografía— desde mediados de la década de 1980. En las ciencias sociales, el texto no es sólo un instrumento para documentar los datos y una base para la interpretación y, de esta manera, un instrumento epistemológico, sino también, y sobre todo un instrumento de mediación y comunicación de hallazgos y conocimientos. A veces, la escritura se ve incluso como el núcleo de la ciencia social:

> Hacer ciencia social significa sobre todo producir textos... Las experiencias de la investigación se tienen que transformar en textos y comprenderse a partir de éstos. Un proceso de investigación tiene hallazgos sólo cuando, y en la medida en que, se pueden encontrar en un informe, no importa si las experiencias las hicieron quienes estuvieron implicados en la investigación y qué experiencias fueron. La observabilidad y la objetividad práctica de los fenómenos de la ciencia social se constituyen en los textos y en ningún otro lugar.
>
> (Wolff, 1987, pág. 333.)

En este contexto, la escritura se vuelve relevante en la investigación cualitativa en tres aspectos: para presentar los hallazgos de un proyecto; como punto de partida para evaluar las actuaciones que conducen a ellos, y así a los resultados mismos, y finalmente como punto de salida para las consideraciones reflexivas sobre el estado global de la investigación en conjunto.

Función pragmática de la escritura: Presentación de los resultados

Las diversas opciones para presentar hallazgos se pueden situar entre dos polos. En un extremo, está el propósito de desarrollar una teoría a partir de los datos y las interpretaciones según el modelo de Strauss (1987). En el otro extremo están los "relatos desde el campo" (van Maanen, 1988), que intentan ilustrar las relaciones que el investigador encontró.

© Ediciones Morata, S. L.

Las teorías como una forma de presentación

En el capítulo anterior, se analizaron los criterios para juzgar teorías en el sentido de Strauss (1987). La presentación de una teoría de esta índole requiere, según Strauss y Corbin:

> 1) Un relato analítico claro. 2) Un nivel conceptual de escritura, siendo secundaria la descripción. 3) La especificación precisa de las relaciones entre las categorías, manteniendo claros también los niveles de conceptualización. 4) La especificación de las variaciones y sus condiciones relevantes, consecuencias, etc., incluidas las más amplias.
>
> (1990, pág. 229.)

Para alcanzar estas metas, los autores proponen como primer paso que el investigador esboce un borrador lógico de la teoría. En este boceto se desarrolla la lógica analítica del relato y se apuntan los contornos de la teoría. Un resumen claro del borrador central de la teoría debe ser la segunda parte de este borrador. Como tercer paso, los autores proponen que se haga una presentación visual de la "arquitectura" del borrador central (1990, págs. 230-231). En la presentación así se centran principalmente en clarificar los conceptos centrales y las líneas de la teoría desarrollada. Una visualización, por ejemplo, en forma de redes de conceptos, trayectorias, etc., es una manera de presentar la teoría de una forma concisa. Para evitar caer en la trampa de querer escribir el manuscrito perfecto (que nunca se termina), Strauss y Corbin proponen dejar que cada cosa vaya a su tiempo y aceptar un cierto grado de imperfección en la teoría y la presentación (1990, págs. 235-236). Por último, plantean que se tenga en cuenta a los lectores potenciales del manuscrito y formular el texto para aquellos a los que se dirige. Las propuestas de Lofland (1974) para presentar hallazgos en forma de teorías se encaminan en una dirección similar. Lofland menciona como criterios para la escritura los mismos que para evaluar estos informes, a saber, asegurar que:

> 1) El informe se organizó por medio de un marco conceptual *genérico*; 2) el marco genérico utilizado era *original*; 3) el marco se *elaboró* o desarrolló en y por medio del informe; 4) el marco estaba *lleno de acontecimientos* en el sentido de estar documentado *abundantemente con datos cualitativos*; 5) el marco estaba *totalmente penetrado* con materiales empíricos.
>
> (1974, pág. 102.)

Relatos desde el campo

Van Maanen (1988) distingue tres formas básicas de presentar los hallazgos y los procesos de investigación en los estudios etnográficos, que se pueden transferir a otras formas de investigación cualitativa.

Los *relatos realistas* se caracterizan por cuatro convenciones. En primer lugar, el autor está ausente del texto: las observaciones se comunican como hechos o se documentan utilizando citas de declaraciones o entrevistas. Las interpretaciones no se expresan como formulaciones subjetivas. En segundo lugar, en

© Ediciones Morata, S. L.

la presentación se otorga importancia a las formas típicas de lo que se estudia. Por tanto, se analizan y se presentan muchos detalles. En tercer lugar, los puntos de vista de los miembros de un campo o de los entrevistados se subrayan en la presentación: ¿cómo experimentaron su propia vida en su curso? ¿Qué es la salud para los entrevistados? Por último, las presentaciones pueden procurar dar la impresión de "omnipotencia interpretativa" (1988, pág. 51). La interpretación no se detiene en los puntos de vista subjetivos, sino que va más allá, por interpretaciones diversas y de largo alcance. El autor demuestra que puede proporcionar una interpretación fundamentada. Por ejemplo, las declaraciones del sujeto se transfieren teóricamente a un nivel más general, utilizando quizá "conceptos de experiencias distantes" (Geertz) tomados de las publicaciones de ciencia social para expresar relaciones. Un ejemplo de esta forma de omnipotencia interpretativa es la presentación de hallazgos después de aplicar la hermenéutica objetiva (véase el Capítulo XVI), en la cual las causas reales para las actividades se buscan en las estructuras elaboradas mucho más allá del sujeto que actúa (véase Reichertz, 1988).

Los *relatos confesionales*, por otra parte, se caracterizan por una autoría y una autoridad personalizadas. Aquí, el autor expresa el papel que desempeñó en lo que se observaba, en sus interpretaciones y también en las formulaciones que se utilizan. Los puntos de vista del autor se tratan como un tema en la presentación, o como problemas, fallos, errores, etc. (van Maanen, 1988, pág. 79) en el campo. Sin embargo, se intenta presentar los propios hallazgos como fundamentados en el problema que se estudiaba. La naturalidad en la presentación es un medio de crear la impresión de "un trabajador de campo y una cultura que se encuentran el uno al otro y que a pesar de algunas escaramuzas y malentendidos iniciales, al final se emparejan" (1988, pág. 79). El resultado es una mezcla de descripciones del objeto analizado y de las experiencias realizadas al estudiarlo. Un ejemplo de esta forma de presentación es la descripción de la entrada en el campo como un proceso de aprendizaje dada por Lau y Wolff (1983) o las descripciones de entradas fallidas en el campo (Kroner y Wolff, 1986).

Los *relatos impresionistas* se escriben en forma de recuerdo dramático:

> Los acontecimientos se vuelven a contar en líneas generales en el orden en el que se ha dicho que se produjeron y llevan con ellos todas las pequeñas cosas que se asocian con los acontecimientos recordados. La idea es llevar a la audiencia dentro de un mundo de relato que no le es familiar y permitirle en lo posible ver, oír y sentir como el trabajador de campo vio, oyó y sintió. Estos relatos intentan colocar imaginariamente a la audiencia en la situación del trabajo de campo.
>
> (van Maanen, 1988, pág. 103.)

El conocimiento en el informe se presenta paso por paso de manera fragmentaria. Como forma de presentación, se escogen a menudo las narraciones. El propósito es mantener la tensión de los lectores y transmitir coherencia y credibilidad. Pero los informes impresionistas nunca se acaban del todo. Su significado se elabora más en el contacto con el lector (1988, pág. 120). Un buen ejemplo es la presentación de la pelea de gallos balinesa de Geertz (1973).

Otras formas son el *relato crítico*, que busca atraer la atención del lector hacia cuestiones sociales, y los *relatos formales*, cuyo propósito es más bien la presentación de relaciones teóricas.

© Ediciones Morata, S. L.

En estos tipos de informe se otorga diferente importacia a los hallazgos y a los procesos. Algunas veces dichas formas se complementan las unas a las otras, por ejemplo, se da inicialmente un relato realista y sólo en una segunda publicación se proporciona una versión del contacto de campo que está diseñada más como una confesión. Por otra parte, las convenciones de la escritura de informes etnográficos han cambiado, como documenta van Maanen para sus propios estilos de escritura: hoy en general se publican menos relatos realistas y más relatos impresionistas o confesionales. Este cambio se ha producido en dos aspectos: no sólo se escriben más trabajos en estos estilos, sino que también se aceptan para su publicación. Hay un cambio de los relatos realistas a las confesiones y también cada vez más conciencia de que no existe ni la teoría perfecta ni el informe perfecto sobre ella. Así, la dimensión de fracaso parcial y los límites del propio conocimiento se deben tener en cuenta como elementos de los hallazgos que vale la pena presentar[1].

La capacidad de escribir y cómo aprenderla

Respecto a la presentación de los hallazgos —como teoría o como relato— la atención se dirigirá (deberá dirigirse) cada vez más a la cuestión de la escritura y las competencias al escribir en el contexto de la investigación cualitativa. Cuando los hallazgos no se pueden reducir brevemente a números, a una distribución estadística o a tablas, se vuelven especialmente relevantes consideraciones como las de Becker sobre la escritura como una (in-)competencia de los científicos sociales. Los antecedentes de las consideraciones de Becker son su propia experiencia en seminarios sobre escritura dirigidos especialmente para científicos sociales. Becker aprecia un cierto temor en estos científicos a tomar sus propias posiciones, lo que para él es una razón de la persuasión limitada de los textos en las ciencias sociales. "Escribimos así porque tememos que otros nos pillen en un error obvio si hacemos otra cosa, y se rían de nosotros. Es mejor decir algo inocuo pero seguro que algo arriesgado que podrías no poder defender frente a la crítica" (1986b, págs. 8-9).

Las consideraciones sobre la fundamentación de los hallazgos de las ciencias sociales integrando sistemáticamente los casos negativos y contrastando casos diferentes en extremo (véase el capítulo anterior) son particularmente útiles aquí. Inspiran un manejo más positivo de los hallazgos y los resultados, que anima al investigador a escribir y a presentarlos de manera menos ambigua y más concreta: "Las descripciones con nimiedades, que hacen que las declaraciones de Vds. resulten confusas, ignoran la tradición metodológica y filosófica que sostiene que hacer generalizaciones de un modo fuertemente universal identifica los datos negativos que se pueden utilizar para mejorarlas" (1986b, pág. 10).

Según Becker, el hecho de que el modo de presentación atraiga más atención en todas las formas de producción de conocimiento científico debe llevar-

[1] La propuesta de Bude (1989) de que utilizando "el ensayo como una forma de presentar el conocimiento de la ciencia social" se puede trazar un camino en este contexto, espera clarificación adicional. Lo mismo sucede para los beneficios y la especialidad de las narraciones sociológicas analizadas por el mismo autor en un contexto diferente (Bude, 1993).

© Ediciones Morata, S. L.

nos a considerar al lector potencial como el punto central de interés en el diseño del texto en el que se presenta la investigación. Los hallazgos y los resultados no existen nunca en estado puro y no son comunicables en esta forma, pero están al menos codeterminados por sus lectores potenciales. Utilizar activamente esto como un recurso al dar forma a los textos de ciencia social es otra propuesta que hace Becker (no sólo para los participantes en sus seminarios de escritura):

> Hacer su trabajo más claro implica consideraciones de audiencia. ¿Para quién se supone que está más claro? ¿Quién va a leer lo que escriba? ¿Qué tienen que saber para que no interpreten mal o encuentren lo que dice oscuro e ininteligible? Usted escribirá de una manera para la gente con la que trabaja estrechamente en un proyecto conjunto, de otra forma para los colegas profesionales en otras especialidades y disciplinas, y todavía de otra diferente para el "profano inteligente".
>
> (1986b, pág. 18.)

Las cuestiones de cómo presentar los hallazgos y los procesos influirán cada vez más en los debates metodológicos de la investigación cualitativa, si la tendencia hacia la ciencia textual continúa. Los textos (incluidos los de las ciencias sociales) buscan diseñar y realmente diseñan cierta versión del mundo (de acuerdo con Goodman, 1978), y tratan de persuadir con esta versión a otros científicos en particular y a lectores (potenciales) de manera más general. Esta persuasión se conseguirá realmente no sólo por el "cómo" de la presentación sino también por el "qué" en lo que se presente. Sin embargo, la función y el efecto de los textos de ciencia social dependen de tener en cuenta la siguiente experiencia: "Hablamos sobre la escritura científica como una forma de retórica, destinada a persuadir, y de qué formas de persuasión la comunidad científica consideraba *correctas y cuáles ilegítimas*" (Becker, 1986b, pág. 15). Igualmente, no es sólo la técnica de escritura lo que ha atraído más atención en tiempos recientes. Los procesos tanto constructivos como interpretativos al producir y reelaborar empíricamente los textos, y las preguntas de fundamentación que se tienen que dirigir al texto y la construcción, versión e interpretación, hallazgos y resultados, han pasado a primer plano[2].

Función legitimadora de la escritura

Se ha descuidado durante mucho tiempo el hecho de que la comunicación del conocimiento de la ciencia social depende esencialmente de las formas en las que se presenta. Sin embargo, este problema ha empezado a conocerse hace poco en los debates metodológicos dentro de áreas diferentes de las ciencias sociales, como deja claro Bude:

[2] Esta impresión deriva no sólo de las publicaciones sobre etnografía sino, más en general, al leer el manual compilado por Denzin y Lincoln (2000a) que está marcado muy fuertemente por los debates actuales sobre la escritura de etnografías y la cultura en los tiempos de la postmodernidad.

© Ediciones Morata, S. L.

> *Somos conscientes de que el conocimiento científico es siempre conocimiento* científico presentado. Y la consecuencia es que debe considerarse siempre una "lógica de presentación" y además una "lógica de investigación". De qué manera la constitución de experiencias de los investigadores se vincula a la forma en que esas experiencias se preservan en las presentaciones sólo ha comenzado a convertirse en un problema para la reflexión y la investigación.
>
> (1989, pág. 527.)

Como se ha mencionado anteriormente, los antecedentes a estas consideraciones son los debates metodológicos en diferentes áreas de las ciencias sociales: las consideraciones en las ciencias históricas (Ginzburg, 1990; Koselleck, 1990) y las opiniones de Clifford Geertz (1988) sobre el papel del "antropólogo como autor". Éste último proporciona menos una imagen de la cultura estudiada *per se* que una presentación específica de esta cultura, que está claramente marcada por su estilo de escritura. Así, Geertz se ocupa de cuatro investigadores clásicos en antropología (Malinowski, Evans-Pritchard, Lévi-Strauss, Benedict) como cuatro autores clásicos de textos antropológicos, y considera sus trabajos desde un punto de vista literario. En sus consideraciones, el debate que tiene lugar en la antropología moderna sobre la "crisis de la representación etnográfica" *desempeña un papel central*[3]. *En este debate, los problemas con las formas* tradicionales de entender la representación, que se mencionaron en el Capítulo III, se recogen y se centran en el problema de la representación del otro (es decir, aquí, la otra cultura): "El giro hacia el texto revela una dimensión en el proceso científico del conocimiento que permanecía insuficientemente expuesta hasta ahora. Cuando el conocimiento se tematiza como la producción de texto, como la transcripción del discurso y la práctica, se crean las condiciones para la posibilidad de analizar las prácticas etnográficas de representación" (Fuchs y Berg, 1993, pág. 64). El problema de presentación se puede poner de manifiesto en la etnografía de culturas extrañas y remotas, y en el intento de hacerlas comprensibles a lectores que no tienen experiencia directa de ellas. Sin embargo, en los intentos de los investigadores de hacer comprensible a los lectores una cierta vida cotidiana, una biografía, un medio institucional de su propio contexto cultural, el problema de la presentación, aunque menos obvio, es igualmente relevante: "La etnografía tiene que luchar siempre con la relación inadecuada de la experiencia personal limitada, en la que se basa el proceso del conocimiento, y la reivindicación de un conocimiento con autoridad sobre una cultura completa, que hace con su producto, es decir, los textos" (1993, pág. 73).

Tan pronto como la ciencia social adopta este reexamen crítico de las condiciones de la producción de textos científicos y de su significación para lo que se describe, explica o narra en estos textos[4], se entra en el debate sobre la forma adecuada de mostrar sus hallazgos. La escritura entonces no es sólo una parte

[3] Este debate se documenta con gran detalle en Berg y Fuchs (1993) y Clifford y Marcus (1986).

[4] Que debe hacer esto lo ha afirmado más en general René König: "Las ideas de lo 'extraño' o de la 'distancia extraña', que son fundamentales para el trabajo del etnógrafo, son relevantes también para el sociólogo que estudia su propia realidad; porque la idea de que él, como miembro de una realidad social dada, tiene un 'conocimiento anterior' sustancial a mano, que se puede elaborar por la presentación correspondiente como conocimiento científico, es hoy en día cualquier cosa menos correcta (1984, pág. 23).

© Ediciones Morata, S. L.

del proceso de investigación[5] sino también un método de investigación (Richardson, 2000) que, como otros métodos, está sujeto a los cambios en los contextos científicos e históricos. La postmodernidad ha influido especialmente de una forma duradera en la escritura científica en el campo de la investigación cualitativa, y ha cuestionado su evidencia. Se atribuye importancia especial a la escritura en el proceso de investigación, porque los "nuevos criterios" para evaluar la investigación cualitativa en conjunto, analizados en el capítulo anterior, parten de las maneras en las que se muestran los procesos y los resultados. Cuando la confiabilidad y la credibilidad reemplazan a la fiabilidad y la validez de los datos y los hallazgos como criterios centrales (por ejemplo en Lincoln y Guba, 1985), el problema de la fundamentación se transfiere al nivel de la escritura y del informe:

> El informe de investigación con su presentación de las actuaciones metodológicas y su reflexión sobre ellas, con todas sus narraciones sobre el acceso al campo y las actividades en él, con sus documentaciones de diversos materiales, con sus observaciones y conversaciones transcritas, sus interpretaciones y sus inferencias teóricas es la única base para responder a la pregunta de la calidad de la investigación.
> (Lüders, 1995, pág. 325.)

Así, si los hallazgos y procedimientos de la investigación científica se juzgan principalmente según su presentación y según las cualidades estilísticas y de otro tipo del informe o artículo, el límite entre la ciencia y la literatura (buena) se difumina. En cada caso, el texto se trae a primer plano del debate sobre la fundamentación de la investigación cualitativa. Además de los debates en el Capítulo III (véase la Figura 3.2 en la pág. 48), el texto se convierte en el elemento central para juzgar la traducción de las experiencias en construcciones e interpretaciones. La credibilidad de la presentación se puede especificar en las propuestas para hacer realidad los criterios con el fin de fundamentar la investigación cualitativa, que se trataron en el capítulo anterior: desde la validación comunicativa a través del análisis de la situación de la entrevista, desde una aplicación posterior del muestreo teórico y de la triangulación de los métodos y las perspectivas hasta los puntos de partida metodológicos para la generalización de los hallazgos, por la comparación y contraste constantes de los casos, hasta el análisis de los casos negativos (véase la Figura 19.1).

Reichertz (1992) va un paso más allá de un tratamiento centrado en el texto de la credibilidad. Deja claro que esta forma de convicción sobre la credibilidad se produce no sólo en el texto sino también en la interacción del autor, el texto y el lector:

> El punto decisivo, sin embargo, es la actitud que se expresa en el texto, con la que el etnógrafo se dirige a sus propias interpretaciones y a las de sus colegas para relacionarlas entre sí, según las necesidades del caso individual. No es la manera de explicar reivindicada en la escritura lo que es relevante para el lector, sino la actitud de explicación que se muestra en el texto que, por supuesto, siempre tiene que utilizar medios semióticos, y éstos son medios que son sensibles de engaño.
> (1992, pág. 346.)

[5] Para este aspecto, fuera de Becker (1986b), véase también Wolcott (1990b) y Richardson (1990).

© Ediciones Morata, S. L.

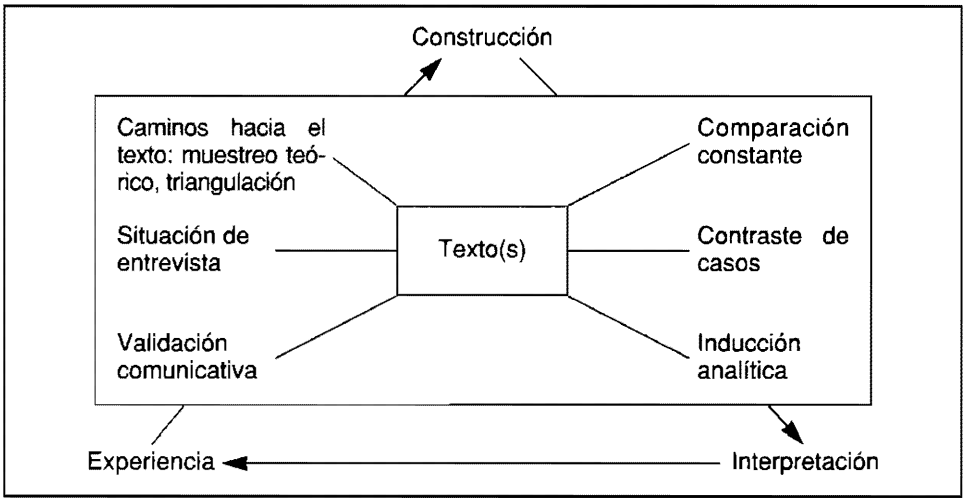


FIGURA 19.1: *Fundamentación del texto.*

Función reflexiva de la escritura

La investigación, entonces, incluye no sólo la interacción entre el investigador y el problema, sino también la existente entre el investigador y sus lectores potenciales, para quienes escribe finalmente su presentación. Esta relación —así como el texto producido con este fin y la escritura vinculada a él— se determina de múltiples maneras: "contextualmente... retóricamente... institucionalmente... genéricamente... políticamente... históricamente" (Clifford, 1986, pág. 6).

