

templos. Incluso las sanciones fueron desde una multa hasta el encarcelamiento por tiempo indefinido y, en algunos casos, la muerte por fusilamiento.

- La Liga Nacional de la Defensa de la Libertad Religiosa se organiza política y militarmente, y decide comandar una lucha armada; establece centros locales y regionales en todo México, promete a los combatientes armas y dinero para apoyar la insurrección y derrocar al gobierno de Calles. Finalmente, en los primeros días de enero de 1927, después de brotes espontáneos de rebelión, varios ejércitos (porque no era uno solo, sino diferentes grupos armados en distintas provincias de México) se sublevaron al grito de: "¡Viva Cristo Rey!"
- El levantamiento se ubicó principalmente en los estados de Jalisco, Zacatecas, Guanajuato, Michoacán, Querétaro, Colima y Nayarit. Después se agregaron otros estados: Puebla, Estado de México, Oaxaca, Veracruz, Durango y Guerrero, y hasta en estados del norte como Sinaloa hubo brotes.
- En realidad nadie salió victorioso de esta guerra civil, ni militar ni moralmente. Al arribar a la Presidencia de México Emilio Portes Gil, quien sustituyó al candidato oficial asesinado en 1928 por un joven católico (el General Álvaro Obregón, quien ya había sido presidente antes de Calles), se estableció la tregua y el final oficial de la Guerra Cristera. El embajador estadounidense Morrow sirvió como intercesor entre el Gobierno Mexicano y la Iglesia para terminar el conflicto. Se calcula que murieron cerca de cien mil personas.
- La persecución de católicos siguió y años después, en 1934, hubo un nuevo levantamiento, que se extendió hasta

1941, cuando se rinde el último jefe cristero, Federico Vázquez, en Durango (Carrère, 2005).⁹

Planteamiento del problema

Durante muchos años, hubo una conspiración de silencio para no tocar el tema de la Cristiada. A 71 años de distancia, cuando el conflicto entre la Iglesia católica y el Estado ha desaparecido hasta de los textos constitucionales, la historia se puede contar tranquilamente. (Jean Meyer.)

I. Objetivos

- Comprender el significado que tuvo la Guerra Cristera para la población del estado de Guanajuato de la época (1926-1929).
- Entender las experiencias y vivencias de cristeros guanajuatenses durante dicha Guerra.
- Documentar los sucesos de la Guerra Cristera en Guanajuato, particularmente aquellos no registrados en la literatura disponible.
- Conocer las repercusiones que tuvo dicha guerra en Guanajuato de "viva voz" de sus actores.

II. Preguntas de investigación

- ¿Qué significados tuvo la Guerra Cristera para la población de Guanajuato durante esta época?
- ¿Qué vivencias profundas experimentaron los cristeros guanajuatenses durante dicha Guerra?
- ¿Qué sucesos fueron relevantes en la Guerra Cristera en Guanajuato?
- ¿Cuáles fueron las repercusiones que tuvo dicha guerra en Guanajuato?

III. Justificación (resumida)

Muy pocos estudios se han realizado en el estado de Guanajuato para documentar

⁹ Para una mayor comprensión de esta guerra civil se recomienda la obra de Meyer (1994) y la de Carrère (2005).

los sucesos de la Guerra Cristera de 1926-1929, de manera especial en los municipios con menor población. La literatura disponible se concentra en el conflicto a nivel nacional o estatal, las referencias son comúnmente a líderes militares o figuras del movimiento cristero. Por ello, es importante efectuar una investigación en todos los municipios del estado (46 en total), a nivel local, desde la perspectiva de los sobrevivientes que experimentaron "en carne y hueso" (directamente) el conflicto o lo escucharon de sus padres (fuentes indirectas). Además, se revisarían físicamente los lugares donde ocurrieron los hechos, así como los archivos disponibles, ambos se irán registrando. Cabe resaltar que en la actualidad el número de sobrevivientes es escaso, porque el conflicto se inició hace casi 80 años. Es una última oportunidad para recolectar sus testimonios directos.

IV. Viabilidad

En estos momentos se carece de apoyo por parte de alguna institución, los recursos provendrían de los investigadores, por lo cual solamente se incluirían en una primera etapa, los siguientes municipios: Apaseo El Alto, Apaseo El Grande, Celaya, Irapuato, Juventino Rosas, Salamanca, Villagrán, Tarimoro, Salvatierra, Acámbaro y San Miguel de Allende.

V. Contexto o ambiente inicial

Cada cabecera municipal sería un contexto o ambiente.

El proceso de inmersión en el campo se resume así por la investigadora:

Al llegar a cada municipio, lo primero que hacía era dirigirme a la Presidencia Municipal (Alcaldía) y preguntar sobre la ubicación del archivo histórico de la ciudad o población. La mayoría de los archivos se encuentran en la misma alcaldía.

Después de consultar el archivo, preguntaba al encargado del mismo (*gatekeeper*), quién era el cronista de la ciudad y dónde vivía. Además, le cuestionaba qué personas ancianas conocía en

la ciudad que me pudieran dar testimonios sobre la Guerra Cristera. En varios archivos tienen como encargado responsable al cronista de la localidad.

La entrevista con los cronistas fue una parte clave en la investigación, ya que además de la información proporcionada, ellos me informaron qué personas habían vivido la Guerra Cristera. Algunos me proporcionaron fotos de la época.

Una vez que se obtuvieron los nombres y direcciones de los testigos del movimiento, la tarea consistía en ir a buscarlos a sus casas, haciéndoles saber que iba de parte del cronista de la ciudad, ya que como es lógico imaginarse, no es fácil que dejen entrar a un extraño a sus hogares.

Considero que la parte más enriquecedora de la investigación fue el haber entrevistado a los testigos directos del conflicto cristero; el haber visto cómo por medio de sus manos, gestos y miradas relataban los acontecimientos, cómo sus lágrimas caían cuando recordaban las muertes de sus paisanos, y el escuchar sus risas, las cuales resonaban al hablar sarcásticamente sobre el gobierno de la época. Los mismos entrevistados me recomendaron con conocidos suyos, con la finalidad de entrevistarlos también.

Para mí, el haber hecho estas entrevistas fue rescatar un poquito de la historia popular de la región. Con el tiempo esos ancianos se irán y con ellos, sus relatos y recuerdos; quedando perdidos para siempre.