Más en general, estas consideraciones promueven la relación entre el autor, el texto y los lectores y las condiciones de producción de los textos científicos a un primer plano y delante de la relación entre el investigador y el problema, que se documenta sólo en el texto en forma de resumen. Se puede advertir una reflexión similar para la producción de investigación en ciencia (natural) (véase Knorr-Cetina, 1981). En este caso, la ciencia social (como siempre hizo) se ocupa del "otro", es decir, concretamente los científicos (naturales) y sus laboratorios y las prácticas implicadas en la fabricación de conocimiento. Sin embargo, el debate sobre la escritura en etnografía y, de forma más general, en la investigación cualitativa ha llevado a la autorreflexión en la investigación de la ciencia social. Aquí, el papel y la conciencia de sí mismo del investigador cualitativo se cuestiona cada vez más: "El investigador cualitativo no es un observador objetivo, autorizado, políticamente neutro que permanece fuera y por encima del texto" (Bruner, 1993; citado en Lincoln y Denzin, 2000, página 1049).

Esto lleva a la pregunta de qué validez se puede reivindicar para lo que se presenta, dado que la forma de presentación utilizada por el autor determina esencialmente qué se presenta y cómo. Esta cuestión se debate bajo el encabezamiento de la autoridad del texto:

© Ediciones Morata, S. L.

> Por *autoridad del texto* nos referimos a la afirmación que todo texto hace de ser preciso, verdadero y completo. Es decir, ¿es un texto fiel al contexto y a los individuos que se supone representa? ¿Tiene derecho el texto a afirmar que es un informe para un mundo más amplio que se dirige no sólo a los intereses del investigador, sino también a los de aquellos a los que estudia?
>
> (2000, pág. 1052.)

Aquí surgen preguntas sobre las afirmaciones de la investigación cualitativa, afirmaciones de un análisis y presentación adecuados de los contextos y las personas que se estudiaron y su legitimidad. Preguntarse por la autoridad del texto lleva a cuestionarse la autoridad y la legitimidad de la investigación entera. Pero, en estos debates, el motivo original para la investigación —producir conocimiento sobre contextos de la vida y puntos de vista subjetivos y sus entornos— está en peligro de perderse en un discurso interminable de autorreferencialidad[6].

¿Disolución de la ciencia en estilos de escritura?

Es irónico que justo cuando la investigación cualitativa —con dificultades pero con éxito— ha conseguido su lugar entre las ciencias, se enfrente ahora al peligro de perderse en debates interminables sobre el papel y los problemas de la escritura. Quizá tiene sentido considerar los estilos de escritura de los etnógrafos establecidos como autores (Geertz, 1988 sobre Lévi-Strauss y otros; Wolff, 1992 otra vez sobre Geertz), para diferenciar el estilo de escritura en etnografía del estilo en otros géneros. Sin embargo, no se debería abandonar la reivindicación hecha por la investigación cualitativa: de hacer ciencia, de especificar los límites con otros géneros de presentación, pero también de marcar los límites entre un buen estudio desarrollado con éxito y otro, menos próspero o incluso fallido. Al favorecer el debate sobre la escritura en la investigación, no debe ni abandonarse el debate sobre la calidad en la investigación —y no sólo la de un texto bueno y creíble— ni reducir el interés por la práctica de la investigación.

Bibliografía recomendada

Estos textos estudian con más detalle los problemas mencionados aquí referentes a las diferentes funciones de la escritura en la investigación cualitativa.

BECKER, H. S. (1986b): *Writing for Social Scientists.* Chicago: University of Chicago Press.
CLIFFORD, J. y MARCUS, G. E. (Comps.) (1986): *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography.* Berkeley, CA: University of California Press.
GEERTZ, C. (1988): *The Anthropologist as Author.* Stanford, CA: Stanford University Press.
VAN MAANEN, J. (1988) *Tales of the Field: On Writing Ethnography.* Chicago: University of Chicago Press.

[6] Lincoln y Denzin ven un peligro similar: "Las críticas autorreferenciales interminables por los postestructuralistas pueden producir montañas de textos con pocos referentes a la experiencia humana concreta" (2000, pág. 1050).

© Ediciones Morata, S. L.

SEXTA PARTE

Avances recientes y avances futuros

CAPÍTULO XX

Los ordenadores en la investigación cualitativa

Nuevas tecnologías: Esperanzas, temores y fantasías

La investigación cualitativa está experimentando un cambio tecnológico y este cambio influye en su carácter esencial. Por ejemplo, véase el Capítulo XIV para el debate sobre las nuevas tecnologías de registro y las nuevas formas de datos que han hecho posibles por primera vez. Desde mediados de la década de 1980, comenzó un cambio tecnológico potencial, y quizá de largo alcance, en el análisis de los datos que está vinculado a la introducción de los ordenadores en la investigación cualitativa. Se pueden advertir aquí los cambios generales en los patrones de trabajo en las ciencias sociales que ocasionó el ordenador personal y el procesamiento de textos (véase Flick, 1996). Sin embargo, también es importante ver los avances específicos en y para la investigación cualitativa. Si estos avances se establecen más de lo que lo han hecho hasta ahora, probablemente tendrán como resultado efectos considerables en la investigación cualitativa y sus prácticas. En la actualidad, se dispone de un abanico bastante amplio de programas informáticos, centrados la mayoría en el área del análisis cualitativo de los datos. Por tanto, algunas veces se hace referencia a los programas como programas de ACD (análisis cualitativo de datos)* o como PACDAO** (programas de análisis cualitativo de datos asistido por ordenador). En general, la introducción de ordenadores en este campo ha producido una mezcla de sentimientos: algunos investigadores tienen grandes esperanzas sobre la ventaja de utilizarlos mientras que otros manifiestan inquietudes y temores sobre cómo el uso de ordenadores cambiará o incluso distorsionará la práctica de la investigación cualitativa. Algunas de las esperanzas pueden ser ciertas, algunos de estos temores pueden tener una parte de verdad, pero ciertos aspectos de ambos son más fantasías que otra cosa. Para las dos partes, se debe hacer hincapié en que hay una

* *QDA: Qualitative Data Analysis. (N. del T.)*
** *CAQDAS: Computer-Aided Qualitative Data Analysis Software. (N. del T.)*

© Ediciones Morata, S. L.

diferencia crucial entre esta clase de programas informáticos y los referentes al análisis estadístico (como el SPSS). Los programas de ACD no *hacen* el análisis cualitativo mismo o de una forma *automática*, como el SPSS puede hacer una operación estadística o un análisis factorial. Los programas de ACD se parecen más a un procesador de textos, que no redacta el texto pero facilita de alguna manera su escritura, aunque hay un largo debate sobre cómo la escritura en general ha cambiado debido al uso de procesadores de textos. De una forma similar, el ACD apoya a la investigación cualitativa pero no la automatiza o la hace, aunque este apoyo puede tener repercusiones sobre la investigación. Igual que todavía es el autor el que escribe utilizando el procesador de textos, aún es el investigador quien utilizando el ACD, hace la codificación, etc.

En los últimos años, se han publicado panorámicas generales del mercado en permanente desarrollo. Algunas se han escrito desde el punto de vista de los que desarrollan programas (por ejemplo, Richards y Richards, 1998) y otras desde la impresión de los usuarios (Kelle, 2000; Seale, 2000; Weitzman, 2000; Weitzman y Miles, 1995) o basadas en las experiencias de éstos. Fielding y Lee (1998) se refieren a menudo a un estudio empírico propio basado en grupos de discusión con usuarios de estos programas. Como el progreso en el desarrollo de programas lleva permanentemente a la mejora de los existentes y a versiones actualizadas y la aparición de programas nuevos, todas estas panorámicas generales quedan parcialmente anticuadas tan pronto como están disponibles o poco después.

Fomas de utilizar los ordenadores en la investigación cualitativa

Aunque la mayoría de los programas informáticos y los ordenadores en la investigación cualitativa se utilizan para analizar datos, hay también otros pasos en este proceso de investigación para los que pueden utilizarse los ordenadores. En general, se mencionan las siguientes formas de utilización de los ordenadores y los programas informáticos en el contexto de la investigación cualitativa:

1. Tomar notas en el campo;
2. pasar a limpio o transcribir notas de campo;
3. editar: corregir, ampliar o revisar notas de campo;
4. codificar: agregar palabras clave o etiquetas a segmentos del texto para permitir su recuperación posterior;
5. almacenamiento: mantener el texto en una base de datos organizada;
6. búsqueda y recuperación: localizar segmentos relevantes de texto y hacer que estén disponibles para inspección;
7. "enlazar" datos: conectar segmentos relevantes de datos los unos con los otros, formando categorías, grupos o redes de información;
8. elaborar memorandos: escribir comentarios reflexivos sobre algunos aspectos de los datos como base para un análisis más profundo;
9. análisis del contenido: contar frecuencias, sucesión o localizaciones de palabras y frases;
10. exposición de datos: colocar los datos seleccionados o reducidos en un formato condensado, organizado, como una matriz o una red, para inspección;

© Ediciones Morata, S. L.

11. extracción de conclusiones y verificación: ayudar al analista a interpretar los datos expuestos y a someter a prueba o confirmar los hallazgos;
12. construir teorías: desarrollar explicaciones sistemáticas coherentes conceptualmente de los hallazgos; examinar hipótesis;
13. trazar gráficos: crear diagramas que representen los hallazgos o teorías;
14. escribir informes: provisionales y finales (Miles y Huberman, 1994, página 44; Weitzman, 2000, pág. 806).

Se pueden añadir algunos otros aspectos a esta lista: sobre todo la transcripción de entrevistas, la redacción de un diario de investigación, la comunicación con otros investigadores por medio de redes informáticas, el correo electrónico, el uso de Internet y la redacción de artículos sobre la propia investigación o sus métodos, etc. La mayor parte de estas actividades expuestas en la lista se pueden realizar de forma más o menos cómoda con los procesadores de textos habituales (1, 2, 3, 8, 14 y, con la hábil utilización de programas más sofisticados, también 4, 6, 9, compárese con Weitzman y Miles, 1995, pág. 5). Así, se ha esbozado la primera forma de utilizar los ordenadores: el uso simple y directo de procesadores de textos, la utilización creativa de sus programas para desempeñar funciones específicas o ambas cosas. Pero, como señala, Seale (2000, págs. 162-163) el uso de procesadores de textos para estos propósitos lleva mucho más tiempo que la aplicación de programas informáticos especiales. Algunos de los programas de ACD más avanzados son capaces de gestionar, almacenar y mostrar material audio y visual —fotografías, películas, textos grabados y material de vídeo— e incluirlo en procedimientos analíticos, lo que va claramente más allá de lo que pueden hacer los procesadores de textos.

Por qué utilizar programas informáticos para analizar datos cualitativos: Esperanzas y expectativas

En las publicaciones, se mencionan varias expectativas como "esperanzas reales" (Weitzman, 2000, pág. 806). La primera es la *velocidad* (Seale, 2000, página 155; Weitzman, 2000, pág. 807) en el manejo, la gestión, la búsqueda y la exposición de los datos y los elementos relacionados, como códigos o memorandos en los enlaces con los datos. Dado el tiempo necesario para decidir a favor de un programa, instalarlo y aprender a utilizarlo (o incluso aprender el uso del ordenador), la ganancia real de tiempo merecerá el esfuerzo, a la larga y con proyectos y conjuntos de datos más amplios, más que en un plazo breve y con menores cantidades de datos.

La segunda expectativa es el *aumento de la calidad* en la investigación cualitativa utilizando ordenadores, o que resulte más fácil demostrar su calidad. Aquí, se menciona el aumento de coherencia en los procedimientos analíticos (Weitzman, 2000, pág. 807) o el rigor añadido en los análisis (Seale 2000, pág. 156). Kelle y Laurie (1995) vinculan el uso de los programas de ACD a un superávit de validez en la investigación cualitativa. Por último, la transparencia del proceso de investigación se puede incrementar y la comunicación en un equipo de investigación puede facilitarse por el uso de ordenadores y por el análisis de la mane-

© Ediciones Morata, S. L.

ra en que los vínculos entre textos y códigos, por ejemplo, se desarrollaron. Weitzman menciona también una consolidación de la investigación, ya que el ordenador permite al investigador tener todos los documentos de ésta (desde las notas de campo iniciales hasta las exposiciones, tablas y escritos finales sobre los hallazgos) en un lugar: el disco duro del ordenador. Seale (2000) analiza una *facilitación* de las decisiones de *muestreo* basada en el estado del análisis de los datos hasta el momento (según el muestreo teórico, véase el Capítulo VII) debido al uso de un programa de ordenador.

Una expectativa importante es que la *gestión de los datos* se hace más fácil con los ordenadores. Kelle (2000) enumera diversas técnicas de gestión de datos apoyada por programas de ordenador de ACD:

- la definición de indicadores que contienen palabras clave junto con "direcciones" de pasajes del texto que se pueden utilizar para recuperar segmentos de texto indizados;

- la construcción de referencias cruzadas electrónicas con la ayuda de los llamados "hipervínculos", que se pueden utilizar para "saltar" entre pasajes de texto que están vinculados entre sí [...];

- funciones para el almacenamiento de comentarios de los investigadores ("memorandos"), que se pueden vincular a palabras clave o segmentos de texto;

- rasgos para definir vínculos entre palabras clave;

- el uso de variables y filtros de manera que la búsqueda de segmentos de texto pueda estar restringida por ciertas limitaciones;

- funciones para la recuperación de segmentos de texto con relaciones formales específicas entre ellos (por ejemplo, segmentos de texto que aparezcan con cierta distancia máxima especificada los unos de los otros);

- funciones para la recuperación de atributos cuantitativos de la base de datos (pág. 284).

Las dos primeras las ofrecen todos los programas de ordenador de ACD (pero no los procesadores de textos o sistemas de base de datos estándar), mientras que las otras cinco las aportan sólo los paquetes de programas para la investigación cualitativa más elaborados.

Los mejores programas de ACD facilitan la *representación* de los datos, de las estructuras en los datos y de los hallazgos en mapas gráficos y otras formas de exposición, que se pueden introducir entonces inmediatamente en los procesadores de textos para escribir sobre la investigación y los hallazgos. Por último, ningún avance tecnológico está a salvo de ser "mal utilizado" con otros fines que aquellos para los que se creó. Algunas personas manejan programas como *NUD·IST como gestor de referencias en sus bibliotecas personales o el ATLAS·ti* (véase más adelante) para hacer la planificación de proyectos en su trabajo.

© Ediciones Morata, S. L.

Esta lista de expectativas y esperanzas incluye una considerable variedad de ellas. Ninguno de los programas disponibles hasta ahora puede cumplirlas todas, y por supuesto no de la misma manera. De modo similar lo que ocurría en los primeros tiempos del proceso de textos, la decisión de utilizar uno de los programas hace más complicado cambiar a otro, ya que hay problemas de compatibilidad e intercambio de datos: todavía no hay un estándar que, por ejemplo, permita llevar datos y codificaciones, de un paquete a otro. Así, la decisión por un paquete de programas u otro se debe considerar bien y debe tomarse con cuidado. Y, por último, el usuario potencial debe recordar: "No hay todavía un programa que sea el mejor" (Weitzman, 2000, pág. 803).

Tipos de programas para analizar datos cualitativos

Hasta el momento los programas disponibles se pueden resumir en varios tipos (Richards y Richards, 1998; Seale, 2000; Weitzman, 2000; Weitzman y Miles, 1995):

- Procesadores de textos, que permiten no sólo escribir sino también editar textos, buscar palabras o secuencias de palabras, al menos de forma limitada.

- Programas de recuperación de textos, que permiten específicamente investigar, resumir, enumerar, etc., ciertas secuencias de palabras.

- Gestores de bases de textos para administrar, buscar y clasificar y ordenar pasajes de texto.

- Programas de codificación y recuperación para separar el texto en segmentos, a los que se asignan códigos, y para recuperar o enumerar todos los segmentos de texto que se marcaron con cada código. Marcar, ordenar, clasificar y vincular textos y códigos reciben apoyo y ambos (el texto y el código) se presentan y administran juntos.

- Construcción de teorías basadas en códigos: además, estos programas apoyan la construcción de teorías sustentando pasos y operaciones en el nivel del texto (asignación de uno o más pasajes a un código) pero también en el nivel conceptual (relaciones entre códigos, categorías superiores y subcategorías, redes de categorías), volviendo siempre atrás a los pasajes de texto asignados. En algunos programas, se incluyen editores gráficos más o menos sofisticados y es posible integrar datos de vídeo.

- Es posible establecer redes conceptuales en el último grupo, que ofrece opciones extensas para desarrollar y presentar redes conceptuales, redes de categorías y varias formas de visualizar relaciones entre las diversas partes de la red.

© Ediciones Morata, S. L.

Programas para analizar datos cualitativos: ¿Cómo elegir?

Si el rendimiento del procesador de textos no es suficiente para el investigador, debe acudir a los programas existentes para fines específicos o escribir incluso su propio programa. Muchos de los disponibles hoy se han creado de esta forma, partiendo de las necesidades específicas y los requisitos indispensables en un proyecto de investigación concreto. Algunos programas han ampliado el intervalo de opciones de una manera que pueden utilizarse para otras preguntas de investigación y otras clases de datos que las pretendidas originalmente.

Como resultado, se dispone en la actualidad de más de 25 programas que se han desarrollado especialmente para analizar datos cualitativos. Sin embargo, esto se ha acompañado por una falta de claridad en cuanto a la naturaleza exacta de los artículos/el abanico de productos disponibles en el mercado. Además, todos estos programas están sujetos a limitaciones específicas derivadas de su contexto y propósito originales de desarrollo y los aspectos en los que el programa pone el acento. Las ventajas y desventajas de los programas individuales comparadas con otros programas se pueden aclarar de tres formas: En primer lugar, es posible formular y aplicar preguntas generales al programa. En segundo lugar, hay algunas preguntas clave que el investigador individual o grupo de investigadores han de hacerse a sí mismos antes de decidirse por un programa especial. Y, por último, podría ser útil más investigación empírica sobre las experiencias de los usuarios con los programas (Fielding y Lee, 1998; Weitzman, 2000).

Preguntas de guía para analizar y comparar programas

Las preguntas de guía (Cuadro 20.1) se utilizaron para evaluar los programas de ordenador para investigación cualitativa con el fin de elaborar un inventario muy temprano de los programas disponibles en ese momento.

Aunque desde entonces se ha dispuesto de programas más desarrollados, todavía deben hacerse estas preguntas antes de utilizarlos. Weitzman (2000) y Weitzman y Miles (1995), han proporcionado revisiones más recientes y dan algunas indicaciones para la decisión a favor o en contra del uso de ordenadores para ayuda de los análisis cualitativos y para programas específicos; proporcionan también una prueba basada en criterios y una comparación de 24 programas.

Preguntas clave antes de decidirse por un programa informático

Autores como Weitzman (2000, págs. 811-815) o Weitzman y Miles (1995, páginas 7-9) proponen que un usuario potencial se formule a sí mismo una serie de preguntas clave antes de decidirse por un programa informático o por el uso de ordenadores en general. Estas preguntas clave se han complementado aquí con algunas otras:

© Ediciones Morata, S. L.

CUADRO 20.1: Preguntas de guía para analizar y comparar los programas de ordenador en la investigación cualitativa

- Preguntas relacionadas con los datos: ¿Para qué clase de datos se concibió el programa? ¿Para qué datos puede utilizarse más allá de estos datos originales? ¿Para qué datos no se debe utilizar?
- Preguntas relacionadas con las actividades: ¿Qué actividades pueden realizarse con este programa, cuáles no deben llevarse a cabo?
- Preguntas relacionadas con el proceso: ¿Cómo influyó el programa en el manejo de los datos y en el rol que desempeñó el investigador o intérprete de acuerdo con las experiencias tenidas hasta ahora? ¿Qué nuevas opciones abrió? ¿Qué se ha vuelto más difícil o laborioso en el proceso de interpretación debido al programa?
- Preguntas técnicas: ¿Cuáles son las condiciones necesarias en las opciones de red del equipo (tipo de ordenador, Ram, disco duro, tarjeta gráfica, pantalla...) o de los programas (sistemas de programas, necesidad de otros programas) para otros programas (SPSS, procesadores de textos, bases de datos...)?
- Preguntas relacionadas con la competencia: ¿Qué destrezas específicas y sobre todo técnicas requiere del usuario el programa (destrezas de programación, quizá lenguajes de programación específicos, etc.)?

Fuente: Flick, 1991, pág. 800.

- ¿Qué tipo de usuario de ordenador es usted? Aquí se distinguen cuatro niveles de utilización del ordenador. El ordenador en general es nuevo para el principiante (nivel 1), que está aprendiendo sus funciones y cómo utilizar los programas. Es probable que para estos usuarios los programas de PAC-DAO más elaborados supongan un reto, y deban reservar algún tiempo extra para aprender el programa antes de analizar sus textos. Un usuario en el nivel 2 tiene alguna experiencia con los programas informáticos y con el equipo y se siente cómodo aprendiendo y explorando programas nuevos. El usuario del nivel 3 tiene un interés real en explorar los rasgos y las capacidades de los programas informáticos, mientras que el nivel 4 (el pirata informático) está en algún lugar entre un experto y un adicto. Además, surge la pregunta de ¿qué tipo de ordenador y de sistema operativo se usará o se está utilizando ya (IBM-DOS/Windows, UNIX o Apple)? Por último, se debe considerar la cuestión de la propia experiencia del investigador con la investigación cualitativa. Los programas más exigentes y las opciones que adoptan y la decisión sobre qué programa utilizar suponen un reto excesivo para los que se inician en la investigación cualitativa, lo mismo que para los principiantes en el uso de ordenadores.

- ¿Se toma la decisión de utilizar un programa para un proyecto de investigación concreto o para uso de la investigación en general durante los años venideros? Tres preguntas se vinculan a este punto: En primer lugar, ¿están equilibrados los costes de formación en el programa y quizá el ordenador y la preparación de los datos para éste, frente al beneficio del tiempo ahorrado y las nuevas opciones proporcionadas por el uso del ordenador, espe-

© Ediciones Morata, S. L.

cialmente si sólo una cantidad muy limitada de datos debe analizarse con él? En segundo lugar, ¿hasta qué punto el programa se ha seleccionado de acuerdo con las condiciones actuales (el tipo de datos, la pregunta de investigación, etc.) y hasta qué punto, con respecto a estudios posteriores, quizá más complejos? En tercer lugar, ¿cuál es el estadio del proyecto actual? Si se le están agotando los fondos y la motivación para elegir un ordenador es acelerar los últimos pasos del análisis de datos, es más probable que el tiempo extra necesario para conseguir el ordenador, los programas y el análisis asistido por ordenador hagan la finalización del proyecto de investigación más lenta y más complicada, no justificándose el ahorro de tiempo que supondría aquí el ordenador.

- ¿Qué tipo de datos y de proyecto se establece (una o más fuentes de datos, estudio de caso o comparativo; datos estructurados o abiertos; entradas de datos uniformes o diversas; tamaño de las bases de datos)? ¿Se trata sólo de texto o utiliza vídeo o fotografías, datos acústicos o imágenes en movimiento o huellas de correo electrónico e Internet (Bergmann y Meier, 2004)? No todos los programas informáticos están preparados para trabajar con estos tipos de datos. ¿Hay varias fuentes de datos por caso o sólo una clase de datos, lleva un estudio de caso o trabaja con varios casos? ¿Están los registros que quiere usar fijos en su formato (por ejemplo, la exactitud de la transcripción) desde el principio hasta el final o se podría cambiar (por ejemplo, perfeccionar) este formato durante el progreso del proyecto? ¿Están los datos estructurados (por ejemplo, por una guía de entrevista aplicada en cada caso) o en formato libre (por ejemplo, una narración del curso vital individual sin ninguna estructuración externa)? Por último, se debe considerar el tamaño de la base de datos o los límites del programa seleccionado al manejar amplias bases de datos.

- ¿Qué tipo de análisis está previsto (exploratorio o confirmatorio, con un esquema de codificación predefinido o uno que debe desarrollarse, codificación simple o múltiple, análisis de una pasada por los datos o con múltiples pasos, fragilidad de los análisis, interés en el contexto de los datos, cómo se tienen que presentar éstos y los análisis son sólo cualitativos o también numéricos)? ¿Se utiliza un sistema de codificación fijo o un conjunto de categorías que evolucionan? Algunos programas se diseñaron explícitamente para permitir comprobar hipótesis (véanse los capítulos en Kelle, 1995), otros más para desarrollar teorías. ¿Qué importancia tiene dejar los datos en su contexto o poder disponer del contexto de una declaración? ¿Es necesario poder asignar varios códigos a un elemento del texto? ¿Están diversos investigadores trabajando y codificando el mismo texto al mismo tiempo o en una secuencia?

- ¿Qué importancia tiene la proximidad de los datos en su proceso de análisis? ¿Debe estar el texto que se interpreta siempre accesible (en pantalla) o sólo las categorías, etc.?

- Límites de coste: ¿Pueda permitirse comprar el programa y el ordenador necesario para usarlo?

© Ediciones Morata, S. L.

- ¿Cuál es la finura del análisis? Por ejemplo, los analistas de conversaciones trabajan muy intensamente con partes muy pequeñas de sus datos (por ejemplo, un turno en una conversación). Paul ten Have (1999) informa sobre cómo utilizar los ordenadores para esta clase de análisis.

Ejemplos: ATLAS·ti y NUD·IST

ATLAS·ti

ATLAS·ti fue desarrollado por Muhr (1991, 1994) en un proyecto de investigación en la Universidad Técnica de Berlín. El programa se basa en el enfoque de la teoría fundamentada y de la codificación teórica según Strauss (1987; véase el Capítulo XV). Los requisitos técnicos de la versión actual (la 4.2) son: ordenador personal compatible con IBM (486, recomendado: Pentium 233) con 16 MB (mejor: 32 MB) RAM, tarjeta gráfica VGA 640 × 480, 16 col., mejor 1024 × 768, *True Color*), DOS 3.0 y superior, ratón, disco duro, 11 MB (mejor: 15 MB) de espacio libre, memoria virtual de 15 MB (mejor: 50 MB), CD-Rom. Sistema operativo *Windows 95, Windows 98, Windows ME, Windows NT 4.0, Windows 2000. Sus* versiones más recientes no sólo pueden procesar textos, sino también imágenes, gráficos y sonido.

La mayoría de los autores clasifican este programa en la categoría de los "constructores de redes conceptuales" (por ejemplo, Weitzman, 2000, página 809), pero principalmente en el grupo de los "constructores de teorías basadas en códigos". Ayuda en operaciones en el nivel de textos y el conceptual. Se forma una "unidad hermenéutica" en la pantalla que unifica el texto primario (por ejemplo, la entrevista que debe interpretarse) y las interpretaciones o las codificaciones relacionadas con ella. El programa muestra el texto primario *con todos los códigos asignados a él y los comentarios en ventanas diferentes* en la pantalla. Ofrece algunas funciones, que están presentes en la pantalla en forma de símbolos (recuperar, copiar, cortar, codificar, formar redes, etcétera).

Aparte de la recuperación de secuencias de palabras en el texto y la asignación de códigos, es útil la presentación de los códigos y las categorías en redes conceptuales. La relación con el pasaje al que las categorías y las super categorías están vinculadas se mantiene y se puede presentar inmediatamente en la pantalla. Las codificaciones pueden enumerarse en la pantalla o imprimirse. Se integran interfaces con el SPSS y otros programas. Además es posible que *autores diferentes trabajen en el mismo texto en ordenadores distintos. Una limitación* es que sólo se puede utilizar con PC y no con ordenadores Apple MacIntosh. Si ATLAS·ti se va a utilizar en Mac, es preciso instalar programas de emulación de ordenadores personales. Para un rendimiento bastante bueno esto requiere uno de los nuevos procesadores Mac G3 o G4. Hay un apoyo aceptable del autor y una lista electrónica muy activa de usuarios. Para más información sobre el programa y contacto con otros usuarios, véase la página del autor en Internet: http://www.atlasti.de

© Ediciones Morata, S. L.

NUD·IST

NUD·IST fue desarrollado por Richards y Richards (por ejemplo, 1998) originariamente como un programa Mac, pero se transfirió luego a versiones de PC también, aunque todavía funciona en ambos sistemas de ordenador. Sin embargo, la última versión (N5) sólo está disponible para PC y al usuario de Mac se le remite a emulaciones de PC también. Las especificaciones técnicas son: el PC debe tener un procesador Intel Pentium, un RAM disponible de 16 MB (se prefieren 64 MB), 25 MB de espacio en el disco duro para el programa y una memoria virtual de 16 MB, funciona en Microsoft Windows 95, 98 o Microsoft Windows NT 3.51 o 4.0 como sistemas operativos. Weitzman (2000, pág. 809) clasifica el programa como "constructor de teorías basadas en códigos". La última versión incluye un lenguaje de mandos completo para automatizar la codificación y la búsqueda, y permite la fusión de los archivos analíticos de dos o más proyectos de investigación ejecutados inicialmente por separado.

Este programa se distribuyó comercialmente muy pronto y los autores lo promocionaron de una forma muy activa. Algunos rasgos como el "cierre de sistema" (es decir, los resultados del memorando o de la búsqueda se pueden añadir a los datos originales) o la exposición de los códigos en la pantalla ("indización") en una estructura jerárquica de árbol son bastante característicos de este programa. Se puede encontrar información y ayuda en Internet: http://www.qsr.com.au

Estos dos programas (se describen detalladamente versiones más antiguas de ambos en Weitzman y Miles, 1995) sólo eran ejemplos del abanico de programas y versiones disponibles en continuo desarrollo. Se puede encontrar más información sobre el campo en general y otros programas (por ejemplo, vínculos con productores, referencias a publicaciones más recientes, etc.) en la página principal del proyecto de PACDAO en la Universidad de Surrey, Reino Unido: http://www.soc.surrey.ac.uk/caqdas

Cómo utilizar programas informáticos en investigación cualitativa

En su reciente panorámica general del uso de los ordenadores en la investigación cualitativa, Kelle (2000, págs. 295-296) resume dos estrategias posibles de la utilización en ella de programas informáticos. La primera es bastante típica para el uso de ordenadores en la investigación orientada a la teoría fundamentada (véase el Capítulo XV) y parte del desarrollo de códigos a partir del material empírico, es decir, los textos:

Paso 1: formatear los datos de texto
Paso 2: codificar los datos con códigos *ad hoc* (codificación abierta)
Paso 3: escribir memorandos y asignarlos a segmentos de texto
Paso 4: comparar los segmentos de texto a los que se han asignado los mismos códigos
Paso 5: integrar códigos y agregar memorandos a los códigos
Paso 6: desarrollar una categoría central (Kelle, 2000, pág. 295)

© Ediciones Morata, S. L.

La segunda estrategia está mucho más formalizada, desarrolla un esquema de códigos al principio y una matriz de datos numéricos. Aquí, se prevé el uso de ordenadores con un fuerte interés en vincular el análisis cualitativo a un análisis más cuantitativo en el último paso.

Paso 1: formatear datos de texto
Paso 2: definir un esquema de códigos
Paso 3: codificar datos con el esquema de códigos predefinido
Paso 4: vincular memorandos a los códigos (no a segmentos de texto) mientras se codifica
Paso 5: comparar los segmentos de texto a los que se ha asignado el mismo código
Paso 6: desarrollar subcategorías a partir de esta comparación
Paso 7: recodificar los datos con estas subcategorías
Paso 8: producir una matriz de datos numérica donde las filas representan a los documentos de texto, las columnas a las categorías (códigos) y los valores de las categorías a las subcategorías
Paso 9: analizar esta matriz de datos con el SPSS (Kelle, 2000, pág. 296).

Estas dos estrategias se deben ver únicamente como propuestas de cómo proceder. Todo usuario de los programas de PACDAO debe desarrollar su propia estrategia sobre el trasfondo de los propósitos y las preguntas de la investigación así como sobre las clases de datos y los recursos del proyecto.

Repercusiones de los programas informáticos en la investigación cualitativa: Ejemplos

Desde el principio mismo del desarrollo de la investigación cualitativa, ha comenzado un debate sobre las repercusiones de los programas informáticos en ella. Había diferentes preocupaciones. En primer lugar, algunos de los programas más importantes se desarrollaron sobre el trasfondo de un enfoque específico —la codificación según la teoría fundamentada— y son más difíciles de aplicar a otros enfoques. Si los programas no encajan en una interpretación más secuencial de los datos ¿simplemente ignoran esto los investigadores que utilizan este enfoque?, ¿cambia ello la forma de analizar los datos o lleva más a menudo a algún tipo de enfoque común, una norma áurea de la investigación cualitativa (Coffey y cols., 1996) en la investigación cualitativa? Por una parte, Fielding y Lee (1998) encontraron en su estudio empírico sobre el uso de programas que dos tercios de los proyectos entrevistados no utilizaban la teoría fundamentada pero usaban programas de PACDAO. Esto muestra que la relación entre los programas informáticos y la teoría fundamentada no es tan estrecha como sospechan algunos autores. Ten Have (1999), por otra parte, muestra cómo se puede aplicar este programa al análisis de conversaciones. Otra preocupación es que los programas informáticos fuercen implícitamente su estructura lógica y de exposición sobre los datos y el análisis del investigador. NUD·IST, por ejemplo, apoya el desarrollo de una estructura de códigos jerárquica en forma de árbol. Entre sus usuarios, se

© Ediciones Morata, S. L.

puede encontrar una cierta inflación de sistemas de codificación estructurados en forma de árbol. Seale (2000) da una buena ilustración de este problema cuando aplica NUD·IST y ATLAS·ti a una teoría fundamentada desarrollada por Glaser y Strauss, y muestra lo diferentes que parecen la presentación y la estructura de esta teoría en ambos programas. Por último, hay un temor a que la atención atraída por el ordenador y los programas distraigan al investigador del trabajo analítico real: leer y entender los textos, pensar de manera contemplativa sobre lo que está en los textos y lo que subyace a ellos, etc., (por ejemplo, Lee y Fielding, 1991). Del mismo modo, Richards y Richards, que han desarrollado uno de los programas más importantes (NUD·IST), afirman: "El método informático puede tener implicaciones espectaculares para el proceso y los resultados de la investigación, desde restricciones inaceptables en los análisis a la apertura inesperada de posibilidades" (1998, pág. 211). Pero al final, depende del usuario y de su forma de hacer útil el ordenador y los programas para la investigación en curso y de cómo reflexione sobre lo que está haciendo.

Así, los ordenadores y los programas informáticos se deben ver como una herramienta pragmática de apoyo a la investigación cualitativa. Sobre sus repercusiones en la propia investigación deben reflexionar sus usuarios. No conviene sobrecargarlos de esperanzas y expectativas, ni tampoco deben demonizarse. El desarrollo posterior en este campo se observará con interés, pero no ha habido hasta ahora una revolución tecnológica de la investigación cualitativa debida a los ordenadores personales y los programas de PACDAO en general.

Bibliografía recomendada

Estos textos dan propuestas concretas para utilizar ordenadores en la investigación cualitativa y estudian también los problemas asociados con su uso.

FIELDING, N. y LEE, R. M. (1998): *Computer Analysis and Qualitative Research*. Londres: Sage.

KELLE, U. (2000): "Computer Assisted Analysis: Coding and Indexing", en M. BAUER y G. GASKELL (Comps.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*. Londres: Sage, págs. 282-298.

WEITZMAN, E. A. (2000): "Software and Qualitative Research", en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (Comps.), *Handbook of Qualitative Research* (2.ª ed). Londres: Sage, págs. 803-820.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO XXI

Investigación cualitativa e investigación cuantitativa

Relaciones de la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa

En muchos casos, los métodos cualitativos se desarrollaron en el contexto de una crítica de los métodos y de las estrategias de la investigación cuantitativa (véase Kohli, 1978 para el ejemplo de la entrevista y, más en general, Cicourel, 1964). Los debates sobre la comprensión "correcta" de la ciencia no se han resuelto todavía (véase Becker, 1996), pero se ha desarrollado una práctica de investigación amplia en ambos dominios que habla por sí misma, con independencia del hecho de que haya investigación buena y mala en ambos lados. Un indicador de que la investigación cualitativa se ha independizado de la cuantitativa, y de las viejas luchas de trinchera contra esta última, es que en Denzin y Lincoln (2000a) no se puede encontrar ningún capítulo extra sobre las relaciones con la investigación cuantitativa y que el índice ofrece sólo muy pocas referencias de ella. Sin embargo, la combinación de ambas estrategias ha cristalizado como una perspectiva que se analiza y practica de varias formas. Las relaciones de la investigación cualitativa y la cuantitativa se pueden analizar y establecer en niveles diferentes:

- epistemología (e incompatibilidades epistemológicas) y metodología;
- diseños de investigación que combinan o integran el uso de datos o métodos, o ambas cosas, cualitativos y cuantitativos;
- métodos de investigación que son a la vez cualitativos y cuantitativos;
- vinculación de hallazgos de la investigación cualitativa y la cuantitativa;
- generalización de los hallazgos;
- evaluación de la calidad de la investigación: aplicación de criterios cuantitativos a la investigación cualitativa o viceversa.

© Ediciones Morata, S. L.

Marcar las incompatibilidades

Desde el punto de vista de la epistemología y la metodología, se pueden encontrar en el debate diferentes formas de relacionar la investigación cualitativa y la cuantitativa. Una primera relación es marcar las incompatibilidades de ambos tipos de investigación en los principios metodológicos y epistemológicos (por ejemplo, Becker, 1996) o de las metas y los propósitos que persiguen con la investigación en general. A menudo, esto se une con posiciones teóricas diferentes como el positivismo frente al construccionismo o el pospositivismo. A veces estas incompatibilidades se mencionan como paradigmas diferentes, y ambos campos se ven como implicados en guerras de paradigmas (por ejemplo, Lincoln y Guba, 1985).

Definición de los campos de aplicación

Una solución a este debate pretende ver las estrategias de investigación de forma separada pero una al lado de otra, dependiendo del problema y de la pregunta de investigación. El investigador que quiere saber algo sobre la experiencia subjetiva de una enfermedad mental crónica, debe realizar entrevistas biográficas con algunos pacientes y analizarlas muy detalladamente. El investigador que desee averiguar algo sobre la frecuencia y la distribución de estas enfermedades en la población debe efectuar un estudio epidemiológico sobre este asunto. Para la primera pregunta, son apropiados los métodos cualitativos; para la segunda son adecuados los cuantitativos, cada método se abstiene de entrar en el territorio del otro.

Predominio de la investigación cuantitativa sobre la cualitativa

Este predominio se puede encontrar todavía en los manuales de investigación cuantitativa, pero también en la práctica de la investigación. Así ocurre, por ejemplo, cuando un estudio exploratorio con entrevistas abiertas precede a la recogida de datos con cuestionarios, pero el primer paso y sus resultados se ven sólo como preliminares. Argumentos como la representatividad de la muestra se utilizan a menudo para justificar la afirmación de que sólo los datos cuantitativos llevan a resultados en el sentido real de la palabra, mientras que los datos cualitativos desempeñan un papel más ilustrativo. Las declaraciones en las entrevistas abiertas se examinan y "explican" entonces por su confirmación y frecuencia en los datos de cuestionario.

Superioridad de la investigación cualitativa sobre la cuantitativa

Esta posición se toma más raramente pero de forma más radical. Para Oevermann y cols. (1979, pág. 352) por ejemplo, los métodos cuantitativos son en todo caso solamente "atajos de investigación rentables del proceso de generación de datos", mientras que sólo los métodos cualitativos, particularmente la hermenéu-

© Ediciones Morata, S. L.

tica objetiva que desarrolló Oevermann (véase el Capítulo XVI), pueden proporcionar las explicaciones científicas reales de los hechos. Kleining (1982) subraya que los métodos cualitativos pueden vivir muy bien sin la utilización posterior de métodos cuantitativos, mientras que los métodos cuantitativos necesitan de los cualitativos para explicar las relaciones que encuentran. Cicourel (1981) ve los métodos cualitativos como especialmente adecuados en la respuesta a preguntas micro sociológicas y los cuantitativos, para responder a las preguntas macro sociológicas. Por otra parte, McKinlay (1995) deja claro que, en salud pública, los métodos cualitativos más que los cuantitativos llevan a resultados relevantes en el nivel de los asuntos y relaciones sociopolíticos debido a su complejidad. Así, se pueden encontrar razones para la superioridad de la investigación cualitativa en el nivel de investigación programático y en el de la conveniencia al problema en estudio.

Unión de la investigación cualitativa y la cuantitativa en un diseño

Los métodos cualitativo y cuantitativo se pueden unir en el diseño de un estudio de maneras diferentes.

Integración de la investigación cualitativa y la cuantitativa

Miles y Huberman (1994, pág. 41) esbozan cuatro tipos de diseños para integrar ambos enfoques en uno solo como se muestra en la Figura 21.1.

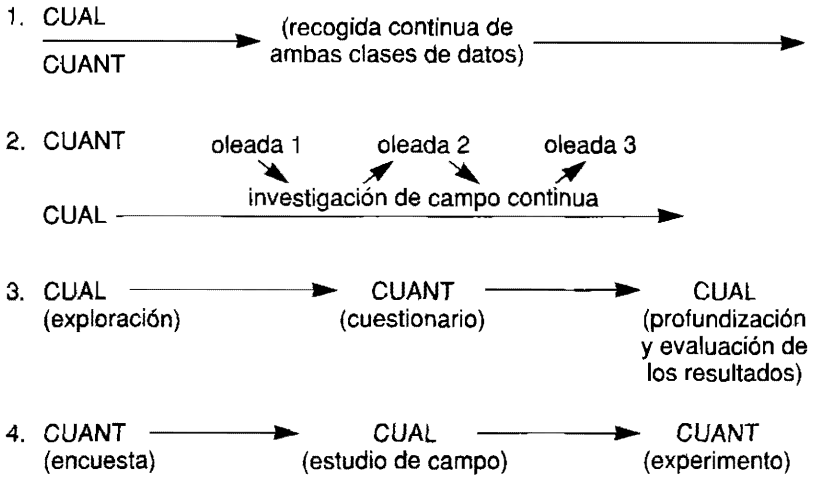


FIGURA 21.1: *Diseños de investigación para la integración de la investigación cualitativa y la cuantitativa. Fuente*: Adaptado de Miles y Huberman, 1994, pág. 41.

© Ediciones Morata, S. L.

En el primer diseño, ambas estrategias se siguen en paralelo. La observación continua del campo proporciona una base sobre la que las diversas oleadas en un estudio se relacionan o a partir de la que estas oleadas se derivan y moldean en el segundo diseño. La tercera combinación comienza con un método cualitativo (por ejemplo, una entrevista semiestructurada) seguida por un estudio de cuestionario como paso intermedio, antes que los resultados de ambos pasos se profundicen y evalúen en una segunda fase cualitativa. En el cuarto diseño, un estudio complementario de campo añade más profundidad a los resultados de una encuesta en el primer paso, y esto va seguido de una intervención experimental en el campo para someter a prueba los resultados de los dos primeros pasos (véase Patton, 1990, para propuestas similares de diseños mixtos).