Por último, consultaba las bibliotecas públicas, que albergan libros sobre la historia de cada municipio; así como, los museos locales para buscar más datos y fotografías.

Sin embargo, me gustaría mencionar como ejemplo el municipio de Celaya ya que en esta ciudad como en muchas otras, no se tiene documentación de 1926 a 1929. Es más, pareciera ser que en ninguna parte encontraría información sobre esta localidad. ¿Qué hacer en un caso como este?

Había consultado el archivo y las bibliotecas públicas de Celaya, pero no había encontrado ningún dato sobre el conflicto cristero en la ciudad. Entrevisté a la cronista, quien me proporcionó datos representativos, pero que se enfocaban más a describir la vida en esa época; sin embargo, no eran datos históricos con fechas o lugares precisos. Una bibliotecaria me comentó sobre la existencia de un archivo histórico en el templo de San Francisco. Todavía me sorprende de la riqueza histórica que custodian los franciscanos en ese archivo, fue una de las principales fuentes de investigación para el caso de Celaya. El sacer-

dote encargado y una historiadora me orientaron sobre el manejo de los documentos.

Se podría decir que ya contaba con bastante información, pero de alguna manera, esa información relatada el punto de vista de la Iglesia. No conforme con ello, y consultando al asesor, yo quería que mi investigación presentará distintas "voces históricas", por lo tanto, se necesitaba del punto de vista oficial, del gobierno. Sin proponérmelo, al visitar archivos históricos de localidades vecinas, encontré información sobre la ciudad de Celaya, descubrí además, que esta ciudad jugó un papel fundamental en la región durante la Cristiada. También me sorprendí cuando los testigos y cronistas de otras poblaciones hacían referencia a Celaya.

Fue de este modo, con información de varios municipios, que se armó el desarrollo histórico del conflicto en tal ciudad. También se dio el caso, como en Salamanca, que no había información ni en archivos ni en bibliotecas. En esos casos, no hay más que echar mano de la historia oral.

CONSECUENCIAS DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL¹⁰

I. Objetivos

- Entender las experiencias vividas por mujeres que fueron abusadas sexualmente durante su infancia.
- Generar un modelo teórico que pueda contextualizar la manera como las mujeres sobrevivieron al abuso y lo afrontaron.

II. Preguntas de investigación¹¹

- ¿Qué significados tiene para un grupo de mujeres el conjunto de experiencias de abuso sexual que vivieron en su infancia?
- ¿Cuáles fueron las condiciones causales del abuso sexual?
- ¿Qué estrategias de supervivencia y afrontamiento desarrollaron las mujeres ante el abuso sexual?

- ¿Qué condiciones intervinientes influyeron en tales estrategias?
- ¿Cuáles fueron las consecuencias de las estrategias seguidas para sobrevivir y afrontar el abuso?

III. Entrada al campo o contexto

Las participantes fueron reclutadas de un área metropolitana de los Estados Unidos, por medio de terapeutas conocidos por su experiencia en el trabajo con sobrevivientes del abuso sexual. Se envió una carta a cada terapeuta (*gatekeepers*) en la cual se describía el estudio con todo detalle. Asimismo, se mandó una carta semejante a las pacientes que podrían beneficiarse del estudio o que estuvieran interesadas en participar. Las pacientes contactaron a Susan L. Morrow. De las 12 que originalmente se interesaron, 11 llegaron a ser participantes de la investigación. Una rechazó colaborar por razones personales.

Cuando las participantes potenciales contactaron a Morrow, se revisó una vez más el propósito y alcance del estudio y se concertó una cita para una entrevista inicial. El consentimiento o autorización para participar se discutió con todo detalle al inicio de las entrevistas, resaltando la confidencialidad y las posibles consecuencias emocionales de la participación. Después de que cada mujer firmó el formato o formulario de consentimiento, la grabación de audio o video comenzó. Todas las participantes escogieron un seudónimo para ser nombradas en la investigación y se les prometió que tendrían la oportunidad de revisar sus comentarios (citas) y cualquier otra información que se escribiera acerca de ellas, antes de la publicación del estudio.

¹⁰ (Morrow y Smith, 1995). Se resume por cuestiones de espacio. Como se trata de un trabajo de otras investigadoras, no se tiene el acceso a todo el estudio.

¹¹ Deducidas de la lectura del artículo.

CENTROS COMERCIALES¹²

I. Objetivos

- Evaluar la experiencia de compra de los clientes en centros comerciales (*malls*) de una importante cadena latinoamericana.
- Conocer las preferencias de los clientes por ciertos centros comerciales de su ciudad y sus razones.
- Obtener de los clientes una evaluación comparativa de diferentes centros comerciales de la localidad.
- Comprender los atributos que le asignan los clientes a cada centro comercial de la localidad.
- Obtener definiciones del centro comercial ideal.

II. Preguntas de investigación

- ¿Cómo es la experiencia de compra de los clientes en los diferentes centros comerciales de una importante cadena latinoamericana? ¿Cómo puede caracterizarse?
- ¿Cuáles son los centros comerciales preferidos por los clientes en cada ciudad y por qué?

- ¿Cómo evalúan los clientes a los diferentes centros comerciales de la localidad?
- ¿Qué atributos les asignan los clientes a cada centro comercial de la localidad.
- ¿Cómo puede definirse el centro comercial ideal desde la óptica de los clientes?

III. Entrada al campo o contexto

Cada ciudad (fueron 12 en total) fue estudiada de manera independiente y al final se obtuvieron resultados comunes cuya naturaleza no fue local.

No se requirió obtener ningún consentimiento, ya que la propia empresa propietaria de los centros comerciales fue la que encargó el estudio.

El contexto inicial fue el centro comercial, de donde se reclutaron personas de ambos géneros (cuyas edades fluctuaron entre los 18 y 75 años) para participar en sesiones grupales de enfoque (*focus groups*), en las cuales se recolectaron opiniones sobre conceptos relacionados con el planteamiento del problema.

Cuando se tienen tantos lustros de experiencia en la investigación y en su enseñanza, cuando se ha sido testigo y participe en la incorporación de la metodología de la investigación en los currículos de los diversos niveles escolares, uno puede percibir las tendencias y avatares que se han suscitado en esta materia, a través de los diversos momentos históricos que nos ha tocado vivir.