Secuenciación de la investigación cualitativa y la cuantitativa

Un estudio, no necesariamente centrado en reducir uno de los enfoques a ser inferior o a definir al otro como la investigación auténtica, puede incluir enfoques cualitativos y cuantitativos en fases diferentes del proceso de investigación. Barton y Lazarsfeld (1955), por ejemplo, proponen el uso de la investigación cualitativa para desarrollar hipótesis que más tarde se examinarán con enfoques cuantitativos. En su argumentación, no se centran sólo en los límites de la investigación cualitativa (comparada con la cuantitativa) sino que ven explícitamente la fuerza de la investigación cualitativa en la exploración del fenómeno en estudio. Siguiendo esta argumentación, las investigaciones cualitativa y cuantitativa se colocan en partes diferentes del proceso de investigación.

Triangulación de la investigación cualitativa y la cuantitativa

La triangulación (véase el Capítulo XVIII) puede significar la combinación de varios métodos cualitativos (véase Flick, 1992a; 2002a), pero también la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. Aquí, las distintas perspectivas metodológicas se complementan mutuamente en el estudio de un problema, y esto se concibe como la compensación complementaria de los puntos débiles y ciegos de cada método individual. La idea que se va consolidando lentamente, "que los métodos cualitativos y cuantitativos se deben ver como complementarios más que como campos rivales" (Jick 1983, pág. 135), es el telón de fondo de esta concepción. Pero los diferentes métodos son autónomos, operando uno al lado del otro, siendo su punto de encuentro el problema en estudio. Y finalmente, ninguno de los métodos combinados se ve como superior o preliminar. Que los métodos se utilicen o no al mismo tiempo o uno detrás del otro es menos relevante comparado con que se vean como iguales en su papel en el proyecto.

Algunos problemas prácticos se vinculan con estas combinaciones de métodos diferentes en el diseño de un estudio, por ejemplo en qué nivel se aplica concretamente la triangulación. Se pueden distinguir dos opciones. La triangulación de la investigación cualitativa y la cuantitativa puede centrarse en el caso individual. Las mismas personas son entrevistadas y rellenan un cuestionario. Sus res-

© Ediciones Morata, S. L.

puestas en ambos métodos se comparan unas con otras, se juntan y se remiten las unas a las otras en el análisis. Las decisiones de muestreo se toman en dos pasos (véase el Capítulo VII). Las mismas personas se incluyen en ambas partes del estudio, pero en un segundo paso se tiene que decidir qué participantes se seleccionan para las entrevistas.

Pero la unión se puede establecer también en el nivel del conjunto de datos. Las respuestas a los cuestionarios se analizan en cuanto a su frecuencia y distribución a través de la muestra entera, y las respuestas en las entrevistas se analizan y comparan y, por ejemplo, se desarrolla una tipología. Luego, la distribución de las respuestas del cuestionario y la tipología se unen y comparan (véase la Figura 21.2).

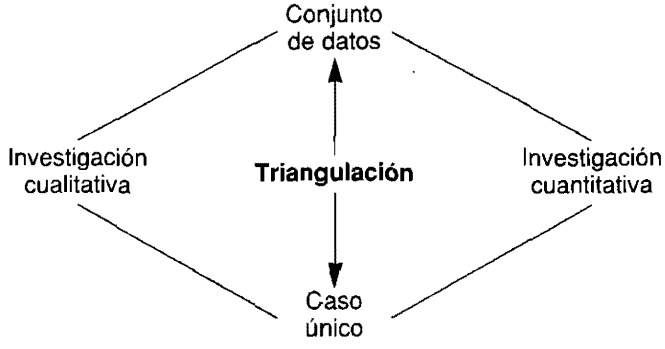


FIGURA 21.2: *Niveles de triangulación de la investigación cualitativa y la cuantitativa.*

Combinación de datos cualitativos y cuantitativos

En el nivel de los datos, la combinación se puede orientar a transformar los datos cualitativos en cuantitativos y viceversa.

Transformación de los datos cualitativos en cuantitativos

Se ha intentado repetidamente cuantificar las declaraciones de las entrevistas abiertas o narrativas (por ejemplo, Mühlefeld y cols., 1981). Las observaciones se pueden analizar también desde el punto de vista de su frecuencia. Las frecuencias en cada categoría se pueden especificar y comparar. Engel y Wuggenig (1995) presentan una serie de métodos estadísticos para calcular estos datos. Por otra parte, Hopf (1982) critica una tendencia en investigadores cualitativos a intentar de convencer a sus audiencias con argumentaciones basadas en una lógica cuantitativa (por ejemplo, cinco de siete entrevistados han dicho...; la mayoría de las respuestas se centraron en...), en vez de buscar una interpretación y una presentación de hallazgos fundamentadas teóricamente. Esto se puede ver como una transformación implícita de datos cualitativos en hallazgos casi cuantitativos.

© Ediciones Morata, S. L.

Transformación de los datos cuantitativos en cualitativos

La transformación inversa es más difícil normalmente. Es difícil que los datos del cuestionario permitan el descubrimiento del contexto de cada respuesta, lo que se puede conseguir sólo por el uso explícito de métodos adicionales como las entrevistas complementarias para una parte de la muestra. Mientras que analizar la frecuencia de ciertas respuestas en las entrevistas puede proporcionar ideas adicionales para estas entrevistas, la explicación adicional de por qué ciertos patrones de respuestas se pueden encontrar ampliamente en cuestionarios requiere la recogida y la implicación de nuevas clases de datos (entrevistas, observaciones de campo).

Combinación de los métodos cualitativos y cuantitativos

Hay sólo unos cuantos ejemplos en los que se construyen procedimientos metodológicos que integran realmente estrategias cualitativas y cuantitativas en un método. Muchos cuestionarios incluyen preguntas abiertas o de texto libre, y esto se define ya en algunos contextos como investigación cualitativa, aunque con estas preguntas apenas vaya algún principio metodológico de la investigación cualitativa. De nuevo, esto no es una combinación explícita de ambas formas de investigación, sino un intento de recoger una tendencia.

En el dominio del análisis de datos cualitativos, Kuckartz (1995) describe un procedimiento de codificación de primer y segundo orden, en el que análisis dimensionales llevan a la definición de variables y valores, que se pueden utilizar para la clasificación y la cuantificación. Roller y cols. (1995) presentan un método llamado análisis de contenido clasificatorio hermenéutico que integra ideas y procedimientos de la hermenéutica objetiva de Oevermann (Oevermann y cols. 1979, véase el Capítulo XVI) en un análisis de contenido básicamente cuantitativo. En una dirección similar va la transferencia de datos analizada con un programa como el ATLAS·ti al SPSS y los análisis estadísticos.

En estos intentos, la relación de la clasificación y la interpretación es bastante confusa. Desarrollar métodos cualitativos/cuantitativos realmente integrados de recogida o análisis de datos es un problema que permanece sin resolver.

Unión de resultados cualitativos y cuantitativos

Más a menudo, se establecen combinaciones de ambos enfoques uniendo los resultados de la investigación cualitativa y la cuantitativa en el mismo proyecto o en proyectos diferentes, uno detrás de otro o al mismo tiempo. Un ejemplo puede ser la combinación de los resultados de una encuesta y un estudio de entrevista. Esta combinación se puede buscar con propósitos diferentes:

- para obtener un conocimiento sobre el problema del estudio que sea más amplio que el que habría proporcionado un enfoque individual;
- o para validar mutuamente los hallazgos de ambos enfoques.

© Ediciones Morata, S. L.

Básicamente, de esta combinación pueden salir tres clases de resultados (véase Kelle y Erzberger, 2004):

1. los resultados cualitativos y cuantitativos convergen, se confirman mutuamente y apoyan la mismas conclusiones;

2. ambos resultados se centran en aspectos diferentes de un problema (por ejemplo, los significados subjetivos de una enfermedad específica y su distribución social en la población) pero son complementarios entre sí y llevan a un cuadro más completo;

3. *los resultados cualitativos y cuantitativos son divergentes o contradictorios.*

Si el interés en combinar investigación cualitativa y cuantitativa se centra en tener un conocimiento mayor (más amplio, mejor, más completo) sobre el problema, los tres resultados son útiles. Lo que se necesita en el tercer (y quizá en el segundo) caso es una explicación o interpretación teórica de la divergencia y las contradicciones. Si ambos enfoques se combinaron para validar los hallazgos, el tercer (y quizá el segundo) caso es un indicador de los límites de la validez. Que esta idea de la validación mediante metodologías diferentes es una noción problemática se analiza con mayor detalle en las publicaciones sobre la triangulación (véase el Capítulo XVIII y Flick, 1992a; 2004a, pág. 174).

Evaluación y generalización de la investigación

Una forma común de combinar implícitamente la investigación cualitativa y la cuantitativa se establece cuando el modelo de investigación de la perspectiva cuantitativa (véase el Capítulo IV) se aplica a la cualitativa. Por ejemplo, la cuestión del muestreo (véase el Capítulo VII) se ve como un problema básicamente numérico, como expresa la siguiente pregunta que hacen los estudiantes a menudo: "¿Cuántos casos necesito para poder hacer una declaración científica?". Se aplica aquí una lógica cuantitativa a la investigación cualitativa.

Otra combinación implícita de investigación cualitativa y cuantitativa es aplicar los criterios de calidad de un área a la otra: Se critica a menudo a la investigación cualitativa por no satisfacer los estándares de calidad de la investigación cuantitativa (véase el Capítulo XVIII), sin tener en cuenta que estos criterios no encajan con la investigación cualitativa, sus principios y sus prácticas. El mismo problema se produce en la otra dirección pero sucede con relativa poca frecuencia.

Con respecto al problema de la generalización de la investigación cualitativa, se puede encontrar bastante a menudo una tercera forma de combinación implícita de ambos tipos de investigación. Se olvida entonces que generalizar los hallazgos de un estudio basado en un número limitado de entrevistas en una encuesta representativa es justamente una forma de generalización. Esta generalización numérica no es necesariamente la correcta, como muchos estudios cualitativos pretenden al desarrollar nuevas ideas y teorías. La pregunta más relevante es cómo generalizar hallazgos cualitativos sobre un telón de fondo teórico sólido. La generalización depende menos del número de casos que se estudie

© Ediciones Morata, S. L.

que de la calidad de las decisiones de muestreo. Las preguntas pertinentes aquí son "¿qué casos?" más que "¿cuántos?" y "¿qué representan los casos o para qué se seleccionaron?" Así, la cuestión de la generalización en la investigación cualitativa está menos vinculada a la cuantificación que lo que a veces se supone.

La convenciencia de los métodos como punto de referencia

El debate sobre la investigación cualitativa y la cuantitativa, que se orientaba originalmente a puntos de vista filosóficos y epistemológicos (para una panorámica general véase Becker, 1996; Bryman, 1988), se ha movido cada vez más hacia cuestiones de la práctica de la investigación tales como la conveniencia de cada enfoque. Wilson (1982) afirma respecto a la relación de ambas tradiciones metodológicas: "los enfoques cualitativo y cuantitativo son métodos complementarios más que competidores [y el] uso de un método particular [...] se debe basar más en la naturaleza del problema real de investigación que está cerca" (página 501). Autores como McKinlay (1993, 1995) y Baum (1995) razonan en una dirección similar en el campo de la investigación de salud pública. La propuesta es que la decisión a favor o en contra de los métodos cualitativos o a favor o en contra de los métodos cuantitativos, más que estar determinada por consideraciones fundamentales, debe estarlo por la conveniencia del método para el problema en estudio y las preguntas de investigación. Bauer y Gaskell (2000), por ejemplo, recalcan que es más el grado de formalización y estandarización lo que distingue a los dos enfoques, que la yuxtaposición de palabras y números.

No obstante, los problemas al combinar la investigación cualitativa y la cuantitativa no se han resuelto todavía de forma satisfactoria. Los intentos de integrar ambos enfoques a menudo terminan en que se ponga el uno después del otro (con diferentes preferencias), el uno al lado del otro (con diversos grados de independencia de ambas estrategias) o en que haya un predominio (también con diferentes preferencias). La integración se limita a menudo al nivel del diseño de investigación: un uso combinatorio de varios métodos con grados diferentes de interrelaciones entre ellos. Por otra parte, sigue habiendo diferencias de ambas formas de investigación sobre los diseños adecuados (véase el Capítulo IV) y las formas apropiadas de evaluar los procedimientos, los datos y los resultados (véase el Capítulo XVIII). Falta por debatir más detenidamente la pregunta de cómo tener en cuenta estas diferencias en la combinación de ambas estrategias.

Hay algunas preguntas de guía para evaluar los ejemplos de combinación de la investigación cualitativa y la cuantitativa:

- ¿Se ha dado igual peso a ambos enfoques (en el plan del proyecto, en la pertinencia de los resultados y al juzgar la calidad de la investigación, por ejemplo)?

- ¿Se aplican ambos enfoques por separado o están relacionados realmente entre sí? Por ejemplo, muchos estudios utilizan métodos cualitativos y cuantitativos de forma bastante independiente y al final la integración de ambas partes sólo se refiere a la comparación de los resultados de ambos.

© Ediciones Morata, S. L.

- ¿Cuál es la relación lógica de los dos? ¿Están sólo secuenciados y cómo? ¿O están integrados realmente en un diseño multimétodos?

- ¿Cuáles son los criterios utilizados para evaluar la investigación en conjunto? ¿Hay un predominio de un punto de vista tradicional de validación o se evalúan las dos formas de investigación por criterios apropiados?

Responder a estas preguntas y tener en cuenta su implicación permite el desarrollo de diseños sensibles de uso de la investigación cualitativa y la cuantitativa de una manera pragmática y reflexiva.

Biblioteca recomendada

Algunos trabajos pragmáticos y, sin embargo, reflexivos sobre las maneras de unir ambos tipos de investigación y los problemas al hacerlo.

FLICK, U. (1992a): "Triangulation Revisited: Strategy of or Alternative to Validation of Qualitative Data", *Journal for the Theory of Social Behavior*, 22: págs. 175-197.

KELLE, U. y ERZBERGER, C., (2004): "Quantitative and Qualitative Methods: Not in opposition", en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (Comps.), *A Companion to Qualitative Research*, Londres: Sage, págs. 172-177.

MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994): *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods* (2.ª ed.). Newbury Park: Sage.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO XXII

Calidad de la investigación cualitativa: Más allá de los criterios

En este capítulo final se debatirán algunas cuestiones para aumentar y asegurar la calidad de la investigación cualitativa que van más allá de la idea de criterios de calidad (véase el Capítulo XVIII). La idea que hay detrás de este capítulo es que la calidad en la investigación cualitativa no se puede reducir a la formulación de criterios y cotas para decidir sobre el buen o mal uso de los métodos. La cuestión de la calidad en la investigación cualitativa se localiza en cambio en el nivel de la planificación de la investigación —de la indicación de los diseños y los métodos de investigación a la gestión de la calidad—, en el nivel de la evaluación de proceso, la formación en investigación y la relación de la actitud y la tecnología —o el arte y el método— en la investigación. Así, el centro de interés de este capítulo estará en cuándo utilizar investigación cualitativa y cuándo utilizar qué clase de investigación cualitativa, en cómo gestionar la calidad en el proceso de investigación y en cómo aprender y enseñar investigación cualitativa para encontrar un equilibrio al responder a la vieja pregunta del arte o el método como noción para describir la (buena) investigación cualitativa.

Indicación de la investigación cualitativa

Transferir la idea de indicación de la terapia a la investigación

No sólo en el campo de la investigación cualitativa, sino también en la investigación empírica en general, los manuales de metodología apenas son de ayuda para decidir cuándo seleccionar un método específico para un estudio. La mayoría de los textos tratan el método o diseño de investigación individual de forma separada y describen sus rasgos y problemas. En la mayoría de los casos, no llegan a una presentación comparativa de las diferentes opciones metodológicas ni a dar puntos de partida para cómo seleccionar un método específico (y no uno diferente) para un problema de investigación. Así, una necesidad para la investi-

© Ediciones Morata, S. L.

gación cualitativa es clarificar más detenidamente la cuestión de la indicación. En medicina o psicoterapia se comprueba la conveniencia de un cierto tratamiento para problemas y grupos de personas específicos. Esto se llama indicación. La respuesta a esta pregunta es si un tratamiento específico es apropiado (está indicado) para un problema específico en un caso específico o no. Si esto se transfiere a la investigación cualitativa, las preguntas pertinentes son: ¿Cuándo son apropiados qué métodos cualitativos para qué cuestión, para qué pregunta de investigación, con qué grupo de personas (población) o campos que deban estudiarse, etc.? ¿Cuándo están indicados los métodos cuantitativos o una combinación de ambos? (Véase la Tabla 22.1.)

TABLA 22.1: Indicación de los métodos cualitativos

Psicoterapia y medicina			Investigación cualitativa		
Qué enfermedad, síntomas, diagnóstico, población	**Indican**	¿Qué tratamiento o terapia?	Qué problema, población, pregunta de investigación, conocimiento del problema y la población	**Indican**	Qué método o métodos
1. ¿Cuándo es adecuado e indicado qué método? 2. ¿Cómo tomar una decisión racional a favor o en contra de ciertos métodos?					

¿Cómo elegir métodos apropiados?

Esto lleva a la búsqueda de puntos de orientación para responder a estas preguntas. La lista siguiente (véase la Tabla 22.2) incluye preguntas orientativas que deberían ser útiles para decidir qué diseño de investigación, qué método de investigación, o ambas cosas, seleccionar para un estudio concreto.

Las preguntas 1 y 2 se deben responder comprobando las publicaciones sobre el problema del estudio. Si el conocimiento es escaso y se necesita explorar el campo y el problema, o hay un interés explícito por hacerlo, el investigador debe seleccionar métodos que planteen el problema, los puntos de vista de los participantes o los procesos sociales de una manera muy abierta (por ejemplo, etnografía o narración más que entrevistas semiestructuradas). Para seleccionar métodos con mayor apertura se puede utilizar la información de las categorías "apertura a la visión subjetiva del entrevistado por" (Tabla 11.1, págs. 140-141), "apertura a la visión subjetiva del observado por" o "apertura al proceso de acciones e interacciones por" (Tabla 13.1, pág. 176) y "apertura a cada texto" (Tabla 17.1, páginas 230-231). Las preguntas 2, 5 y 7 en la Tabla 22.2 se refieren al modo en que la teoría y el método se emparejan en el estudio. La Tabla 22.3 parte de las pers-

© Ediciones Morata, S. L.

TABLA 22.2: Lista para seleccionar un método de investigación cualitativa

1. ¿Qué sé sobre el problema de mi estudio o qué grado de detalle tiene ya mi conocimiento?
2. ¿Qué grado de desarrollo tiene el conocimiento empírico o teórico en las publicaciones sobre el problema?
3. ¿Estoy más interesado en explorar de manera general el campo y el problema de mi estudio?
4. ¿Cuáles son los antecedentes teóricos de mi estudio y qué métodos encajan en ellos?
5. ¿A qué quiero acercarme en mi estudio? ¿Experiencias personales de (un grupo de) ciertas personas o procesos sociales en formación? ¿O estoy más interesado en reconstruir las estructuras subyacentes de mi problema?
6. ¿Empiezo directamente con una pregunta de investigación muy localizada o parto de un planteamiento más bien no localizado para desarrollar las preguntas más localizadas sobre la marcha en el proceso de mi proyecto?
7. ¿Cuál es el grupo primario que quiero estudiar? ¿Experiencias personales, interacciones o situaciones o entidades mayores como organizaciones o discursos?
8. ¿Estoy más interesado en el único caso (por ejemplo, de una experiencia personal de enfermedad o de una cierta institución) o en la comparación de varios casos?
9. ¿Cuáles son los recursos disponibles para llevar mi estudio (tiempo, dinero, mano de obra, destrezas...)?
10. ¿Cuáles son las características del campo que quiero estudiar y de las personas que están en él? ¿Qué puedo pedirles y qué no?
11. ¿Cuál es la demanda de generalización de mi estudio?

pectivas de investigación y las posiciones teóricas analizadas en los Capítulos II y III y les asigna los métodos de recogida de datos e interpretación que se analizan en los Capítulos VIII al XVII.

La pregunta 6 de la Tabla 22.2 se refiere a la información dada en las categorías "estructuración del problema por" (Tablas 11.1 y 17.1) y "estructuración del análisis por" (Tabla 13.1). Aquí, se da información sobre qué clase de estructura proporciona o apoya el método individual. Las preguntas 7 y 8 en la Tabla 22.2 se refieren a la decisión por métodos que son más sensibles a los casos (por ejemplo, las entrevistas narrativas o la hermenéutica objetiva) o por aquellos que están más orientados a la comparación inmediata de casos (por ejemplo, las entrevistas semiestructuradas o los métodos de categorización y codificación). Se alude también a esta alternativa en la pregunta 9, pues los métodos sensibles a los casos son menos exigentes en recursos (tiempo y mano de obra en particular).

Los capítulos precedentes de este libro se han ocupado de los pasos principales del proceso de investigación cualitativa y de los diferentes métodos disponibles y utilizados en ella. Ellos, y especialmente los capítulos de panorámica general (XI, XIII y XVII), proporcionan puntos de partida para asignar métodos a las respuestas a las preguntas mencionadas en la Tabla 22.2. No sólo se debe

© Ediciones Morata, S. L.

TABLA 22.3: Perspectivas de investigación en investigación cualitativa

	Perspectivas de investigación en investigación cualitativa		
	Punto de vista del sujeto	**Formación de realidades sociales**	**Marco cultural de realidades sociales**
Posiciones teóricas	• Interaccionismo simbólico • Interaccionismo interpretativo	• Etnometodología • Construccionismo social	• Psicoanálisis • Estructuralismo genético
Métodos de recogida de datos	• Entrevistas semiestructuradas • Entrevistas narrativas	• Grupos de discusión • Etnografía • Observación participante • Registro de interacciones • Recogida de documentos	• Registro de interacciones • Fotografía • Película
Métodos de interpretación	• Codificación teórica • Análisis de contenido • Análisis de narraciones • Métodos hermenéuticos	• Análisis de conversaciones • Análisis del discurso	• Hermenéutica objetiva • Hermenéutica profunda

preparar la decisión utilizando esta información, sino que se ha de reflexionar sobre las decisiones tomadas en este proceso en cuanto a sus consecuencias y repercusiones sobre los datos y el conocimiento que se obtendrá.

Reglas empíricas y preguntas clave para reflexionar sobre los pasos y los métodos de investigación

No tiene sentido sostener que en investigación cualitativa debe utilizarse un método específico como el método único y correcto. Esta forma de compromiso no es adecuada para la investigación cualitativa. Pero hay algunas otras formas de compromiso necesarias en ella. La investigación se debe planear metodológicamente y basar en principios y reflexión. Nociones como paradigmas bien definidos y fijos obstruyen el camino hacia el problema en estudio en lugar de abrir vías nuevas y apropiadas a él. Las decisiones en cuanto a la teoría y el método en la investigación cualitativa se deben tomar y reflexionar en una forma basada en el conocimiento. La Tabla 22.4 ofrece algunas reglas empíricas sobre cómo tomar decisiones a lo largo del proceso de investigación y algunas preguntas clave para reflexionar sobre lo que se ha decidido y aplicado en el proceso de investigación en curso.

© Ediciones Morata, S. L.

TABLA 22.4: Reglas empíricas y preguntas clave para reflexionar sobre pasos y métodos de la investigación

1. Decida y reflexione cuidadosamente si utiliza investigación cualitativa o cuantitativa.
   ¿Por qué investigación cualitativa?
   ¿Qué razones tiene para utilizar una u otra?
   ¿Cuáles son sus expectativas sobre la investigación (cualitativa) que planea?
2. Reflexione sobre los antecedentes teóricos de su interés de conocimiento.
   ¿Cuál es el efecto de la puesta en marcha de la investigación?
   ¿En qué grado es abierto y en qué grado es cerrado su acceso a lo que quiere estudiar?
3. Planee cuidadosamente su estudio, pero tenga en cuenta reconsiderar los pasos y modificar conforme al estado del mismo.
   ¿Cuáles son los recursos disponibles para el estudio?
   ¿En qué grado son realistas los propósitos de su investigación en relación con los recursos disponibles?
   ¿Cuáles son los atajos adecuados y necesarios?
4. Planee cuidadosamente su muestreo!
   ¿Cuáles son sus casos?
   ¿Qué representan?
5. Piense con quién debe contactar en el campo y a quién debe informar sobre su investigación. Reflexione sobre la relación que debe establecer con los sujetos de campo.
   ¿Qué puede aprender sobre su campo y sobre los problemas de la investigación por la forma en la que Vd. entra en el campo o es rechazado de él?
6. Piense por qué ha elegido el método especial de recogida de datos.
   ¿Fue una decisión por un método favorito (el que Vd. o sus colegas han utilizado siempre) debido a razones de hábito?
   ¿Qué métodos alternativos podría proporcionar o proporcionaría?
   ¿Cuáles son los efectos de los métodos que utiliza sobre sus datos y su conocimiento?
7. Planee cuidadosamente cómo documentar sus datos y experiencias de investigación.
   ¿Cómo debe escribir sus notas exactamente?
   ¿Qué necesita como información para documentar de forma sistemática?
   ¿Cuáles son las influencias de la documentación sobre su investigación y sobre sus sujetos de campo?
   ¿Cuáles son los efectos de la documentación sobre sus métodos de recogida y análisis?
8. Piense sobre los propósitos de su análisis de datos.
   ¿Fue una decisión por un método favorito (el que Vd. o sus colegas han utilizado siempre) debido a razones de hábito?
   ¿Qué métodos alternativos podría proporcionar o proporcionaría?
   ¿Cuáles son los efectos de los métodos que utiliza sobre sus datos y su conocimiento?
9. Piense en la forma en que quiere presentar lo que ha experimentado en el campo y lo que ha encontrado en su investigación.
   ¿Cuál es la audiencia objetivo de su trabajo?
   ¿De qué necesita Vd. convencerles principalmente acerca de su investigación?
   ¿Cuál es el efecto de su formato de escritura sobre la investigación y los hallazgos de ésta?
10. Planee cómo demostrar la calidad de su investigación.
    ¿Cuáles son los criterios de calidad que debería satisfacer su investigación?
    ¿Cómo se cumplirían estos criterios?
    ¿Cuál es el efecto sobre su investigación y los sujetos de campo o sus relaciones?
11. Piense cuidadosamente si desea o no utilizar ordenadores y programas informáticos en la investigación.
    ¿Qué ordenadores o programas informáticos desea utilizar?
    ¿Cuáles son sus expectativas y propósitos al usarlos?
    ¿Por qué los utiliza?
    ¿Cuál es el efecto sobre su investigación y los sujetos de campo o sus relaciones?

© Ediciones Morata, S. L.

Tomar en serio estas reglas empíricas y hacer estas preguntas debe ayudar a los investigadores cualitativos a tomar y evaluar sus decisiones sobre un telón de fondo de consideración y reflexión. Impedirán que los investigadores cualitativos se aferren a métodos no apropiados al caso concreto de su investigación y *queden atrapados en luchas de trinchera fundamentalistas de "la" investigación* cualitativa frente a "la" cuantitativa, así como las luchas entre los paradigmas de investigación en la investigación cualitativa.

Pensar en la cuestión de la indicación de métodos y enfoques de investigación cualitativa es una forma de llegar a decisiones metodológicas conducidos por la idea de la conveniencia de los métodos y los enfoques para el problema en estudio, para la pregunta de investigación y para los campos y personas a los que esta investigación se dirige. Es el primer paso en el aseguramiento y aumento de la calidad de la investigación cualitativa, que se debe seguir por una gestión de su calidad orientada al proceso. Son necesarias nuevas formas de evaluación de la investigación.

Evaluación de proceso y gestión de la calidad

La cuestión de fundamentar la investigación cualitativa no se ha contestado claramente todavía (véase el Capítulo XVIII). La necesidad de intentar nuevas formas de evaluación y de especificar la calidad en la investigación cualitativa parte de esta observación. Un punto de partida viene del carácter de proceso de la investigación cualitativa (véase el Capítulo IV), así como de las especificaciones de procedimiento de la fiabilidad y de la evaluación de la construcción de teorías (véase el Capítulo XVIII): para especificar e incluso más para producir la fundamentación de la investigación cualitativa en relación con el proceso de investigación.

Evaluación de proceso

La investigación cualitativa está incrustada en un proceso de una manera especial. No tiene sentido preguntar y responder preguntas de muestreo o acerca de métodos especiales de una forma aislada. Si un muestreo es adecuado sólo se puede responder con respecto a la pregunta de investigación, a los resultados y a las generalizaciones a las que se dirige, y a los métodos utilizados. Las medidas abstractas como la representatividad de una muestra, que se pueden juzgar en general, no tienen ninguna utilidad aquí. Un punto central de partida para responder a estas preguntas es el sondeo del proceso de investigación, lo que quiere decir si el muestreo que se aplicó armoniza con la pregunta de investigación concreta y con el proceso concreto. Las actividades para optimizar la investigación cualitativa en el caso concreto tienen que partir de los estadios del proceso de ésta (véase Flick, 1995c). Igualmente, se puede notar un cambio en el acento de la evaluación de los métodos cualitativos y su uso de una simple evaluación de la aplicación a una evaluación del proceso.

Este tipo de evaluación del proceso se ha realizado en la asociación de investigación de Berlín "Salud Pública", en la cual 23 proyectos de investigación traba-

© Ediciones Morata, S. L.

jaron con métodos cualitativos o cuantitativos, o ambos, sobre varias cuestiones relacionadas con la salud. Se estudiaron, por ejemplo, cuestiones de establecimiento de redes entre servicios sociales y programas, formas de diseñar una vida cotidiana fuera del hospital, la participación ciudadana en la planificación urbana y la administración relacionadas con la salud, y la organización de intervenciones preventivas. Los diferentes proyectos utilizan entrevistas narrativas y semiestructuradas, observaciones participantes, análisis de conversaciones o codificación teórica entre otros métodos. Un proyecto transversal "Métodos cualitativos en ciencias de la salud" (Flick, 1992b) sirvió como apoyo metodológico y evaluación del proceso. Partiendo de una forma de comprensión de la investigación cualitativa como un proceso, se estableció un programa continuo de consultas de proyecto, coloquios y talleres. En este programa, los diferentes proyectos en esta asociación se consultaron y evaluaron de acuerdo con los estadios del proceso de investigación cualitativa (formulación y circunscripción de la pregunta de investigación, muestreo, recogida e interpretación de datos, fundamentación y generalización de los resultados). Este programa sirve para definir un marco para un análisis de las cuestiones metodológicas de operacionalización de la pregunta de investigación y la aplicación de métodos a través de los proyectos. El tema central de este cambio de interés —de una evaluación que ve los métodos y su aplicación aisladamente a una evaluación de proceso que tiene en cuenta el carácter específico del proceso de investigación y el problema— es sobre todo que la aplicación de los métodos cualitativos se debe juzgar sondeando con respecto a su imbricación en el proceso de investigación y el problema del estudio, y menos por ella misma.

Así, el aspecto de fundamentación se traslada al nivel del proceso de investigación. El propósito de este cambio es también subrayar una comprensión diferente de la calidad en la investigación cualitativa y relacionarla con un proyecto concreto.

Gestión de la calidad

El debate general sobre la gestión de la calidad, que tiene lugar sobre todo en el área de la producción industrial, pero también para en servicios públicos (Murphy, 1994), puede proporcionar impulsos para avances futuros (Kamiske y Brauer, 1995). Este debate seguramente no se puede transferir sin restricciones a la investigación cualitativa. Pero algunos de los conceptos y estrategias utilizados en él se pueden adoptar para promover un debate sobre la calidad en la investigación que sea adecuado para los problemas y los conceptos de investigación. El concepto de auditoría se analiza en ambas áreas (véase el Capítulo XVIII; Lincoln y Guba, 1985) y proporciona las primeras intersecciones: "Una auditoría se entiende como un examen sistemático, independiente de una actividad y sus resultados, por el que se evalúa y documenta la existencia y la aplicación apropiada de demandas especificadas" (Kamiske y Brauer, 1995, pág. 5).

En particular la "auditoría de procedimientos" es interesante para la investigación cualitativa. Debe garantizar que "las demandas predefinidas se cumplan y sean útiles para la aplicación respectiva... Se otorga siempre prioridad a un remedio duradero de las causas de los errores, no sólo una simple detección de éstos" (Kamiske y Brauer, 1995, pág. 8). Estas especificaciones de calidad no se reali-

© Ediciones Morata, S. L.

zan de forma abstracta, por ejemplo, por ciertos métodos por sí mismos, sino con respecto a la orientación al cliente (págs. 95-96) y la orientación a los colaboradores (págs. 110-111).

Sobre el primer punto, la pregunta que se deriva es quiénes son realmente los clientes de la investigación cualitativa. La gestión de calidad diferencia entre los clientes internos y los externos. Mientras que estos últimos son los consumidores del producto, los primeros son los que están implicados en su producción en sentido amplio (por ejemplo, los empleados de otros departamentos). Para la investigación cualitativa esta distinción se puede traducir como sigue. Los clientes externos son aquellos fuera del proyecto para quienes se producen sus resultados (supervisores, revisores, etc., como clientes externos). Los clientes internos, entonces, son aquellos para y con quienes uno intenta obtener el resultado (entrevistados, instituciones en estudio, etc.). Los conceptos como "control por los miembros" o validación comunicativa (véase el Capítulo XVIII) tienen en cuenta explícitamente esta orientación. Diseñar el proceso de investigación y actuar de una manera que deje espacio suficiente para aquellos a quienes se estudia, hace realidad esta orientación implícitamente. Para una evaluación, ambos aspectos se pueden analizar de manera explícita: ¿hasta dónde actuó el estudio de un modo que respondiera a su pregunta de investigación (orientación a clientes externos)? y ¿dejó espacio suficiente para las perspectivas de aquellos que estaban implicados, por ejemplo, como entrevistados (orientación a clientes internos)?

La orientación hacia los colaboradores tiene que tener en cuenta que "la calidad surge de aplicar técnicas oportunas pero a partir de una mentalidad correspondiente" (Kamiske y Brauer, 1995, pág. 110). Transferido a la investigación cualitativa, esto subraya que no sólo la aplicación de los métodos determina esencialmente su calidad, sino también la actitud con que se realiza la investigación. Otro punto de partida aquí es el "dar responsabilidad (para la calidad) a los colaboradores introduciendo autoevaluaciones en vez de control externo" (Kamiske y Brauer, 1995, pág. 111). La calidad en el proceso de la investigación cualitativa se puede hacer realidad, como en cualquier otro sitio, si se produce y se evalúa conjuntamente con los investigadores implicados. En primer lugar, definen juntos lo que debe ser y se entiende como calidad en este contexto. La gestión de la calidad incluye entonces "actividades... que definen la política de calidad, las metas y las responsabilidades y las hacen realidad por medio de la planificación de la calidad, la conducción de la calidad, la evaluación/gestión de la calidad y la mejora de la calidad" (ISO 9004, citado en Kamiske y Brauer, 1995, pág. 149).

Estos principios de guía de la gestión de la calidad se resumen en el Cuadro 22.1. Se pueden hacer realidad definiendo las metas, documentando el proceso y los problemas, y reflexionando, a menudo y de forma conjunta, sobre el proceso y los problemas. La evaluación de proceso conjunta con respecto a consultas, formación y perfeccionamiento, como se esbozó anteriormente, puede ser un instrumento para realizar la gestión de la calidad en la investigación cualitativa. Otras estrategias continuarán y avanzarán el debate sobre la realización y la evaluación adecuadas de la investigación cualitativa. Una definición de calidad en la investigación, y cómo realizarla y garantizarla en el proceso, que sea adecuada para el problema, y la experiencia de que la calidad se puede producir sólo mediante una combinación de métodos y su correspondiente actitud, son eslabones en el debate sobre gestión de la calidad.

© Ediciones Morata, S. L.

zan de forma abstracta, por ejemplo, por ciertos métodos por sí mismos, sino con respecto a la orientación al cliente (págs. 95-96) y la orientación a los colaboradores (págs. 110-111).

Sobre el primer punto, la pregunta que se deriva es quiénes son realmente los clientes de la investigación cualitativa. La gestión de calidad diferencia entre los clientes internos y los externos. Mientras que estos últimos son los consumidores del producto, los primeros son los que están implicados en su producción en sentido amplio (por ejemplo, los empleados de otros departamentos). Para la investigación cualitativa esta distinción se puede traducir como sigue. Los clientes externos son aquellos fuera del proyecto para quienes se producen sus resultados (supervisores, revisores, etc., como clientes externos). Los clientes internos, entonces, son aquellos para y con quienes uno intenta obtener el resultado (entrevistados, instituciones en estudio, etc.). Los conceptos como "control por los miembros" o validación comunicativa (véase el Capítulo XVIII) tienen en cuenta explícitamente esta orientación. Diseñar el proceso de investigación y actuar de una manera que deje espacio suficiente para aquellos a quienes se estudia, hace realidad esta orientación implícitamente. Para una evaluación, ambos aspectos se pueden analizar de manera explícita: ¿hasta dónde actuó el estudio de un modo que respondiera a su pregunta de investigación (orientación a clientes externos)? y ¿dejó espacio suficiente para las perspectivas de aquellos que estaban implicados, por ejemplo, como entrevistados (orientación a clientes internos)?

La orientación hacia los colaboradores tiene que tener en cuenta que "la calidad surge de aplicar técnicas oportunas pero a partir de una mentalidad correspondiente" (Kamiske y Brauer, 1995, pág. 110). Transferido a la investigación cualitativa, esto subraya que no sólo la aplicación de los métodos determina esencialmente su calidad, sino también la actitud con que se realiza la investigación. Otro punto de partida aquí es el "dar responsabilidad (para la calidad) a los colaboradores introduciendo autoevaluaciones en vez de control externo" (Kamiske y Brauer, 1995, pág. 111). La calidad en el proceso de la investigación cualitativa se puede hacer realidad, como en cualquier otro sitio, si se produce y se evalúa conjuntamente con los investigadores implicados. En primer lugar, definen juntos lo que debe ser y se entiende como calidad en este contexto. La gestión de la calidad incluye entonces "actividades... que definen la política de calidad, las metas y las responsabilidades y las hacen realidad por medio de la planificación de la calidad, la conducción de la calidad, la evaluación/gestión de la calidad y la mejora de la calidad" (ISO 9004, citado en Kamiske y Brauer, 1995, pág. 149).

Estos principios de guía de la gestión de la calidad se resumen en el Cuadro 22.1. Se pueden hacer realidad definiendo las metas, documentando el proceso y los problemas, y reflexionando, a menudo y de forma conjunta, sobre el proceso y los problemas. La evaluación de proceso conjunta con respecto a consultas, formación y perfeccionamiento, como se esbozó anteriormente, puede ser un instrumento para realizar la gestión de la calidad en la investigación cualitativa. Otras estrategias continuarán y avanzarán el debate sobre la realización y la evaluación adecuadas de la investigación cualitativa. Una definición de calidad en la investigación, y cómo realizarla y garantizarla en el proceso, que sea adecuada para el problema, y la experiencia de que la calidad se puede producir sólo mediante una combinación de métodos y su correspondiente actitud, son eslabones en el debate sobre gestión de la calidad.

© Ediciones Morata, S. L.

CUADRO 22.1: Principios de la gestión de la calidad en el proceso de la investigación cualitativa

- Una definición de las metas que se quieren alcanzar y de los estándares que el proyecto tiene que mantener, que deben ser lo más claros posible; todos los investigadores y colaboradores han de estar integrados en esta definición.
- Una definición de cómo se pueden alcanzar estas metas y estándares, y de forma más general la calidad que se obtenga, y por consiguiente, un consenso sobre el modo de aplicar ciertos métodos (quizá mediante entrenamiento conjunto de entrevista), y su análisis son condiciones previas para la calidad en el proceso de investigación.
- Una definición clara de las responsabilidades para obtener calidad en el proceso de investigación.
- La transparencia del juicio y de la evaluación y la calidad en el proceso.

Cómo aprender y cómo enseñar investigación cualitativa

Las panorámicas generales de métodos en investigación cualitativa se enfrentan a dos problemas básicos: En primer lugar, el campo de opciones resumido bajo la etiqueta de investigación cualitativa es todavía muy heterogéneo. Por tanto, estas panorámicas corren el riesgo de dar una presentación unificada de un problema que es y seguirá siendo bastante ambiguo. La formación de cánones y la codificación, que a veces se reclaman o se intentan, quizá no consigan crear una unidad que en realidad puede llevarse a cabo, y queda por preguntar lo deseable que es realmente esta creación de unidad. Parece más instructivo aclarar los diferentes propósitos teóricos, metodológicos y generales de las diversas opciones.

En segundo lugar, estas panorámicas generales se enfrentan al problema de que centrar el interés en los métodos corre el riesgo de oscurecer más que de iluminar la idea de que la investigación cualitativa no es simplemente una aplicación de métodos en el sentido de tecnologías. No es sólo la tensión de la técnica y el arte en los métodos, sino también que la investigación cualitativa incluye una actitud específica de investigación. Esta actitud está vinculada a la primacía del problema sobre los métodos, a la orientación del proceso de investigación y a la actitud con la que el investigador debe alcanzar su "objetivo". Además de la curiosidad, la apertura y la flexibilidad en el manejo de los métodos, es parte de esta actitud un grado especial de reflexión sobre el problema, la conveniencia de la pregunta y los métodos de investigación, y también sobre sus propias percepciones y puntos ciegos. De esto se derivan dos consecuencias.

En una didáctica de los métodos cualitativos, surge la necesidad de encontrar un camino entre enseñar ciertas técnicas (cómo formular una pregunta generadora de narraciones en una entrevista narrativa, qué es un código axial) y enseñar la actitud necesaria. La curiosidad y la flexibilidad no se pueden enseñar en lecciones sobre la historia y los métodos de la investigación cualitativa. La utilización adecuada de los métodos cualitativos deriva a menudo de la experiencia, de los problemas, de fallar y continuar en el campo. El nivel metodológico puro se tiene que separar del nivel de aplicación, como en todas las investigaciones. A menu-

© Ediciones Morata, S. L.

do, el campo concreto con sus obstrucciones y necesidades hace difícil una aplicación óptima de una cierta técnica de entrevista. Pero, los problemas en los métodos cualitativos se intensifican, porque el ámbito de aplicación y la necesidad de flexibilidad son tan amplios en la mayoría de los métodos que muchas de las decisiones se pueden tomar sólo en la situación de aplicarlos. En caso de éxito, esta flexibilidad abre un camino al punto de vista subjetivo del entrevistado; en caso de fracaso, hace más difícil una orientación en la aplicación, y aporta como resultado la burocracia de la guía de la entrevista, como Hopf (1978) advierte. Si se aplica consecuentemente y con éxito, la entrevista narrativa da al entrevistado la oportunidad de desplegar su historia vital sin que se le moleste. Luego, ofrece al entrevistador la oportunidad de recibir y archivar narraciones y presentaciones en su contexto secuencial y temporal. En caso de fracaso, la situación se convierte en una caricatura que Kreissl y Wolfersdorff-Ehlert describen como una "petición paradójica... No quiero nada de usted, sólo cuénteme su historia" (1985, página 103). Con éxito, procedimientos como la codificación teórica o la hermenéutica objetiva nos permiten encontrar un camino dentro de la estructura del texto o del caso; si fracasan, dejan al investigador en la situación descrita por Südmersen (1983) como "Socorro, me ahogo en textos".