Cuando en la década de los setenta comenzaron a aparecer formalmente los cursos de investigación en las universidades de Iberoamérica, fue notorio el predominio del paradigma cuantitativo. Había que apegarse al positivismo, con todos sus variados enfoques (del *survey* a los diseños experimentales). Ése era el dogma indiscutible.



¹² Se presenta un planteamiento resumido del estudio original

No fué sino hasta finales del siglo xx que el paradigma cualitativo empezó a tener auge, el cual continúa hoy en día. Así, ahora tenemos otras opciones por considerar para hacer investigación (del interaccionismo simbólico a la hermenéutica). Éste es, para muchos, el nuevo dogma, incuestionable también.

Sin embargo, el libro que tienes, estimado lector, ante tus ojos, nos presenta el paradigma cualitativo, no como un dogma que reemplaza a otro; no como una simple sustitución mecánica de una receta por otra. Por el contrario, Hernández Sampieri *et al.* nos lo proponen en su justa dimensión, como una herramienta más del quehacer de la investigación científica.

Muchas promociones de alumnos míos han tenido que contestar (y, sobre todo, responderse a sí mismos) la pregunta ¿qué es mejor: un serrucho, un desarmador o un martillo? Irremediablemente todos han llegado a la conclusión de que todo depende para qué se va a emplear.

Todos conocemos a personas que, por inexperiencia o ineptitud, insisten en usar

un serrucho para clavar un clavo o un desarmador para cortar una madera. De manera análoga, todos hemos conocido a investigadores que insisten en utilizar únicamente cierta técnica, porque les parece que es lo que está de moda o porque es la de sus preferencias, independientemente del problema u objetivos de investigación que tiene entre sus manos.

Les invito a reflexionar acerca de los razonamientos que subyacen a la toma de decisiones en cuanto a la metodología de la investigación, para lo cual, estoy seguro, ustedes encontrarán las bases conceptuales en esta cuarta edición, en la que se añade un nuevo énfasis en los métodos cualitativos.

Carlos G. Alonzo Blanqueto

Decano de la docencia y

la investigación,

Facultad de Educación de la Universidad

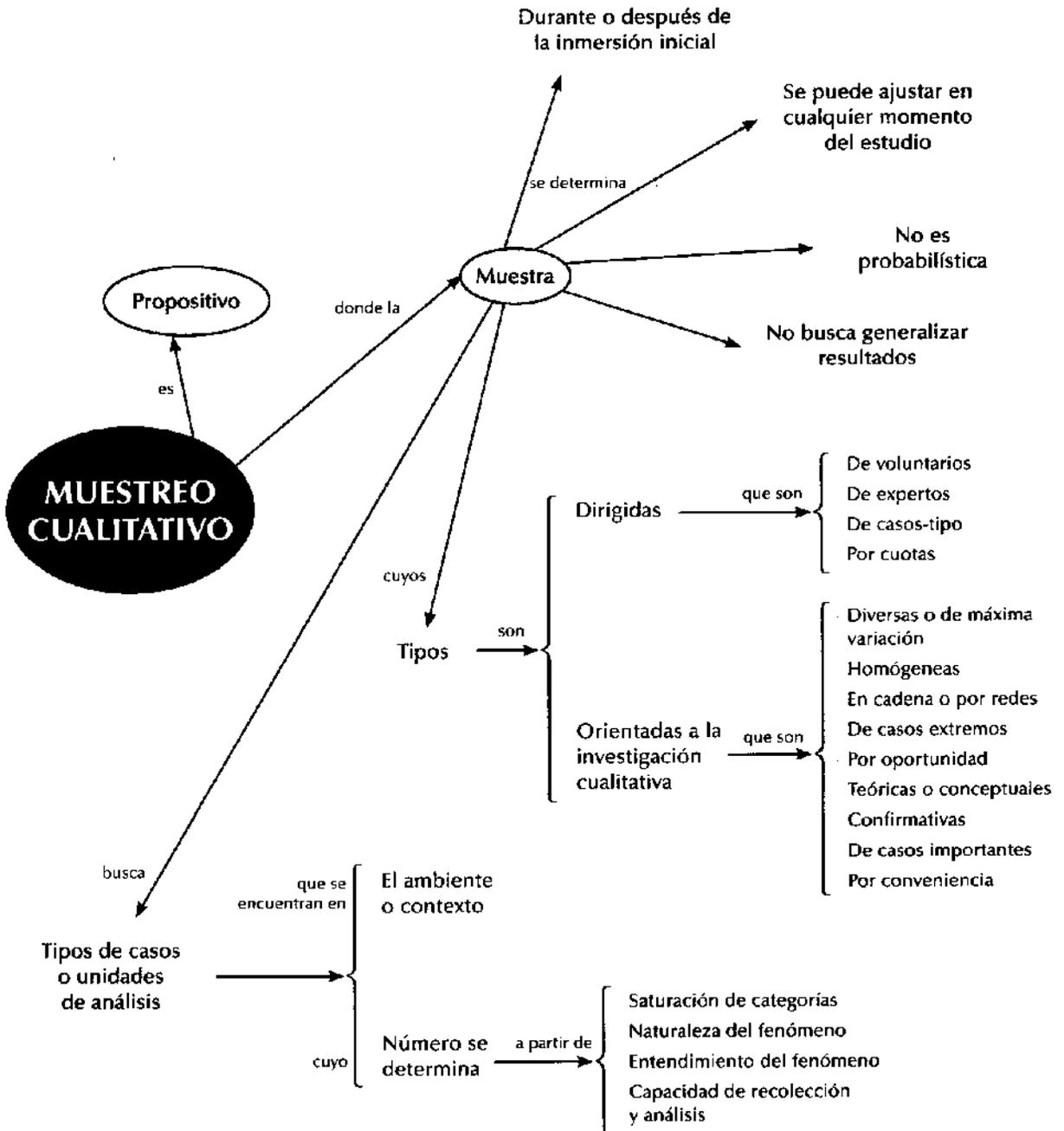
Autónoma de Yucatán.

Miembro del Comité Consultivo

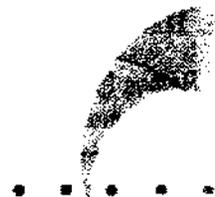
del Consejo Mexicano

de Investigación Educativa

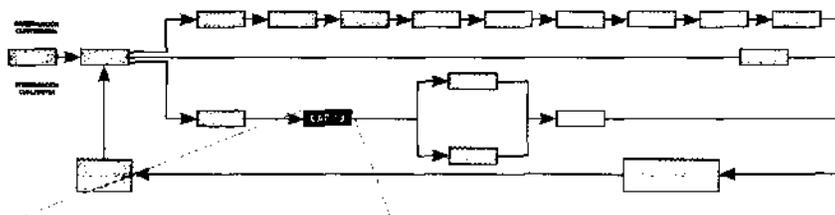
(COMIE)



Capítulo 13



Muestreo cualitativo



PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Paso 3 Elección de las unidades de análisis o casos iniciales y la muestra de origen

- Definir las unidades de análisis y casos iniciales.
- Elegir la muestra inicial.
- Revisar permanentemente las unidades de análisis y muestra iniciales y, en su caso, su redefinición.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al terminar este capítulo, el alumno será capaz de:

- Conocer el proceso de selección de la muestra en la investigación cualitativa.
- Comprender los conceptos esenciales vinculados con la unidad de análisis y la muestra en estudios cualitativos.
- Entender los diferentes tipos de muestras no probabilísticas o dirigidas y tener elementos para decidir en cada investigación, cuál es el tipo apropiado de muestra de acuerdo con las condiciones que se presenten durante su desarrollo.

Síntesis

En el capítulo se comentará el proceso para definir las unidades de análisis y la muestra iniciales. En los estudios cualitativos el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Asimismo, se considerarán los factores que intervienen para "determinar" o sugerir el número de casos que compondrán la muestra. También se insistirá en que conforme avanza el estudio se pueden ir agregando otros tipos de unidades o reemplazar las unidades iniciales, puesto que el proceso cualitativo es dinámico y está sujeto al desarrollo del estudio.

Por último, se revisarán los principales tipos de muestras dirigidas o no probabilísticas, que son las que se utilizan comúnmente en investigaciones cualitativas.

Después de la inmersión inicial: la muestra inicial

Hemos hecho la inmersión inicial, la cual nos sumerge en el contexto, a la par recolectamos y analizamos datos (seguramente ya observamos diferentes sucesos, nos comparamos con la cotidianidad del ambiente, platicamos o entrevistamos a varias personas, tomamos notas, tenemos impresiones, etcétera).

En algún momento de la inmersión inicial o después de ésta, se define la muestra. A veces lo hacemos desde que comenzamos a plantear el problema de investigación. A diferencia del proceso cuantitativo, no hay una etapa específica en la cual se elabore tal definición. Puede ocurrir en cualquier momento y, de nuevo, es una definición tentativa, sujeta a la evolución del proceso inductivo. Como menciona Creswell (2005) el muestreo cualitativo es propositivo.

Las primeras acciones para elegir la muestra ocurren desde el planteamiento mismo y cuando seleccionamos el contexto, en el cual esperamos encontrar los casos que nos interesan. En las investigaciones cualitativas en lugar de preguntarnos: ¿quiénes van a ser medidos?, nos cuestionamos: ¿qué casos nos interesan inicialmente y dónde podemos encontrarlos?

En el ejemplo del estudio sobre las emociones que pueden experimentar los pacientes jóvenes que van a ser operados, ya sabemos que los casos van a ser personas de 13 a 17 años de la ciudad de Salta, en Argentina, y que cubren la condición de ser intervenidos quirúrgicamente de un tumor cerebral. Asimismo, ubicamos hospitales donde se realizan esta clase de operaciones. Ahora, debemos elegir los casos (por ejemplo, de un listado que nos señale la programación de las intervenciones quirúrgicas del tipo buscado en los próximos meses) y contactarlos para lograr su consentimiento (con el antecedente de que los hospitales han autorizado la investigación). Pero, ¿cuántos casos?, ¿cuántos jóvenes que se someterán a cirugía debemos incluir: 10, 15, 50, 100?, ¿qué tamaño de muestra es el adecuado? Como ya se ha comentado, en los estudios cualitativos el tamaño de muestra *no* es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador *no* es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad. Por lo tanto, se pretende calidad en la muestra, más que cantidad. Nos conciernen casos (participantes, personas, organizaciones, eventos, animales, hechos, etc.) que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación.

Por lo general son tres los factores que intervienen para “determinar” (sugerir) el número de casos: 1) capacidad operativa de recolección y análisis (el número de casos que podemos manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos que dispongamos), 2) el entendimiento del fenómeno (el número de casos que nos permitan responder a las preguntas de investigación, que más adelante se denominará “saturación de categorías”) y 3) la naturaleza del fenómeno bajo análisis (si los casos son frecuentes y accesibles o no, si el recolectar información sobre éstos lleva relativamente poco o mucho tiempo).

Por ejemplo, si un investigador estudiara el comportamiento de los tigres siberianos, que son animales difíciles de encontrar debido a que se calcula que la población de esta especie no sobrepasa los 500 ejemplares (sin contar a los que están en cautiverio) y viven en amplias zonas de

La muestra En el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia.

Siberia; entonces, buscará analizar el máximo número de felinos que le sea posible encontrar, durante del tiempo aproximado que haya definido para su investigación (3, 5, 10, 15, etc.). De igual modo, en el estudio sobre las emociones que los pacientes jóvenes pueden experimentar antes de ser operados, el investigador o investigadora procurará analizar el mayor número de casos posible (que depende, en primera instancia, de cuántas cirugías para extirpar tumores cerebrales se realizan en Salta –mensual o anualmente– a jóvenes de 13 a 17 años).

Asimismo, en la investigación de Morrow y Smith (1995), se reclutó abiertamente a las participantes (cuantas más, mejor, pero que pudieran manejarse). La muestra final fue de 11 mujeres (el requisito era que hubiesen vivido abuso sexual prolongado durante su infancia).