Difícilmente se puede transmitir una comprensión de la investigación cualitativa mediada sólo teóricamente. Aparte de esto, la instrucción debe incluir experiencia práctica en la aplicación de métodos y en el contacto con sujetos de investigación concretos. Los proyectos que combinan la docencia y la investigación, que nos permiten trabajar continuamente durante un periodo más largo sobre una pregunta de investigación con uno o más métodos pueden dar un marco para la realización de estas experiencias prácticas, que son necesarias para hacer posible una comprensión de las opciones y límites de los métodos cualitativos (para ejemplos, véase Flick y Bauer, 2004). Los procedimientos de entrevista y de interpretación de datos sólo se pueden enseñar y aprender en combinación con su aplicación práctica y en un análisis conjunto de las experiencias y los problemas.

Fuera de la certeza fundamental de que la investigación cualitativa no puede funcionar en absoluto, que formulan todavía los escépticos y los opuestos a estos enfoques, el fracaso de la investigación cualitativa se analiza con muy poca frecuencia. Dadas las diversas panorámicas generales y manuales de que se dispone ahora, surge a veces la impresión de que los métodos cualitativos se basan en un conocimiento validado que sólo debe aplicarse correctamente. Pero el análisis de los fallos en las estrategias de investigación cualitativa (véanse ejemplos en Borman y cols., 1986; o más concretamente sobre la entrada en el campo de investigación y los fallos en este proceso, véase Lau y Wolff, 1983; Kroner y Wolff, 1986; Wolff, 2004) puede proporcionar ideas de cómo funcionan éstas en contacto con campos, instituciones o seres humanos concretos.

El futuro de la investigación cualitativa: ¿Arte o método?

La otra cara de la moneda es el exceso de interés por el papel que desempeña el arte en la investigación cualitativa. Para ciertos métodos, se afirma explícitamente que son arte y que se deben enseñar como arte (por ejemplo, para la hermenéutica objetiva). Para otros métodos, se da a veces la impresión de que

© Ediciones Morata, S. L.

sus aplicaciones por parte de quienes los han desarrollado son la mejor medida para evaluar su potencial. Otras presentaciones y aplicaciones metodológicas y teóricas se quedan claramente detrás de las afirmaciones del creador de las ideas que pueden aportar sobre los procesos y los procedimientos. Además, en el manual de Denzin y Lincoln (2000a) se da la impresión de que la investigación cualitativa sea como un arte en muchos pasajes. Una sección entera se titula "El arte y las prácticas de interpretación, evaluación y representación", y proporciona luego orientaciones relativamente poco concretas sobre cómo hacer una interpretación o evaluación. Lo que se describe es más el arte que las prácticas o incluso los métodos. La descripción del estado actual de conocimientos de la investigación cualitativa que Denzin y Lincoln (2000b) proporcionan como introducción, da la impresión de que las cuestiones de los métodos y cómo aplicarlos son relegadas con fuerza al fondo o se archivan como anticuadas y en la "fase modernista" de tiempos anteriores, en favor de las crisis de representación y legitimación que se analizan. Esto se podría vincular a la fuerte orientación sobre la etnografía que caracteriza a la presentación de la investigación cualitativa en este manual. Según Hammersley y Atkinson (1983) o Lüders (2004), es característico de la etnografía que los métodos individuales se integren en una actitud pragmática-pluralista o desaparezcan detrás de esta actitud. La gran atención que atrae la cuestión de escribir investigación cualitativa y las crisis y problemas vinculados con ello en este contexto, claramente no acelerarán el desarrollo ni la aplicación de los métodos desarrollados y no llevarán necesariamente a más y mejor investigación. Será necesario esperar para ver si la expectativa más reciente de Lincoln y Denzin (2000, pág. 1052), de que el futuro de la investigación cualitativa está en una "epistemología sagrada", abre o no un camino para salir de la tensión del arte y del método o lleve de vuelta a otra tensión de tiempos anteriores (ciencia o religión).

Quizá la investigación cualitativa se deba entender como arte *y* método. Se debe esperar progreso más bien de la combinación de avances metodológicos y de su aplicación exitosa y reflexiva en el mayor número de campos y preguntas de investigación posible. Que la necesidad para esta clase de investigación ha aumentado lo ha subrayado Clifford Geertz en sus consideraciones sobre el "mundo en pedazos":

> La misma disolución de los agrupamientos establecidos y las divisiones familiares que ha vuelto el mundo político tan angular y difícil de desentrañar ha hecho del análisis de la cultura, de cómo las personas ven las cosas, responden a ellas, las imaginan, las juzgan, tratan con ellas, una empresa mucho más difícil que era cuando sabíamos, o más bien pensábamos que sabíamos, qué iba con qué y qué no... Lo que necesitamos son maneras de pensar que sean sensibles a las particularidades, las individualidades, las rarezas, las discontinuidades, los contrastes y las singularidades; sensibles a lo que Charles Taylor ha llamado "diversidad profunda": una pluralidad de formas de pertenecer y ser, y que sin embargo pueden extraer de ellas —de ello— un sentido de conexión, una conexión que no es ni global ni uniforme, ni original ni inmutable, pero es no obstante real... Pero si a lo que nosotros nos enfrentamos de hecho es a un mundo de desigualdades comprimidas organizadas de diversa manera ... no hay nada que hacer sino trabajar con casos, sea cual sea el coste para la generalidad, la certeza o el equilibrio intelectual.
>
> (2000, págs. 223-226.)

© Ediciones Morata, S. L.

Bibliografía recomendada

La indicación, la evaluación del proceso y la gestión de la calidad de la investigación cualitativa se plantean en los siguientes textos.

FLICK, U. (2005): *Qualitative Research in Psychology: A Textbook*. Londres: Sage.
FLICK, U. (2002b): "Qualitative Research: State of the Art", *Social Science Information*, 41(1): págs. 5-24.

Aprendizaje y enseñanza de métodos cualitativos

En esta fuente se pueden encontrar ejemplos de enseñanza de investigación cualitativa haciendo investigación concreta.

FLICK, U. y BAUER, M. (2004): "Teaching Qualitative Research", en U. FLICK, E. v. KARDOFF y STEINKE, I. (Comps.), *A Companion to Qualitative Research,* Londres: Sage, páginas 340-348.

El futuro de la investigación cualitativa: Arte o método

En su perspectiva, los autores hacen evidente la tensión de arte y método de una forma específica.

LINCOLN, Y. S. y DENZIN, N. K. (2000): "The Seventh Moment", en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (Comps.), *Handbook of Qualitative Research* (2.ª ed.). Londres: Sage, págs. 1047-1065.

© Ediciones Morata, S. L.

Índice de autores

ADLER, P. A. y ADLER, P. (1987): *Membership Roles in Field Research*. Beverly Hills, CA: Sage.

— (1998): "Observational Techniques", en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Londres: Sage, págs. 79-110.

AGAR, M. H. (1980):*The Professional Stranger*. Nueva York: Academic Press.

AGGER, B. (1991):"Critical Theory, Poststructuralism, Postmodernism: Their Sociological Relevance", *American Review of Sociology*, 17: págs. 105-131.

ALTHEIDE, D. L. y JOHNSON, J. M. (1998): "Criteria for Assesing Interpretive Validity in Qualitative Research", en N. DENZIN e Y. S. Lincoln (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Londres: Sage, págs. 293-312.

ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (eds.) (1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschftliche Wirklichkeit*, Vols. 1-2. Reinbek: Rowohlt.

ASTER, R., MERKENS, H. y REPP, M. (eds.) (1989): *Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen*. Frankfurt: Campus.

ATKINSON, P. y HAMMERSLEY, M. (1998): "Ethnography and Participant Observation" en N. Denzin e Y. S. Lincoln (eds), *Strategies of Qualitative Inquiry*. Londres: Sage, págs. 110-136.

BARTHES, R. (1996): *Camera Lucida. Reflections on Photography*. Nueva York: Hill and Wang. (Traduc. cast.: *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Barcelona. Paidós, 1999, 7.ª ed.)

BARTON, A. H. y LAZARSFELD, P. F. (1955): "Some Functions of Qualitative Analysis in Social Research", *Frankfurter Beiträge zur Soziologie*. I. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt, págs. 321-361.

BATESON, G. y MEAD, M. (1942): *Balinese Character: A Photographic Analysis*, vol. 2. Nueva York: New York Academy of Sciences.

BAUER, M. y GASKELL, G. (eds.) (2000): *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*. Londres: Sage.

BAUM, F. (1995): "Researching Public Health: Behind the Qualitative-quantitative Methodological Debate", *Social Science and Medicine*, (40): págs. 459-468.

BECK, U. (1992): *Risk-Society*. Londres: Sage. (Trad. cast.: *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona. Paidós, 1998).

— y BONß, W. (eds.) (1989): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt: Suhrkamp.

© Ediciones Morata, S. L.

BECKER, H. S. (1986a): *Doing Things Together, Selected Papers.* Evanston, IL: Northwestern University Press.
— (1986b): *Writing for Social Scientists.* Chicago: The University of Chicago Press.
— (1996): "The Epistemology of Qualitative Research", en R. JESSOR, A. COLBY y R.A. SHWEDER (eds.), *Ethnography and Human Development.* Chicago: The University of Chicago Press, págs. 53-72.
—, GEER, B., HUGHES, E. C. y STRAUSS, A. L. (1961): *Boys in White: Student Culture in Medical School.* Chicago: University of Chicago Press.
— y GEER, B. S. (1960): "Participant Observation: Analysis of Qualitative Data", en R. N. ADAMS y J. J. PREISS (eds.), *Human Organization Research.* Homewood, IL: The Dorsey Press, págs. 267-289.
BERG, E. y FUCHS, M. (eds.) (1993): *Kultur, soziale Praxis, Text: Die Krise der ethnographischen Repräsentation.* Frankfurt: Suhrkamp.
BERGMANN, J. R. (1980): "Interaktion und Exploration: Eine Konversationsanalytische Studie zur sozialen Organisation der Eröffnungsphase von psychiatrischen Aufnahmegesprächen". Konstanz.Conferencia.
— (1981): "Ethnomethodologische Konversationsanalyse", en P. SCHRÖDER y H. STEGER (eds.), *Dialogforschung.* Düsseldorf: Schwann, págs.9-51.
— (1985): "Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie", en W. BONß y H. HARTMANN (eds.), *Entzauberte Wissenschaft - Zur Realität und Geltung soziologischer Forschung.* Göttingen: Schwartz, págs. 299-320.
— (2004a): "Ethnomethodology", en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (eds.), *A Companion to Qualitative Research.* Londres. Sage, págs. 72-80.
— (2004b): "Conversation Analysis" en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (eds.), *A* Companion to *Qualitative Research.* Londres, Sage, págs. 296-302.
— y MEIER, C. (2004): "Electronic Process Data and Analysis", en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (eds.), A Companion to *Qualitative Research.* Londres, Sage, págs-243-247.
BERGOLD, J. B. y FLICK, U. (eds.) (1987): *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung.* Tübingen: DGVT-Verlag.
BERTAUX, D. (ed.) (1981): *Biography and History: The Life History Approach in Social Sciences.* Berverly Hills, CA: Sage.
BILLIG, M. (1987): *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology.* Cambridge: Cambridge University Press.
BILLMAN-MAHECHA, E. (1990): *Egozentrismus und Perspektivenwechsel.* Göttingen: Hogrefe.
BLUMER, H. (1938): "Social Psychology", en E. SCHMIDT (ed.), *Man and Society.* Nueva York: Prentice Hall, págs. 144-198.
— (1969): *Symbolic Interactionism: Perspective and Method.* Berkeley y Los Angeles: University of California. (Trad. cast.: *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método.* Barcelona. Hora, 1982.)
BÖHM, A. (2004): "Theoretical Coding Text Analysis in Grounded Theory" en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (eds.), *A Companion to Qualitative Research.* Londres, Sage, págs. 270-275.
—, LEGEWIE, H. y MUHR, T. (1992): *Kursus Textinterpretation: Grounded Theory.* Berlín: Technische Universität, Bericht aus dem ifp Atlas 92-93, Us.
—, MUHR, T. y MENGEL, A. (eds.) (1994): "Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge" Konstanz: Universitätsverlag.
BOHNSACK, R. (1999): *Rekonstruktive Sizialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (3.ª ed.). Opladen: Leske & Budrich.
— (2002): "Groupdiscussion" en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (eds.), *A Companion to Qualitative Research.* Londres. Sage.

© Ediciones Morata, S. L.

BONß, W. (1982): *Die Einübung des Tatsachenblicks. Zur Struktur und Veränderung empirischer Sozialforschung.* Frankfurt: Suhrkamp.
— (1995): "Soziologie", en U. FLICK, E. v. KARDORFF, H. KEUPP, L. v. ROSENSTIEL y S. WOLFF (eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (2.ª ed.). Munich: Psychologie Verlags Union, págs. 36-39.
— y HARTMANN, H. (1985): "Konstruierte Gesellschaft, rationale Deutung - Zum Wirklichkeitscharakter soziologischer Diskurse", en W. BONß y H. HARTMANN (eds.), *Entzauberte Wissenschaft: Zur Realität und Geltung soziologischer Forschung.* Göttingen: Schwartz, págs. 9-48.
BORMAN, K. M., LECOMPTE, M. y GOETZ, J. P. (1986): "Ethnographic Research and Qualitative Research Design and Why it Doesn't Work", *American Behavioral Scientist*, 30: páginas 42-57.
BORTZ, J. (1984): *Lehrbuch der empirischen Forschung.* Berlín: Springer.
BRUCE, G. (1992): "Comments", en J. SVARTVIK, (ed.), *Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of the Nobel Symposium 82, Stockholm,* Agosto 4-8, 1991. Berlín: de Gruyte, págs. 145-147.
BRUNER, E. M. (1993): "Introduction: The Ethnographic Self and the Personal Self", en P. BENSON (ed.), *Anthropology and Literature.* Urbana: University of Illinois Press, páginas 1-26.
BRUNER, J. (1987): "Life as Narrative", *Social Research*, 54: págs. 11-32.
— (1990): *Acts of Meaning.* Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid. Alianza, 1991.)
— (1991): "The Narrative Construction of Reality", *Critical Inquiry*, 18: págs. 1-21.
— y FELDMAN, C. (1996): "Group Narrative as a Cultural Context of Autobiography", en D. RUBIN (ed.), *Remembering our Past: Studies in Autobiographical Memory.* Cambridge: Cambridge University Press, págs. 291-317.
BRYMAN, A. (1988): *Quality and Quality in Social Research.* Londres: Unwin Hyman.
BUDE, H. (1984): "Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen: eine Antwort auf die Frage, was die Biographieforschung bringt", en M. KOHLI y G. ROBERT (eds.): *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neuere Beiträge und Forschungsperspektiven.* Stuttgart: Metzler, páginas 7-28.
— (1985): "Der Sozialforscher als Narrationsanimateur. Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der Interpretativen Sozialforschung", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37: págs. 327-336.
— (1989): "Der Essay als Form der Darstellung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse". *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 41: págs. 526-539.
— (1993): "Die soziologische Erzählung", en T. JUNG y S. MÜLLER-DOOHM (eds.), *"Wirklichkeit" im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur - und Sozialwissenschaften.* Frankfurt. Suhrkamp, págs. 409-429.
— (1994): "Das Latente und das Manifeste. Aporien einer 'Hermeneutik des Verdachts', en D. GARZ (ed.),*Die Welt als Text.* Frankfurt: Suhrkamp, págs. 114-124.
— (1995): "Verallgemeinerung und Darstellung". (Mimeo).
BÜHL, W. (ed.) (1972): *Verstehende Soziologie.* Minich: Nymphengurger Verlagsanstalt.
BÜHLER-NIEDERBERGER, D. (1985): "Analytische Induktion als Verfahren qualitativer Methodologie", *Zeitschrift für Soziologie*, 14: págs. 475-485.
CHARMAZ, K. (1995): "Grounded Theory", en J. A. SMITH, R. HARRÉ y L. v. LANGENHOVE (eds.), *Rethinking Methods in Psychology,* Londres: Sage, págs. 27-49.
CICOUREL, A. V. (1964): *Method and Measurement in Sociology.* Nueva York: Free Press. (Trad. cast.: *El método y la medida en sociología.* Madrid. Editora Nacional, 1982.)
— (1981): "Notes on the Integration of Micro- and Macrolevels of Analysis", en K. KNORR-CETINA y A. V. CICOUREL (eds.), *Advances in Social Theory and Methodology: Towards*

© Ediciones Morata, S. L.

an Integration of Micro- and Macro-Sociologies. Londres: Routledge and Kegan Paul, páginas 51-80.

CLIFFORD, J. (1986): "Introduction: Partial Truths", en J. CLIFFORD y G. E. MARCUS (eds.), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, CA: The University of California Press, págs. 1-26.

— y Marcus, G. E. (eds.) (1986): *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, CA: The University of California Press.

COFFEY, A., HOLBROOK, B. y ATKINSON, P. (1996): "Qualitative data analysis: technologies and representations", *Sociological Research Online*, 1. (http://www.socresonline.org.uk/socreconline/1/1/4html)

COLLIER, J. (1957): "Photography in Anthropology: A Report on Two Experiments", *American Anthropologist*, 59: págs. 843-859.

CORBIN, J. y STRAUSS, A. (1990): "Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria", *Qualitative Sociology*, 13: págs. 3-21.

COULTER, J. (1983): *Rethinking Cognitive Theory*. Londres: Macmillan.

D'ANDRADE, R. G. (1987): "A Folk Model of the Mind" en D. HOLLAND y N. QUINN (eds.), *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge University Press, págs. 112-149.

DABBS, J. M. (1982): "Making Thing Visible ", en J. VAN MAANEN, J. M. DABBS y R. FAULKNER (eds.), *Varieties of Qualitative Research*. Londres: Sage, págs. 31-64.

DANN, H. D. (1990): "Subjetive Theories: A New Approach to Psychological Research and Educational Practice", en G. R. SEMIN y K. J. GERGEN (eds.), *Everyday Understanding: Social and Scientific Implications*. Londres: Sage, págs. 204-226.

DECKER, F. (1979): "Forschung und Erfahrung. Wandlungen eines Projekts", en K. HORN (ed.), *Aktionsforschung*. Frankfurt: Syndikat, págs. 111-163.

DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1976): *Rhizome: Introduction*. París: Les éditions de Minuit. (Trad. cast.: *Rizoma: Introducción*. Valencia. Pre-Textos, 2003.)

DENZIN, N. K. (1978): *The Research Act* (2.ª ed.). Chicago: Aldine.

— (1988): *Interpretive Biography*. Londres: Sage.

— (1989a): *Interpretive Interactionism*. Londres: Sage.

— (1989b): *The Research Act* (3.ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

— (1989c): "Reading *Tender Mercies*: Two Interpretations", *Sociological Quarterly*, 30: páginas 1-19.

— (ed.) (1993): *Studies in Symbolic Interactionism*, Vol. 15. Greenwich, CT: JAI Press.

— (1997): *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks: Sage.

— (2000): "The Practices and Politics of Interpretation", en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2.ª ed.). Londres: Sage, págs. 897-922.

— (2004): "Reading Film", en U. FLICK, E. V. KARDORFF e I. STEINKE (eds.) *A Companion to Qualitative Research*. Londres: Sage, págs. 237-242.

— y LINCOLN, Y. S. (eds.) (2000a): *Handbook of Qualitative Research* (2.ª ed.). Londres: Sage.

— y LINCOLN, Y. S. (eds.) (2000b): "Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research", en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2.ª ed.). Londres: Sage, págs. 1-29.

DERRIDA, J. (1990): *Writing and Difference*. Londres: Routledge (original: *L'escriture et la difference*, París: Editions du Seuil, 1967. (Trad. cast.: *La escritura y la diferencia*. Barcelona. Anthropos, 1989.)

DEVEREUX, G. (1967): *From Anxiety to Methods in the Behavioral Sciences*. The Hague, París: Mouton.

DIXON, R. A. y GOULD, O. N. (1996): "Adults Telling Stories Collaboratively", en P. B. BALTES y U. STAUDINGER (eds.), *Interactive Minds: Lifespan Perspectives on the Social Foundation of Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 221-241.

© Ediciones Morata, S. L.

DÖRNER, D. (1983): "Empirische Psychologie und Alltagsrelevanz", en G. JÜTTEMANN (ed.), *Psychologie in der Veränderung.* Weinheim: Beltz. P, págs. 13-29.
DOUGLAS, J. D. (1976): *Investigative Social Research.* Beverly Hills: Sage.
DREHER, M. y DREHER, E. (1982): "Gruppendiskussion", en G. L. HUBER y H. MANDL (eds.), *Verbale Daten.* Weinheim: Beltz, págs. 141-164.
DREW, P. (1995): "Conversation Analysis", en J. A. SMITH, R. HARRÉ y L. V. LANGENHOVE (eds.), *Rethinking Methods in Psychology.* Londres: Sage, págs. 64-79.
EDWARDS, D. y POTTER, J. (1992): *Discursive Psychology.* Londres: Sage.
EMERSON, R., FRETZ, R. y SHAW, L. (1995): *Writing Ethnographic Fieldnotes.* Chicago: Chicago University Press.
ENGEL, U. y WUGGENIG, U. (1995): "Statistische Auswertungsverfahren nominalskalierter Daten", en U. FLICK, E. V. KARDORFF, H. KEUPP. L. V. ROSENSTIEL y S. WOLFF (eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (2.ª ed.). Munich: Psychologie Verlags Union, páginas 237-242.
ENGLISCH, F. (1991): "Bildanalyse in struktural-hermeneutischer Einstellung: Methodische Überlegungen und Analysebeispiele", en D. GARZ y K. KRAIMER (eds.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung.* Opladen: Westdeutscher Verlag, págs. 133-176.
ERDHEIM, M. (1984): *Die desellschaftliche Produktion von Unbewußtheit.* Frankfurt/M: Suhrkamp.
FALTERMAIER, T. (1994): *Gesundheitsbewußtsein und Gesundheitshandeln: Über den Umgang mit Gesundheit im Alltag.* Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
FIELDING, N. G. y FIELDING, J. L. (1986): *Linking Data.* Berverly Hills, CA: Sage.
— y LEE, R. M. (eds.) (1991): *Using Computers in Qualitative Research.* Londres: Sage.
— y LEE, R. M. (1998): *Computer Analysis and Qualitative Research.* Londres: Sage.
FLECK, L. (1935): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache.* Frankfurt: Suhrkamp (trads. *Genesis and Development of a Scientific Fact*, eds. T. J. TRENN y R. K. MERTON 1979). Chicago: University of Chicago Press. (Trad. cast.: *La génesis y el desarrollo de un hecho ceintífico.* Madrid. Alianza, 1986.)
FLICK, U. (1987): "Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung", en J. B. BERGOLD y U. FLICK (eds.), *Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung.* Tübingen: DGVT-Verlag, págs. 246-263.
— (1989): *Vertrauen, Verwalten, Einweisen. Subjektive Vertrauenstheorien in sozialpsychiatrischer Beratung.* Opladen: Deutscher Universitätsverlag.
— (1991): "Vom Ersticken in Texten zum Absturz ins Programm? Verwendung von Computern in der Qualitativen Forschung", en W. GLATZER (ed.), *Modernisierung moderner Gesellschaften - 25. Dt. Soziologentag, Beiträge der Sektionsund Ad-hoc-Gruppen.* Opladen: Westdeutscher Verlag, págs. 800-803.
— (1992a): "Triangulation Revisited: Strategy of or Alternative to Validation of Qualitative Data", *Journal for the Theory of Social Behavior*, 22: págs. 175-197.
— (1992b): "Querschnittsprojekt Q1a: Qualitative Methoden in den Gesundheitswissenschaften" Propuesta de investigación.
— (ed.) (1993): *La perception quotidienne de la santé et de la maladie.* París. L'Harmattan.
— (1994): "Social Representations and the Social Construction of Everyday Knowledge: Theoretical and Methodological Queries", *Social Science Information*, 2: págs. 179-197.
— (1995a): "Social Representations", en HARRÉ J. SMITH y L. VAN LANGENHOVE (eds.), *Rethinking Psychology.* Londres: Sage, págs. 70-96.
— (1995b): "Qualitative Forschung in der Sozialpsychiatrie: Methoden und Anwendung", *Psychiatrische Praxis*, (3): págs. 91-96.
— (1995c): "Stationen des qualitativen Forschungsprozesses", en U. FLICK, E. V. KARDORFF, H. KEUPP, L. V. ROSENSTIEL y S. WOLFF (eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (2.ª ed.). Munich: Psychologie Verlags Union, págs. 148-175.

© Ediciones Morata, S. L.

FLICK, U. (1996): *Psychologie des technisierten Alltags.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
— (ed.) (1998): *Psychology of the Social: Representations in Knowledge and Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
— (2000): "Episodic Interviewing", en M. BAUER y G. GASKELL (eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Handbook.* Londres: Sage, págs. 75-92.
— (2002): "Qualitative Research: State of the Art", *Social Science Information,* 41 (1): páginas 5-24.
— (2004): "Triangulation in Qualitative Research", en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (eds.), *A Companion to Qualitative Research.* Londres: Sage, págs. 178-183.
— (2005): *Qualitative Research in Psychology: A Textbook.* Londres: Sage.
— y BAUER, M. (2002): "Teaching Qualitative Research", en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (eds.), *Qualitative Research: A Handbook.* Londres: Sage.
—, KARDORFF, E. v., KEUPP, H., ROSENSTIEL, L. v. y WOLFF, S. (eds.) (1995): *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (2.ª ed.). Munich: Psychologie Verlags Union.
—, KARDORFF, E. v. y STEINKE, I. (eds.) (2004): *A Companion to Qualitative research.* Londres: Sage.
— y NIEWIARRA, S. (1994): "Alltag, Lebensweisen und Gesundheit", Berlín: Technische Universität Berlin: Bericht 94-5 aus dem Institut für Psychologie, MS.
FONTANA, A. y FREY, J. H. (2000): "The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text", en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative research* (2.ª ed.). Londres: Sage, págs. 645-672.
FREUD, S. (1912/1958): "Recommendations to Physicians Practising Psychoanalysis" en *The Standard Edition of the complete Psychological Work of Sigmund Freud,* Vol. XII (trad. J. STRACHEY). Londres: The Hogarth Press. Págs 109-120. (Trad. cast.: "Consejos el médico en el tratamiento psicoanalítico", 1912, en *Obras completas,* tomo V, 1984, Biblioteca Nueva, Madrid, págs. 1654-1660).
FRIEDRICHS, J. (1973): *Mathoden empirischer Sozialforschung.* Reinbek: Rowohlt.
— y LÜDTKE, H. (1973): *Teilnehmende Beobachtung.* Weinheim: Beltz.
FUCHS, M. y BERG, E. (1993): "Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation", en E. BERG y M. FUCHS (eds.), *Kultur, soziale Praxis, Text: Die Krise des ethnographischen Repräsentation.* Frankfurt: Suhrkamp, págs. 11-108.
FUCHS, W. (1984): *Biographische Forschung: Eine Einführung in Praxis und Methoden.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
— (1986): *Ethnomethodological Studies of Work.* Londres: Routledge and Kegan Paul.
— y SACKS, H. (1970): "On Formal Structures of Practical Actions", en J. MCKINNEY y E. TIRYYAKIAN (eds.), *Theoretical Sociology.* Nueva York: Appleton.
GARZ, D. (ed.) (1994): *Die Welt als Text.* Frankfurt: Suhrkamp.
— y KRAIMER, K. (1994): "Die Welt als Text. Zum Projekt einer hermeneutisch-rekonstruktiven Sozialwissenschaft", en D. GARZ (ed.), *Die Welt als Text.* Frankfurt: Suhrkamp, págs. 7-21.
GEBAUER, G y WULF, C. (1995): *Mimesis: Culture, Art, Society.* Berkeley, CA: University of California Press.
GEERTZ, C. (1973): *The Interpretation of Cultures: Selected Essays.* Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: *La interpretación de las culturas.* Barcelona. Gedisa, 1996, 7.ª ed.)
— (1983): *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology.* Nueva york: Basic Books. (Trad. cast.: *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas.* Barcelona. Paidós, 1994.)
— (1988): *The Anthropologist as Author.* Stanford, CA: Stanford University Press. (Trad. cast.: *El antropólogo como autor.* Barcelona. Paidós, 1997, 2.ª ed.)
— (2000): *Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics.* Princeton, NJ: Princeton University Press. (Trad. cast.: *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos.* Barcelona. Paidós, 2002.)

© Ediciones Morata, S. L.

GERDES, K. (ed.) (1979): *Explorative Sozialforschung. Einführende Beiträge aus "Natural Sociology" und Feldforschung in den USA.* Stuttgart: Enke.

GERGEN, K. (1985): "The Social Constructionist Movement in Modern Psychology", *American Psychologist*, 40: págs. 266-275.

GERHARDT, U. (1985): "Erzähldaten und Hypothesenkonstruktion:Überlegungen zum Gültigkeitsproblem in der biographischen Sozialforschung", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37: págs. 230-256.

— (1986a): *Patientenkarrieren. Eine medizinsoziologische Studie.* Frankfurt: Suhrkamp.

— (1986b): "Verstehende Strukturanalyse. Die Konstruktion von Idaltypen bei der Auswertung qualitativer Forschungsmaterialien", en H. G. SOEFFNER (ed.), *Sozialstruktur und soziale Typik.* Frankfurt: Campus, págs. 31-83.

— (1988): "Qualitative Sociology in the Federal Republic of Germany", *Qualitative Sociology*,11: págs. 29-43.

GINZBURG, C. (1990): "Veranschaulichung und Zitat: Wahrheit in der Geschichte" en F. BRAUDEL, Z. D. NATALIE, L. FEBVRE, C. GINZBURG, J. LEGOFF, R. KOSELLECK y A. MOMIGILIANO (eds.), *Der Historiker als Menchenfresser. Über den Beruf des Geschichtsschreibers.* Berlín; Wagenbach.

GIRTLER, R. (1984): *Methoden der qualitativen Sozialforschung.* Viena: Böhlau.

GLASER, B. G. (1969): "The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis", en G. J. MCCALL y J. L. SIMMONS (eds.), *Issues in Participant Observation.* Reading, MA: Addison-Wesley.

— (1978): *Theoretical Sensitivity.* Mill Valley: University of California.

— y STRAUSS, A. L. (1965a): *Awareness of Dying.* Chicago: Aldine.

— y STRAUSS, A. (1965b): "Discovery of Substantive Theory: A Basic Strategy Underlying Qualitative Research", *The American Behavioral Scientist*, 8: págs. 5-12.

— y STRAUSS, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Nueva York: Aldine.

GOFFMAN, E. (1961): *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates.* Nueva York: Anchor Doubleday. (Trad. cast.: *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.* Madrid. H. F. Martínez de Murguía, 1987.)

GOLD, R. L. (1958): "Roles in Sociological Field Observations", *Social Forces*, 36: páginas 217-223.

GOODMAN, N. (1978): *Ways of Worldmaking.* Indianapolis: Hackett. [Trad. cast.: *Maneras de hacer mundos.* Madrid. La balsa de la Medusa (Distribuye Visor), 1990.]

GRATHOFF, R. (1978): "Alltag und Lebenswelt als Gegenstand der phänomenologischen Sozialtheorie", en K. HAMMERICH y M. KLEIN (eds.), *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie,* Número Especial 20: *Materialien zur Soziologie des Alltags,* páginas 67-85.

GROEBEN, N. (1990): "Subjective Theories and the Explanation of Human Action", en G. R. SEMIN y K. J. GERGEN (eds.), *Everyday Understanding: Social and Scientific Implications.* Londres: Sage, págs. 19-44.

—, WAHL, D., SCHLEE, J. y SCHEELE, B. (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien.* Tübingen; Francke.

GROSS, P. (1981): "Ist die Sozialwissenschaft eine Textwissenschaft?", en P. WINKLER (ed.), *Methoden der Analyse von Face-to-ace-Situationen.* Stuttgart: Metzler, págs. 143-168.

GUBA, E. G. (ed.) (1990): *The Paradigm Dialog.* Newbury Park, CA: Sage.

— y LINCOLN, Y. S. (1998): "Competing Paradigms in Qualitative Research", en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues.* Londres: Sage, págs. 195-220.

HABERMAS, J. (1967): *Zur Logik der Sozialwissenschaften.* Tübingen: Mohr. (Trad. cast.: *La lógica de las ciencias sociales.* Madrid. Tecnos, 1988, 3.ª ed.)

— (1996): *The Habermas Reader.* Cambridge: Polity Press.

© Ediciones Morata, S. L.

HITZLER, R. (1988): *Sinnwelten; Ein Beitrag zum Verstehen von Kultur.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
— y HONER, A. (1995): "Qualitative Verfahren zur Lebensweltanalyse", en U. FLICK, E. v. KARDORFF, H. KEUPP, L. v. ROSENSTIEL y S. WOLFF (eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (2.ª ed.). Munich: Psychologie Verlags Union, págs. 382-384.
— y EBERLE, T. S. (2004): "Phenomenological Lifeworlds Analysis", en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (eds.), *A Companion to Qualitative Research.* Londres: Sage.
HOFFMANN-RIEM, C. (1980): "Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie: Der Datengewinn", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32: págs. 339-372.
HOLLINGSHEAD, A. B. y REDLICH, F. (1958): *Social Class Mental Illness.* Nueva York: Wiley.
HOLZKAMP, K. (1986): "Die Verkennung von Handlungsbegründungen als empirische Zusammenhangsannahmen in sozialpsychologischen Theorien: Methodologische Fehlorientierungen infolge von Begriffsverwirrung", *Zeitschrift für Sozialpychologie*, 17: páginas 216-239.
HOPF, C. (1978): "Die Pseudo-Exploration: Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung", *Zeitschrift für Soziologie*, 7: págs. 97-115.
— (1982): "Norm und Interpretation", *Zeitschrift für Soziologie*, 11: págs. 309-327.
— (1985): "Nichtstandardisierte Erhebungsverfahren in der Sozialforschung: Überlegungen zum Forschungsstand", en M. KAASE y M. KÜCHLER (eds.), *Herausforderungen der empirischen Sozialforschung.* Manneheim: ZUMA, págs. 86-108.
— (2004): "Qualitative Interviews: An Overview", en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (eds.), *A Companion to Qualitative Research.* Londres: Sage, págs. 203-208.
— y WEINGARTEN, E. (eds.) (1979): *Qualitative Sozialforschung.* Stuttgart: Klett-Cotta.
HRADIL, S. (ed.) (1992): *Zwischen Bewußtsein und Sein.* Opladen: Leske and Budrich.
HUBERMAN, A. M. y MILES, M. B. (1998): "Data Management and Analysis Methods", en U. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials.* Londres: Sage, págs. 179-211.
HUMPHREYS, L. (1973): "Toilettengeschäfte", en J. FRIEDRICHS (ed.), *Teilnehmende Beobachtung abweichenden Verhaltens.* Stuttgart: Enke, págs. 254-287.
— (1975): *Tearoom Trade: Impersonal Sex in Public Places* (Edición ampliada). Nueva York: Aldine.
ISER, W. (1993): *The Fictive and the Imaginary: Charting Literary Anthropology.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
JACOB, E. (1987): "Qualitative Research Traditions: A Review", *Review of Educational Research*, 57: págs. 1-50.
JESSOR, R., COLBY, A. y SHWEDER, R. A. (eds.) (1996): *Ethnography and Human Development.* Chicago: Chicago University Press.
JICK, T. (1983): "Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action", en J. v. MAANEN (eds.), *Qualitative Methodology.* Londres: Sage, págs. 135-148.
JOAS, H. (1987): "Symbolic Interactionism", en A. GIDDENS y J. H. TURNER (eds.), *Social Theory Today.* Cambridge: Polity Press, págs. 82-115.
JODELET, D. (1991): *Madness and Social Representations.* Hemel Hempstead: Harvester/Wheatsheaf.
JORGENSEN, D. L. (1989): *Participant Observation: A Methodology for Human Studies.* Londres: Sage.
JÜTTEMANN, G. (ed.) (1985): *Qualitative Forschung in der Psychologie.* Weinheim: Beltz.
KAMISKE, G. F. y BRAUER, J. P. (1995): *Qualitätsmanagement von A bis Z: Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements* (2.ª ed.). Munich: Carl Hanser Verlag.
KELLE, U. (ed.) (1995): *Computer-aided Qualitative Data Analsysis: Theory, Methods and Practice.* Londres: Sage.
KELLE, U. (2000): "Computer Assisted Analysis: Coding and Indexing", en M. BAUER y

© Ediciones Morata, S. L.

G. GASKELL (eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound.* Londres: Sage, págs. 282-298.
— (2004): "Computer-assisted analysis of qualitative data", en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (eds.), *A Companion to Qualitative Research.* Londres: Sage, págs. 276-283.
— y ERZBERGER, C. (2004): "Qualitative and Quantitative methods: Not in opposition", en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (eds.), *A Companion to Qualitative Research.* Londres: Sage, págs. 172-177.
— y LAURIE, H. (1995): "Computer Use in Qualitative Research and Issues of Validity", en U. KELLE (ed.), *Computer-aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice.* Londres: Sage. Págs 19-28.
KEUPP, H. (1982): "Sozialepidemiolgie", en H. KEUPP y D. RERRICH (eds.), *Psychosoziale Praxis: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen.* Munich: Urban and Schwarzenberg. Páginas 23-32.
KIRK, J. L. y MILLER, M. (1986): *Reliability and Validity in Qualitative Research.* Beverly Hills, CA: Sage.
KLEINING, G. (1982): "Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34: págs. 224-253.
KNORR-CETINA, K. (1981): *The Manufacture of Knowledge: An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science.* Oxford: Pergamon Press.
— (1989): "Spielarten des Konstruktivismus", *Soziale Welt*, 20 : págs. 69-79.
— y MULKAY, M. (eds.) (1983): *Science Observed: Perspectives on the Social Studies of Science.* Londres: Sage.
KÖCKEIS-STANGL, E. (1982): "Methoden der Sozialisationsforschung", en K. HURRELMANN y D. ULICH (eds.), *Handbuch der Sozialisationsforschung.* Weinheim: Beltz, págs. 321-370.
KÖNIG, R. (1984): "Soziologie und Ethnologie", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderherft 26: *Ethnologie als Sozialwissenschaft*: págs. 17-35.
KOEPPING, K. P. (1987): "Authentizität als Selbstfindung durch den anderen: Ethnologie zwischen Engagement und Reflexion, zwischen Leben und Wissenschaft", en H. P. DUERR (ed.), *Authentizität und Betrug in der Ethnologie.* Frankfurt: Suhrkamp. Págs. 7-37.
KOHLI, M. (1978): "'Offenes' und 'geschlossenes' Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse", *Sociale Welt*, 9: págs. 1-25.
— y ROBERT, G. (eds.) (1984): *Biographie und soziale wirklichkeit. Neuere Beiträge und Forschungsperspektiven.* Stuttgart: Metzler.
KOSELLECK, R. (1990): "Darstellung, Ereignis und Struktur", en F. BRAUDEL, Z. D. NATALIE, L. FEBVRE, C. GINZBURG, J. LEGOFF, R. KOSELLECK y A. MOMIGILIANO (eds.), *Der Historiker als Menschenfresser: Über den Beruf des Geschichtsschreibers.* Berlín: Wagenbach.
KOWALL, S. y O'CONNELL, D. C. (2004): "The Transcription of Conversations", en U. FLICK, E. v. KARDOFF e I. STEINKE (eds.), A Companion to Qualitative Research. Londres: Sage, págs. 248-252.
KRAIMER, K. (ed.) (2000): *Die Fallrekonstruktion.* Frankfurt/M: Suhrkamp.
KREISSL, R. y WOLFERSDORFF-EHLERT, C. (1985): "Selbstbetroffenheit mit summa cum laude? Mythos und Alltag qualitativer Methoden in der Sozialforschung", en W. BONβ y H. HARTMANN (eds.), *Entzauberte Wissenschaft: Zur Realität und Geltung soziologischer Forschung.* Göttingen: Schwartz, págs. 91-110.
KRONER, W. y WOLFF, S. (1986): "Der praktische Umgang mit Wissenschaft: Reflexionen zu einem mißglückten Einstieg in das Forschungsfeld", en H. LÜDTKE (ed.), *Freizeitforschung.* Opladen: Leske and Budrich, págs. 127-154.
KRÜGER, H. (1983): "Gruppendiskussionen: Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit aus der Sicht der Betroffenen" *Soziale Welt*, 34: págs. 90-109.
— y MAROTZKI, W. (ed.) (1994): *Erziehungswissenschaftliche Biographie forschung.* Opladen: Leske and Budrich.
KÜCHLER, M. (1980): "Qualitative Sozialforschung: Modetrend oder Neuanfang", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32: págs. 373-386.

© Ediciones Morata, S. L.

KUCKARTZ, U. (1995): "Case-oriented Quantification", en U. KELLE (ed.), *Computer-aided Qualitative Data Analysis*. Londres: Sage, págs. 158-166.
KUNSTFORUM (1991): *Imitation und Mimesis*, 114. Julio/Agosto.
KVALE, S. (ed.) (1989): *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.
— (1995): "Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln", en U. FLICK, E. v. KARDORFF, H. KEUPP, L. v. ROSENSTIEL y S. WOLFF (eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (2.ª ed.). Munich: Psychologie Verlags Union, págs. 427-432.
— (1996): *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Londres: Sage.
LAMNEK, S. (1988): *Qualitative Sozialforschung Vol. 1: Methodologie*. Munich: Psychologie Verlags Union.
— (1989): *Qualitative Sozialforschung Vol. 2: Methoden und Techniken*. Munich: Psychologie Verlags Union.
LATHER, P. (1993): "Fertile Obsession: Validity after Post-structuralism", *Sociological Quarterly*, 35: págs. 673-693.
LAU, T. y WOLFF, S. (1983): "Der Einstieg in das Untersuchungsfeld als soziologischer Lernprozeß", *Kölner zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 35: págs. 417-437.
LEE, R. M. y FIELDING, N. (1991): "Computing for Qualitative Research: Options, Problems and Potential", en N. FIELDING y R. M. LEE (eds.), *Using Computers in Qualitative Research*. Londres: Sage, págs. 1-14.
LEGEWIE, H. (1987): "Interpretation und Validierung biographischer Interviews", en G. JÜTTEMANN y H. THOMAE (eds.), *Biographie und Psychologie*. Berlín: Springer, págs. 138-150.
— (1994): "Globalauswertung", en A. BÖHM, T. MUHR y A. MENGEL (eds.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: Universitätsverlag, págs. 100-114.
LINCOLN, Y. S. y DENZIN, N. K. (2000): "The Seventh Moment", en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2.ª ed.). Londres: Sage, págs. 1047-1065.
— y GUBA, E. G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Londres: Sage.
LIVINGSTON, E. (1986): *The Ethnomethodological Foundations of Mathematics*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
LOFLAND, J. H. (1974): "Styles of Reporting Qualitative Field Research", *American Sociologist*, 9: págs. 101-111.
— y LOFLAND, L. H. (1984): *Analyzing Social Settings* (2.ª ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
LÜDERS, C. (1991): "Deutungsmusteranalyse: Annäherungen an ein risikoreiches Konzept", en D. GARZ y K. KRAIMER (eds.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, págs. 377-408.
— (1995): "Von der Teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreiibung-Ein Literaturbericht", en E. KÖNIG y P. ZELDER (eds.), *Bilanz qualitativer Forschung*, Vol. 1. Weinheim: Deutscher Studienverlag, págs. 311-342.
— (2004): "Field Observation and Ethnography", en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (eds.), *A Companion to Qualitative Research*. Londres: Sage, págs. 222-230.
— y REICHERTZ, J. (1986): "Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum: Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung", *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*, 12: págs. 90-102.
LUNT, P. y LIVINGSTONE, S. (1996): "Rethinking the Focus Group in Media and Communications Research", *Journal of Communication*, 46: págs. 79-98.
LYOTARD, J. F. (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press. (Trad. cast.: *La condición postmoderna*. Madrid. Cátedra, 1989, 4.ª ed.).
MALINOWSKI, B. (1916): *Magic, Science and Religion and Other Essays*. Nueva York: Natural History Press, 1948. (Trad. cast.: *Magia, ciencia y religión*. Barcelona. Ariel, 1994).
MANGOLD, W. (1973): "Gruppendiskussionen", en R. KÖNIG (ed.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. Stuttgart: Enke, págs. 228-259.