En ocasiones podrían –idealmente– obtenerse muestras grandes, que nos permitirían un sentido de entendimiento completo del problema de estudio, pero en la práctica son inmanejables (por ejemplo, cómo podríamos estudiar en profundidad 200 o 300 casos de experiencias previas al quirófano o documentar en forma exhaustiva –mediante entrevistas y sesiones en grupo– más de 100 casos de abuso sexual prolongado durante la infancia, ello requería varios años o un vasto equipo de investigadores altamente preparados y con criterios similares para investigar). Finalmente, como comenta Mertens (2005), en la indagación cualitativa *el tamaño de muestra no se fija a priori* (previamente a la recolección de los datos), sino que se establece un tipo de caso o unidad de análisis y a veces se perfila un número relativamente aproximado de casos, pero la muestra final se conoce cuando los casos que van adicionándose no aportan información o datos novedosos (“saturación de categorías”), aun cuando agreguemos casos extremos. Aunque la misma autora Mertens (2005) hace una observación sobre el número de unidades que suelen utilizarse en diversos estudios cualitativos, la cual se incluye en la tabla 13.1. Pero aclaramos, no hay parámetros definidos para el tamaño de la muestra (hacerlo va ciertamente contra la propia naturaleza de la indagación cualitativa). La tabla es únicamente un marco de referencia, pero la decisión del número de unidades que conformen la muestra es del investigador, así como de los tres factores intervinientes que se mencionan (porque como dice el doctor Roberto Hernández Galicia: los estudios cualitativos son artesanales, “trajes hechos a la medida de las circunstancias”). Y el principal factor es que los casos nos proporcionen un sentido de comprensión profunda del ambiente y el problema de investigación. Las muestras cualitativas no deben ser utilizadas para representar a una población (Mertens, 2005).

Tabla 13.1 Tamaños de muestra comunes en estudios cualitativos

Tipo de estudio	Tamaño mínimo de muestra sugerido
Etnográfico, teoría fundamentada, entrevistas, observaciones.	30 a 50 casos.
Historia de vida familiar.	Toda la familia, cada miembro es un caso.
Biografía.	El sujeto de estudio (si vive) y el mayor número de personas vinculadas a él, incluyendo críticos.
Estudio de casos en profundidad.	6 a 10 casos.
Estudio de caso.	Uno a varios casos.
Grupos de enfoque.	Siete a 10 casos por grupo, cuatro grupos por cierto tipo de población.

Cabe destacar, que los tipos de estudio o diseños cualitativos aún no se comentan, por lo que el cuadro adquirirá un mayor sentido al revisar los temas de diseños cualitativos (el último capítulo) y de recolección de los datos y análisis cualitativo (el siguiente capítulo). Por su parte, Creswell (2005) señala que en las investigaciones cualitativas los intervalos de las muestras varían de uno a 50 casos.

Aunque excepcionalmente se incluyen más, un ejemplo poco común lo es el estudio de Álvarez Gayou (2004), quien realizó una encuesta con preguntas abiertas entre 15 mil padres de familia mexicanos, pero su formato no era un estudio inductivo, sino una encuesta (*survey*), que es un ejemplo que se tratará en el capítulo 17 sobre investigación mixta.

Otra cuestión importante es la siguiente: en una investigación cualitativa la muestra puede contener cierto tipo definido de unidades iniciales, pero conforme avanza el estudio se pueden ir agregando otros tipos de unidades y aun desechar las primeras unidades. Por ejemplo, si decido analizar la comunicación médico-paciente (en el caso de enfermos terminales de SIDA), después de una inmersión inicial (que implicaría observar actos de comunicación entre médicos y pacientes terminales, mantener charlas informales con unos y otros, vivir en pabellones con esta clase de enfermos, etc.), quizá me doy cuenta de que dicha relación está mediatizada por el personal no médico (enfermeras, auxiliares, personal de limpieza) y entonces decidir agregarlo a la muestra. En tal ejemplo, analizaría tanto a los protagonistas de las interacciones como a éstas y sus procesos. Algo similar sucedería en una investigación sobre los lazos que se forman dentro de una comunidad de "niños de la calle".

También, se pueden tener unidades cuya naturaleza es diferente. Por ejemplo, en el estudio sobre la Guerra Cristera en Guanajuato desde el punto de vista de sus actores, la muestra inicial comprendió dos clases de unidades: a) Documentos generados en la época y disponibles en archivos públicos y privados (notas periodísticas, correspondencia oficial, reportes y, en general, publicaciones del gobierno municipal o estatal; diarios personales, etc.) y b) Participantes (testigos directos, personas que vivieron en la época de la Guerra Cristera, y descendientes de éstos). Posteriormente, se sumaron como unidades "artefactos u objetos" y "sitios específicos" (armas usadas en la conflagración, casas donde se celebraban en secreto las misas católicas, iglesias y lugares donde fueron ejecutados cristeros u ocurrieron batallas o escaramuzas).

Mertens (2005) señala que en el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos.

Incluso, la muestra puede ser una sola unidad de análisis (estudio de caso).¹ La investigación cualitativa, por sus características, requiere de muestras más flexibles. Aunque en cualquier estudio (cuantitativo o cualitativo) comenzamos con una muestra (predeterminada o no, como punto de inicio, al menos): una muestra de sangre, de escuelas, de procedimientos administrativos, de trabajadores, de episodios de interacción familiar, de materiales rocosos, de actos de atención a los clientes, una familia o una persona, pero en la indagación inductiva, la muestra se va evaluando y redefiniendo permanentemente. La esencia del muestreo cualitativo se define en la figura 13.1.

Reformulación de la muestra En los estudios cualitativos la muestra planteada inicialmente puede ser distinta a la muestra final. Podemos agregar casos que no habíamos contemplado o excluir a otros que sí teníamos en mente.

¹ Los estudios de caso cualitativos no se revisarán en este espacio, sino en el capítulo 4, del CD anexo. "Estudios de caso".

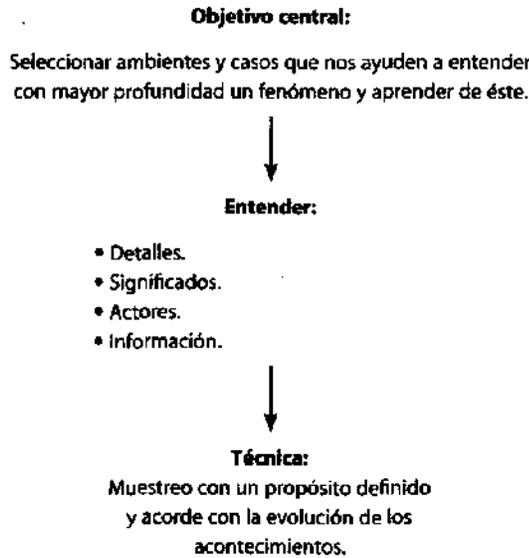


Figura 13.1 Esencia del muestreo cualitativo.²

Tabla 13.2 Recordatorio

En el capítulo 8 se habló de muestras probabilísticas y no probabilísticas. Las primeras fueron tratadas en tal capítulo. Sobre las segundas se mencionó lo siguiente:

1. Para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran, si se procede cuidadosamente y con una profunda inmersión inicial en el campo, obtener los casos que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos.
2. En estas muestras, la elección de los elementos o casos no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con las características de la investigación o de quien realiza la muestra.
3. Las muestras dirigidas suponen un procedimiento de selección informal (*aunque deberíamos ahora decir, un procedimiento orientado a fines distintos de la generalización probabilística*). Se utilizan en muchas investigaciones cuantitativas y cualitativas. No las revisaremos ahora, sino en el capítulo sobre muestras cualitativas.

Bien, hay varias clases de muestras dirigidas y se definirán a continuación. Debemos aclarar que muestra no probabilística o dirigida no es igual a muestra cualitativa, sino que las muestras no probabilísticas suelen utilizarse más en estudios cualitativos.

La muestra de participantes voluntarios

Las muestras de voluntarios son frecuentes en ciencias sociales y en ciencias de la conducta. Se trata de muestras fortuitas, utilizadas también en la medicina y la arqueología, donde el investi-

² Adaptado de Mertens (2005).

gador elabora conclusiones sobre casos que llegan a sus manos de forma casual. Pensemos, por ejemplo, en los individuos que voluntariamente acceden a participar en un estudio que monitorea los efectos de un medicamento, otro caso sería el del investigador que desarrolla un estudio sobre las motivaciones de los pandilleros de un barrio de Madrid e invita a aquellos que acepten acudir a una entrevista abierta. En estos casos, la elección de los participantes depende de circunstancias muy variadas.

Este tipo de muestras se usa en estudios experimentales de laboratorio, pero también en investigaciones cualitativas, el ejemplo de Morrow y Smith (1995) es un caso de este tipo.

La muestra de expertos

En ciertos estudios es necesaria la opinión de individuos expertos en un tema. Estas muestras son frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis más precisas o la materia prima del diseño de cuestionarios. Por ejemplo, en un estudio sobre el perfil de la mujer periodista en México (Barrera *et al.*, 1989) se recurrió a una muestra de 227 mujeres periodistas, pues se consideró que eran los participantes idóneos para hablar de contratación, sueldos y desempeño de tal ocupación. Tales muestras son válidas y útiles cuando los objetivos del estudio así lo requieren.

La muestra de casos-tipo

También esta muestra se utiliza en estudios cuantitativos exploratorios y en investigaciones de tipo cualitativo, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. En estudios con perspectiva fenomenológica, donde el objetivo es analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social, el uso de muestras tanto de expertos como de casos-tipo es frecuente. Por ejemplo, pensemos en los trabajos de Howard Becker (*El músico de jazz*, 1951; *Los muchachos de blanco*, 1961) que se basan en grupos de típicos músicos de jazz y característicos estudiantes de medicina, para adentrarse en el análisis de los patrones de identificación y socialización de estas dos profesiones: la de músico y la de médico.

Los estudios motivacionales, los cuales se hacen para el análisis de las actitudes y conductas del consumidor, también utilizan muestras de casos-tipo. Aquí se definen los segmentos a los que va dirigido un determinado producto (por ejemplo, jóvenes clase socioeconómica A, alta, y B, media, amas de casa clase B, ejecutivos clase A-B) y se construyen grupos de ocho a 10 personas, cuyos integrantes tengan las características sociales y demográficas de dicho segmento.

Con el grupo se efectúa una sesión: un facilitador o moderador dirigirá la conversación para que los participantes expresen sus actitudes, valores, medios, expectativas, motivaciones hacia las características de determinado producto o servicio. A grupos como éste se les denomina "de enfoque" y se revisarán en el siguiente capítulo.

La muestra por cuotas

Este tipo de muestra se utiliza mucho en estudios de opinión y de marketing. Por ejemplo, los encuestadores reciben instrucciones de administrar cuestionarios a individuos en un lugar público (un centro comercial, una plaza o una colonia), al hacerlo van conformando o llenando cuotas

de acuerdo con la proporción de ciertas variables demográficas en la población. Así, en un estudio sobre la actitud de la ciudadanía hacia un candidato político, se dice a los encuestadores “que vayan a determinada colonia y entrevisten a 150 sujetos. Que 25% sean hombres mayores de 30 años, 25% mujeres mayores de 30 años, 25% hombres menores de 25 años, y 25% mujeres menores de 25 años”. Así se construyen estas muestras que, como vemos, dependen en cierta medida del juicio del entrevistador. Estas muestras suelen ser comunes en encuestas (*surveys*) e indagaciones cualitativas.

Muestras de orientación hacia la investigación cualitativa

Miles y Huberman (1994), además de Creswell (1998 y 2005) nos dan pie a otras muestras no probabilísticas que, además de las ya señaladas, suelen utilizarse en estudios cualitativos. Éstas se comentan brevemente a continuación:

1. *Muestras diversas o de máxima variación*: son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien, documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades. Imaginemos a un oceanógrafo que pretende analizar a tiburones (tratará de incluir de diferentes clases y tamaños: blanco, martillo, cazón, bacota...); a un médico que evalúa a enfermos con distintos tipos de lupus; a un psiquiatra que considera desde pacientes con elevados niveles de depresión hasta individuos con depresión leve.

EJEMPLO

Studs (1997) realizó un estudio del significado del trabajo en la vida del individuo, mediante entrevistas profundas con personas que contaban con una gran variedad de trabajos y ocupaciones.