© Ediciones Morata, S. L.

MATTHES, J. (1984): "Uber die Arbeit mit lebensgeschichtlichen Erzählungen in einer nichtwestlichen Kultur", en M. KOHLI y g. ROBERT (eds.), *Biographie und soziale Wirklichkeit: Neuere Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler, págs. 284-295.
— (1985): "Die Soziologen und ihre Wirklichkeit: Anmerkungen zum Wirklichkeitsverhältnis der Soziologie", en W. BONβ y H. HARTMANN (eds.), *Entzauberte Wissenschaft: Zur Realität und Geltung soziologischer Forschung*. Göttingen: Schwartz, págs. 49-64.
MAYRING, P. (1983): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7.ª ed. 1997). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
— (2004). "Qualitative Content Analysis", en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (eds.), *A Companion to Qualitative Research*. Londres: Sage, págs. 266-269.
MCKINLAY, J. B. (1993): "The Promotion of Health Through Planned Sociopolitical Change: Challenges for Research and Policy", *Social Science and Medicine*, 38: págs. 109-117.
— (1995): "Towards Appropriate Levels: Research Methods and Healthy Public Policies", en I. GUGGENMOOS-HOLZMANN, K. BLOOMFIELD, H. BRENNER y U. FLICK (eds.); *Quality of Life and Health: Concepts, Methods, and Applications*. Berlín: Basil Blackwell, páginas 161-182.
MEAD, M. (1963): "Anthropology and the Camera", en W. D. MORGAN (ed.), *The Encyclopedia of Photography*, Vol. I. Nueva York: Greystone, págs. 163-184.
MERKENS, H. (1989): "Einleitung", en R. ASTER, H. MERKENS y M. REPP (eds.), *Teilnehmende Beobachtung: Wekstattberichte und methologische Reflexionen*. Frankfurt: Campus, págs. 9-18.
MERTON, R. K. (1987): "The Focused Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities", *Public Opinion Quarterly*, 51: págs. 550-556.
—, FISKE, M. y KENDALL, P. L. (1956): *The Focused Interview*. Glencoe, IL: Free Press.
— y KENDALL, P. L. (1946): "The Focused Interview", *American Journal of Sociology*, 51: páginas 541-557.
MEUSER, M. y NAGEL, U. (1991): "ExpertInneninterviews: vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion", en D. GARZ y K. KRAIMER (eds.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, págs. 441-468.
MIDDLETON, D. y EDWARDS, D. (eds.) (1990): *Colective Remembering*. Londres: Sage.
MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994): *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods* (2.ª ed.). Newbury Park, CA: Sage.
MISHLER, E. G. (1986): "The Analysis of Interview-Narratives", en T. R. SARBIN (ed.), *Narrative psychology*. Nueva York: Praeger, págs. 233-255.
— (1990): "Validation in Inquiry-Guided Research: The Role of Exemplars in Narrative Studies", *Harvard Educational Review*, 60: págs. 415-442.
MORGAN, D. L. y KRUEGER, R. A. (eds.) (1998): *The Focus Group Kit* (6 vols.). Thousand Oaks, CA: Sage.
MORRIS, C. (1975): *Zeichen, Wert Ästhetik*. Frankfurt: Suhrkamp.
MORSE, J. M. (1998): "Desígning Funded Qualitative Research", en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Strategies of Qualitative Research*. Londres: Sage, págs. 56-85.
MOSCOVICI, S. (1973): "Foreword", en C. HERZLICH, *Health and Illness: A Social Psychological Analysis*. Londres: Academic Press.
MÜHLEFELD, C., WINDOLF, R., LAMPERT, N. y KRÜGER, K. (1981): "Auswertungsprobleme offener Interviews", *Soziale Welt*, 32: págs. 325-352.
MUHR, T. (1991): "ATLAS•ti: A protoptype for the Support of Textinterpretation", *Qualitative Sociology*, 14: págs. 349-371.
— (1994): "ATLAS•ti: Ein Wekzeug für die Textinterpretation", en a. BÖHM, T. MUHR y A. MENGEL (eds.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Wekzeuge*. Konstanz: Universitätsverlag, págs. 317-324.

© Ediciones Morata, S. L.

MÜLLER-DOOHM, S. (1993): "Visuelles Verstehen. Konzepte kultursoziologischer Bildhermeneutik", en T. JUNG y S. MÜLLER-DOOHM (eds.), *'Wirklichkeit' im Deutungsprozeß*. Frankfurt: Suhrkamp, págs. 438-456.

MURPHY, J. A. (1994): *Dienstleistungsqualität in der Praxis*. Munich: Carl Hanser Verlag.

MURRAY, M. (2000): "Levels of Narrative Analysis in Health Psychology", *Journal of Health Psychology*, 5: págs. 337-349.

NIEMANN, M. (1989): "Felduntersuchungen an Freizeitorten Berliner Jugendlicher", en R. ASTER, H. MERKENS y M. REPP (eds.), *Teilnehmende Beobachtung: Werkstattberichte und methodologische Reflexionen*. Frankfurt: Campus, págs. 71-83.

NIEßEN, M. (1977): *Gruppendiskussion: Interpretative Methodologie, Methodenbegründung, Anwendung*. Munich: Fink.

NOTHDURFT, W. (1987): "Gesprächsanalyse subjektiver Konfliktorganisationen: Ein natürliches Design zur Rekonstruktion individuellen Konfliktverständnisses", en J. B. BERGOLD y U. FLICK (eds.), *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*. Tübingen: DGVT-Verlag, págs. 98-114.

O'CONNELL, D. y KOWALL, S. (1995): "Basic Principles of Transcription", en J. A. SMITH, R. HARRÉ y L. V. LANGENHOVE (eds.), *Rethinking Methods in Psychology*. Londres: Sage. páginas 93-104.

OERTER, R. (1995): "Persons' Conception of Human Nature: A Cross-Cultural Comparison", en J. VALSINER (ed.), *Comparative Cultural and constructivist Perpectives. Vol. III, Child Development within Culturally Structured Environments*. Norwood, NJ: Ablex, páginas 210-242.

— OERTER, R., AGOSTINIANI, H., KIM, H.-O. y WIBOWO, S. (1996): "The Concept of Human Nature in East Asia: Etic and Emic Characteristics", *Culture & Psychology*, 2: págs. 9-51.

OEVERMANN, U. (1983): "Zur Sache: Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse", en L. V. FRIEDEBURG y J. HABERMAS (eds.), *Adorno-Konferenz 1983*. Frankfurt: Suhrkamp, págs. 234-292.

—, ALLERT, T., KONAU, E. y KRAMBECK, J. (1979): "Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften", en H. G. SOEFFNER (ed.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, págs. 352-433.

PATTON, M. Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2.ª ed.). Londres: Sage.

PETERMAN, W. (1955): "Fotographie und Filmanalyse", en U. FLICK, E. V. KARDORFF, H. KEUPP, L. V. ROSENSTIEL y S. WOLFF (eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Munich: Psychologie Verlags Union, págs. 228-232.

POLLOCK, F. (1955): *Gruppenexperiment: Ein Studienbericht*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.

POTTER, J. y WETHERELL, M. (1995): "Discourse Analysis", en J. A. SMITH, R. HARRÉ y L. V. LANGENHOVE (eds.), *Rethinking Methods in Psychology*. Londres: Sage, págs. 80-92.

— y WETHERELL, M. (1998): "Social Representations, Discourse Analysis and Racism", en U. FLICK (ed.), *Psychology of theSocial: Representations in Knowledge and Language*. Cambridge: Cambridge University press, págs. 177-200.

RAGIN, C. C. y BECKER, H. S. (eds.) (1992): *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.

REICHERTZ, J. (1988): "Verstehende Soziologie ohne Subjekt", *Kölner Zeitschrift für Soziologie ind Sozialpsychologie*, 40: págs. 207-221.

— (1992): "Beschreiben oder Zeigen: Über das Verfassen ethnographischer Berichte", *Soziale Welt*, 43: págs. 331-350.

— (2004): "Objective Hermeneutics and Hermeneutic Sociology of Knowledge", en U. FLICK, E. V. KARDORFF e I. STEINKE (eds.), *A Companion to Qualitative Research*. Londres: Sage, págs. 290-295.

© Ediciones Morata, S. L.

RICHARDS, T. J. y RICHARDS, L. (1998): "Using Computers in Qualitative Research", en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Londres: Sage, págs. 211-245.

RICHARDSON, L. (1990): *Writing Strategies: Reaching Diverse Audiences*. Londres: Sage.

— (2000): "Writing: A Method of Inquiry", en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Hanbook of Qualitative Research* (2.ª ed.). Londres: Sage, págs. 923-942.

RICOEUR, P. (1981): "Mimesis and Representation", *Annals of Scholarship*, 2: págs. 15-32.

— (1984): *Time and Narrative*, Vol. 1. Chicago: The University of Chicago Press. (Trad. cast.: *Tiempo y narración*. Madrid. Ediciones Cristiandad, 1987).

RIEMANN, G. (1987): *Das Fremdwerden der eigenen Biographie: Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten*. Munich: Fink.

— y SCHÜTZE, F. (1987): "Trajectory as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes", en D. MAINES (ed.), *Social Organization and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss*. Nueva York: Aldine de Gruyter, págs. 333-357.

ROGERS, C. R. (1944): "The Nondirective Method as a Technique for Social Research", *American Journal of Sociology*, 50: págs. 279-293.

ROLLER, E., MATHES, R. y ECKERT, T. (1995): "Hermeneutic-Classificatory Content Analysis", en U. KELLE (ed.), *Computer-aided Qualitative Data Analysis*. Londres: Sage, págs. 167-176.

ROSENTHAL, G. (1993): "Reconstruction of Life Stories: Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews", *The Narrative Study of lives*, 1. (1): páginas 59-91.

RUFF, F. M. (1990): *Ökologische Krise und Umweltbewußtsein: zur psychischen Verarbeitung von Umweltbelastungen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

— (1993): "Les nuisances environnementales portent atteinte à la santé: Un nouveau schème explicatif", en U. FLICK (ed.), *La perception quitidienne de la santé et de la maladie*. París: L'Harmattan, págs. 123-142.

— (1998): "Gesundheitsgefährdungen durch Umweltbelastungen: Ein neues Deutungsmuster", en U. FLICK (ed.), *Wann fühlen wir uns gesund?* Weinheim: Juventa, págs. 285-300.

SACKS, H. (1992): *Lectures on Conversation*, Vols. 1, 2 (ed. Por G. JEFFERSON). Oxford: Blackwell.

—, SCHEGLOFF, E. y JEFFERSON, G. (1974): "A Simplest Systematics for the Organization of Turntaking for Conversation", *Language*, 4: págs. 696-735.

SAHLE, R. (1987): *Gabe, Almosen, Hilfe*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

SALDERN, M. v. (ed.) (1986): *Mehrebenenanalyse*. Munich: Psychologie Verlags Union.

SANJEK, R. (ed.) (1990): *Fieldnotes: The Making of Anthropology*. Albany: State University of New York Press.

SARBIN, T. R. (ed.) (1986): *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. Nueva York: Praeger.

SCHATZMANN, L. y STRAUSS, A. L. (1973): *Field Research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

SCHEELE, B. y GROEBEN, N. (1988): *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.

SCHEGLOFF, E. y SACKS, H. (1974): "Opening up Closings", en R. TURNER (ed.), *Ethnomethodology*. Harmondsworth: Penguin, págs. 233-264.

SCHNEIDER, G. (1985): "Strukturkonzept und Interpretationspraxis der objektiven Hermeneutik", en G. JÜTTEMANN (ed.), *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim: Beltz, páginas 71-91.

— (1988): "Hermeneutische Strukturanalyse von qualitativen Interviews", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40: págs. 223-244.

— (1994): "Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und 'strukturale' Systemtheorie. Zu den Grenzen und Entwicklungsmöglichkeiten der 'objektiven Hermeneutik'", en D. GARZ (ed.), *Die Welt als Text*. Frankfurt: Suhrkamp. págs. 153-194.

SCHÜTZ, A. (1962): *Collected Papers*, Vols 1-II. Den Haag: Nijhoff.

© Ediciones Morata, S. L.

SCHÜTZE, F. (1976): "Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung", en ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (eds.), *Kommunikative Sozialforschung*. Munich: Fink, págs. 159-260.
— (1977): "Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien, dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen". Universidad de Bielefeld, Facultad de Sociología.
— (1983): "Biographieforschung und narratives Interview", *Neue Praxis*, 3: págs. 283-293.
SCHWANDT, T. A. y HALPERN, E. S. (1988): *Linking Auditing and Metaevaluation: Enhancing Quality in Applied Research*. Londres: Sage.
SEALE, C. (1999): *The Quality of Qualitative Research*. Londres: Sage.
— (2000): "Using Computers to Analyse Qualitative Data", en D. SILVERMAN (ed.), *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Londres: Sage, págs. 154-174.
SHWEDER, R. A. (1996): "True Ethnography: The Lore, the Law, end the Lure", en R. JESSOR, A. COLBY y R. A. SHWEDER (eds.), *Ethnography and Human Development*. Chicago: Chicago University Press, págs. 15-32.
SILVERMAN, D. (1985): *Qualitative Methodology and Sociology*. Aldershot: Gower.
— (1993): *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Londres: Sage.
SMITH, J. A. (1995): "Semi-structures Interview and Qualitative Analysis", en J. A. SMITH, R. HARRÉ y L. V. LANGENHOVE (eds.), *Rethinking Methods in Psychology*. Londres: Sage, páginas 9-26.
SPÖHRING, W. (1989): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Teubner.
SPRADLEY, J. P. (1979): *The Ethnographic Interview*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
—. (1980): *Participant Observation*. Nueva York: Rinehart and Winston.
SPRENGER, A. (1989): "Teilnehmende Beobachtung in prekären Handlungssituationen: Das Beispiel Intensivstation", en R. ASTER, H. MERKENS y M. REPP (eds.), *Teilnehmende Beobachtung: Werkstattberichte und methodologische Reflexionen*. Frankfurt: Campus, págs. 35-56.
STEGMÜLLER, W. (1973): *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie*, Vol. 2.2: *Theoriestrukturen und Theoriedynamik*. Berlín: Springer.
STEINER, H. (ed.) (1973): *Symbolische Interaktion: Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. Stuttgart: Klett.
STEWART, D. M. y SHAMDASANI, P. N. (1990): *Focus Groups: Theory and Practice*. Newbury Park, CA: Sage.
STRAUSS, A. L. (1987): *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
— (1995): "Im Gespräch (mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie)", *Journal für Psychologie*, 3: págs. 64-75.
— y CORBIN, J. (1990): *Basics of Qualitative Research*. Londres: Sage.
—, SCHATZMANN, L., BUCHER, R., EHRLICH, D. y SABSHIN, M. (1964): *Psychiatric Ideologies and Institutions*. Nueva York: Free Press.
STRYKER, S. (1976): "Die Therie des Symbolischen Interaktionismus", en M. AUWÄRTER, E. KIRSCH y K. SCHRÖTER (eds.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*. Frankfurt: Suhrkamp, págs. 257-274.
SÜDMERSEN, I. (1983): "Hilfe, ich ersticke in Texten! Eine Anleitung zur Aufarbeitung narrativer Interviews", *Neue Praxis*, 13: págs. 294-306.
THOMAS, W. I. y ZNANIECKI, F. (1918-1920): *The Polish Peasant in Europe and America*, Vols 1-2. Nueva York: Knopf.
TOULMIN, S. (1990): *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*. Nueva York: The Free Press. (Trad. cast.: *Cosmópolis: el trasfondo de la modernidad*. Barcelona. Península, 2001.)
VAN MAANEN, J. (1988): *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

© Ediciones Morata, S. L.

WAHL, K. GRAVENHORST, L. y HONIG, S. M. (1982): *Wissenschaftlichkeit und Interessen. Zur Herstellung subjektivitätsorientierter Sozialforschung.* Frankfurt: Suhrkamp.
WEBER, M. (1919): "Wissenschaft als Beruf", en J. WINKELMANN (ed.), (1988) *Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre.* Tübingen: Mohr, págs. 582-613.
— (1949): *The Methodology of the Social Sciences* (trad. y edit. por Edward A. SHILS y Henry A. FINCH). Nueva York: Free Press.
WEINGARTEN, E., SACK, F. y SCHENKEIN, J. (eds.) (1976): *Ethnomethodologie: Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns.* Frankfurt: Suhrkamp.
WEITZMAN, E. A. (2000): "Software and Qualitative Research", en N. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2.ª ed.). Londres: Sage, págs. 803-820.
— y MILES, M. B. (1995): *Computerprograms for Qualitative Data Analysis: A Software Sourcebook.* Londres: Sage.
WIEDEMANN, P. M. (1995): "Gegenstandsnahe Theoriebildung", en U. FLICK, E. v. KARDORFF, H. KEUPP, L. v. ROSENSTIEL y S. WOLFF (eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (2.ª ed.). Munich: Psychologie Verlags Union, págs. 440-445.
WILSON, T. P. (1982): "Quantitative 'oder' qualitative Methoden in der Sozialforschung", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34: págs. 487-508.
WINOGRAD, T. y FLORES, F. (1986): *Understanding Computers and Cognition.* Reading, MA: Addison-Wesley. (Trad. cast.: *Hacia la comprensión de la informática y la cognición.* Barcelona. Hispano Europea, 1989.)
WITZEL, A. (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen.* Frankfurt/M: Campus.
— (1985): "Das problemzentrierte Interview", en G. JÜTTEMANN (ed.), *Qualitative Forschung in der Psychologie.* Weinheim: Beltz, págs. 227-255.
WOLCOTT, H. F. (1990a): "On Seeking and Rejecting: Validity in Qualitative Research", en W. EISNER y A. PESHKIN (eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate.* Nueva York: Teachers College Press, págs. 121-152.
— (1990b): *Writing up qualitative Research.* Londres: Sage.
WOLFF, S. (1986): "Das Gespräch als Handlungsinstrument: Konversationsanalytische Aspekte sozialer Arbeit", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38: páginas 55-84.
— (1987): "Rapport und Report. Über einige Probleme bei der Erstellung plausibler ethnographischer Texte", en W. v. d. OHE (ed.), *Kulturanthropologie: Beiträge zum Neubeginn einer Disziplin.* Berlín: Reimer, págs. 333-364.
— (1992): "Die Anatomie der Dichten Beschreibung: Clifford Geertz als Autor", en J. MATTHES (ed.), *Zwischen den Kulturen? Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs.* Soziale Welt Sonderband 8. Göttingen: Schwartz, págs. 339-361.
— (1993): "Der Einstieg in das Untersuchungsfeld". Workshop des Projektes Q1b im Berliner Forschungsverbund Public Health (Mimeo).
— (1995): "Gregory Bateson, Margaret Mead: 'Balinese Character' (1942): qualitative Forschung als disziplinierte Subjektivität", en U. FLICK, E. v. KARDORFF, H. KEUPP, L. v. ROSENSTIEL y S. WOLFF (eds.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (2.ª ed.). Munich: Psychologie Verlags Union, págs. 135-141.
— (2004): "Ways into the Field and their Variants", en U. FLICK, E. v. KARDORFF e I. STEINKE (eds.), *A Companion to Qualitative Research.* Londres: Sage, págs. 195-202.
—, KNAUTH, B. y LEICHTL, G. (1988): "Kontaktbereich Beratung: Eine konversationsanalytische Untersuchung zur Verwendungsforschung". Projektbericht, Hildesheim. MS.
WUGGENIG, U. (1990): "Die photobefragung als projektives Verfahren", *Angewandte Sozialforschung*, 16: págs. 109-131.
WUNDT, W. (1928): *Elements of Folk Psychology.* Londres: Allen and Unwin. (Trad. cast.: *Elementos de psicología de los pueblos.* Barcelona. Alta Fulla, 1990.)
ZNANIECKI, F. (1934): *The Method of Sociology.* Nueva York: Farrar and Rinehart.

© Ediciones Morata, S. L.