2. *Muestras homogéneas*: al contrario de las muestras diversas, en éstas las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social. Son comunes en los diseños longitudinales de cohortes. Supongamos que al tratar de realizar un estudio sobre un grupo de emigrantes (o inmigrantes, según la perspectiva) como los denominados “Niños de Morelia” (451 infantes que arribaron en 1937 al puerto de Veracruz en México, procedentes de España, gracias a la decisión del entonces presidente Lázaro Cárdenas de acogerlos mientras sus padres combatían en el bando republicano, de los cuales vivían hasta 2005 unos 127 en México, según datos de la Comisión de Víctimas de la Guerra Civil) para analizar la manera en que se fueron adaptando a otra cultura a lo largo de su existencia. ¿Qué tienen en común? La generación (aunque llegaron de diferentes edades), la vivencia en otra sociedad por décadas y el origen étnico.³

³ De acuerdo con la prensa mexicana (*La crónica de hoy*, México, D.F., 24 de enero de 2005, corresponsal en Madrid: Franz Ruiz), El Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, les reconoce finalmente su condición de víctimas de la guerra y por ello gozan de una pensión anual de 6 090 euros, además de un seguro médico.

EJEMPLO

Csikszentmihalyi (2000), investigador que efectuó un estudio longitudinal sobre los adolescentes, todos de la misma edad y grupo social, y de similar coeficiente intelectual, a fin de reducir variación en otras áreas y centrarse en el desarrollo de sus talentos.

Las muestras homogéneas se usan también para integrar grupos en experimentos y cuasiexperimentos, donde se procura que los sujetos sean similares en variables tales como edad, género o inteligencia, de manera que los resultados o efectos no obedezcan a diferencias individuales, sino a las condiciones a las que fueron sometidos.

Una forma de muestra homogénea, combinada con la muestra de casos-tipo, pero que algunos autores destacan en sí como una clase de muestra cualitativa (por ejemplo, Creswell, 2005; Mertens, 2005), son las llamadas “muestras típicas o intensivas”, que eligen a casos de un perfil similar, pero que se consideran representativos de un segmento de la población, una comunidad o una cultura (no en un sentido estadístico, sino de prototipo). Por ejemplo, tiburones de una especie con un peso estándar; ejecutivos con un salario promedio y características nada fuera de lo común para su tipo (la expresión “hombre medio” se utiliza para identificarlos) o soldados que se enrolaron en una guerra y no fueron gravemente heridos ni recibieron medallas, que estuvieron en servicio el tiempo regular, etcétera.

3. *Muestras en cadena o por redes* (“bola de nieve”): se identifican participantes clave y se agregan a la muestra, se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar datos más amplios, y una vez obtenidos sus datos, los incluimos también. La investigación sobre la Guerra Cristera operó en parte con una muestra en cadena (los supervivientes recomendaban a otros individuos de la misma comunidad).

EJEMPLO

González y González (1995), en su estudio sobre una población, utilizaron una muestra en cadena, a fin de generar riqueza de información sobre una cultura, a través de sujetos clave que relataron la historia de ésta.

4. *Muestras de casos extremos*: útiles cuando nos interesa evaluar características, situaciones o fenómenos especiales, alejados de la “normalidad” (Creswell, 2005). Imaginemos que queremos estudiar a personas sumamente violentas, podríamos seleccionar una muestra de pandilleros; de igual forma, si tratamos de evaluar métodos de enseñanza para estudiantes muy problemáticos, elegimos a aquellos que han sido expulsados varias veces. Deliberadamente elegimos a participantes que se alejan del prototipo de normalidad. Mertens (2005) señala que el análisis de casos extremos nos ayuda, de manera paradójica, a entender lo ordinario.

Este tipo de muestras se utilizan para estudiar etnias muy distintas al común de la población de un país, también para profundizar el análisis de comportamientos terroristas y suicidas. En la historia podríamos hacerlo con faraones excepcionales o por el contrario con faraones que no fueron tan relevantes. A veces se seleccionan en la muestra casos extremos opuestos, con fines comparativos (por ejemplo, escuelas donde la violencia estudiantil es elevada y escuelas sumamente tranquilas; edificios sólidos que han resistido temblores u otros fenómenos naturales y estructuras que se han colapsado; serpientes de una especie muy agresivas y otras que se retraen).

Otro ejemplo sería el de Hernández Sampieri y Martínez (2003), quienes efectuaron una serie de sesiones grupales para definir qué criterios podían considerarse, en cuanto a sexo, violencia, consumo de drogas, horror y lenguaje insultante, para clasificar películas cinematográficas como aptas para niños, adolescentes y adultos. Algunos de los grupos estaban constituidos por personas calificadas como muy liberales (entre ellos algunos escritores, críticos de cine y cineastas) y otros, por individuos situados como conservadores (miembros de ligas de defensa de la familia y la moral, sacerdotes, etcétera).⁴

5. *Muestras por oportunidad*: casos que de manera fortuita se presentan ante el investigador, justo cuando éste los necesita. O bien, individuos que requerimos y que se reúnen por algún motivo ajeno a la investigación, que nos proporcionan una oportunidad extraordinaria para reclutarlos. Por ejemplo, una convención nacional de alcohólicos anónimos, justo cuando conducimos un estudio sobre las consecuencias del alcoholismo en la familia.

EJEMPLO

Herrera (2004) realizó un estudio de caso de sí misma, sobre el lupus eritematoso sistémico (ella lo padecía, con 31 años de evolución), al presentar los resultados de su investigación acudieron médicos que conocían enfermos con el mismo padecimiento, quienes recomendaron a sus pacientes a Norma Herrera para que ampliara su indagación.

6. *Muestras teóricas o conceptuales*: cuando el investigador necesita entender un concepto o teoría, puede muestrear casos que le ayuden a tal comprensión. Es decir, se eligen a las unidades porque poseen uno o varios atributos que contribuyen a desarrollar la teoría. Supongamos que quiero probar una teoría microeconómica sobre la quiebra de ciertas aerolíneas, obviamente selecciono a empresas de esta clase que han experimentado el proceso de quiebra. Si busco evaluar los factores que provocan que un hombre sea capaz de violar sexualmente a una mujer, la muestra la puedo obtener en cárceles donde se encuentran reclusos criminales violadores. Otro ejemplo característico serían los detectives, cuando seleccionan a sospechosos que encajan en sus "teorías" sobre el asesino.

⁴ Desde luego, se incluyeron grupos de orientación "intermedia" o central en el continuo "liberalismo-conservadurismo".

EJEMPLO

Lockwood (1996) llevó a cabo un estudio para encontrar en comunidades específicas submuestras de individuos con distintos trabajos, a fin de analizar si algunas situaciones laborales conducen a ciertas percepciones sobre las clases sociales.

7. *Muestras confirmativas*: la finalidad es adicionar nuevos casos cuando en los ya analizados se suscita alguna controversia o surge información que apunta en diferentes direcciones. Puede suceder que algunos de los primeros casos sugieran hipótesis de trabajo y casos posteriores las contradigan. Entonces, seleccionamos casos similares donde emergieron las hipótesis, pero también casos similares en donde las hipótesis no aplican o no se prueban. Esto se podría representar tal como se muestra en la figura 13.2

Por ejemplo, la investigación de Amate y Morales (2005) sobre las oportunidades de empleo para las personas con capacidades diferentes. Los primeros casos (que eran empresas grandes, transnacionales y nacionales) sugerían que las oportunidades eran similares para individuos con capacidades regulares que para seres humanos con capacidades distintas. Posteriormente, otros casos (empresas locales de menor tamaño) contradijeron la hipótesis de trabajo y entonces se agregaron más casos, tanto de organizaciones locales como de nacionales con presencia en todo el país y también de transnacionales. Esto con el fin de lograr el sentido de comprensión de la hipótesis emergente y una explicación de las causas del fenómeno (que finalmente fueron la capacidad de recursos para entrenamiento y las políticas corporativas, así como la presencia de un programa de imagen externa).

8. *Muestras de casos sumamente importantes para el problema analizado*: casos del ambiente que no podemos dejar fuera, por ejemplo, en el estudio sobre la Guerra Cristera, los cronistas de las ciudades en cuestión no podían ser excluidos. En una investigación cualitativa en una empresa, no es conveniente prescindir del presidente(a) o director(a) general. Incluso hay muestras que únicamente consideran casos importantes. Por ejemplo, un estudio de pandillas donde solamente se entrevista a los líderes.

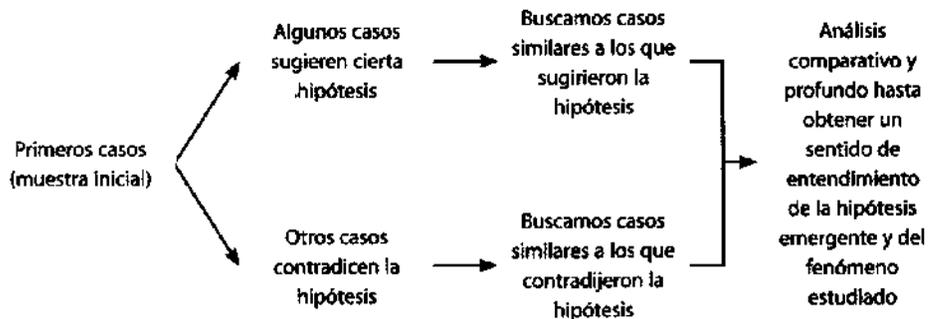


Figura 13.2 **Muestras confirmativas. Casos contradictorios en la muestra inicial, proceso para su entendimiento.**

9. *Muestras por conveniencia*: simplemente casos disponibles a los cuales tenemos acceso. Tal fue el caso de Rizzo (2004), que no pudo ingresar a varias empresas para efectuar entrevistas con profundidad en niveles gerenciales, respecto a los factores que conforman el clima organizacional y, entonces, decidió entrevistar a compañeros que junto con ella cursaban un posgrado en Desarrollo Humano y eran directivos de diferentes organizaciones.

Composición y tamaño de la muestra cualitativa
Depende del desarrollo del proceso inductivo de investigación.

Con respecto a las estrategias de muestreo en algunos estudios cualitativos, presentamos algunas definiciones que complementan lo expuesto hasta ahora (ver tabla 13.3).

Tabla 13.3 Estrategias de muestreo y recolección de los datos en diferentes estudios cualitativos⁵

¿Cuál es la unidad de análisis?				
Biografía	Fenomenología	Teoría de contraste	Etnografía	Estudio de caso
Individuos únicos, distintos, accesibles	Número de sujetos que experimentan un mismo fenómeno. Metáforas utilizadas por los sujetos	<i>n</i> sujetos participando en la misma acción o en un fenómeno social específico	<i>n</i> individuos representantes de una cultura o un grupo social. Ritos, episodios y eventos	Individuo, sistema u organización con los criterios establecidos por un estudio
¿Qué retos son típicos en la selección de los sujetos?				
Biografía	Fenomenología	Teoría de contraste	Etnografía	
Tener <i>rapport</i> , permiso del (los) individuo(s) y acceso a archivos relevantes	Elección de los sujetos que experimentan o han experimentado la situación	Garantizar la homogeneidad de la muestra, a fin de que otras características no representen distracción	Identificar a los informantes apropiados, ganar su confianza	
¿Qué estrategias de muestreo o estrategias de selección son utilizadas?				
Biografía	Fenomenología	Teoría de contraste	Etnografía	
Conveniente, variada, políticamente relevante, e históricamente influyente	Muestreo por criterios previamente establecidos	Muestras homogéneas o muestreo teórico	Muestra representativa, muestreo en cadena seleccionando redes de informantes	

⁵ Basado en Creswell (2005).

El cuadro tendrá mayor sentido cuando se revisen los métodos de recolección de los datos y diseños cualitativos.

Las muestras dirigidas son válidas en cuanto a que un determinado diseño de investigación así las requiere; sin embargo, los resultados se aplican nada más a la muestra en sí o a muestras similares en tiempo y lugar (transferencia de resultados), pero esto último con suma precaución. No son generalizables a una población, ni interesa esta extrapolación.

Finalmente, para reforzar los conceptos vertidos, se incluye un diagrama de toma de decisiones respecto de la muestra inicial (ver figura 13.3), adaptado de Creswell (2005, p. 205). Aunque este autor divide las decisiones en antes y después de la recolección de los datos, y desde nuestro punto de vista esto es relativo, porque, como se ha insistido, el proceso cualitativo es iterativo y emergente.

Un último comentario: En todo el proceso de inmersión inicial en el campo, inmersión total, elección de las unidades o casos y de la muestra; debemos tomar en cuenta al planteamiento del problema, el cual constituye el elemento central que guía todo el proceso, pero tales acciones pueden hacer que dicho planteamiento se modifique de acuerdo con la "realidad del estudio" (construida por el investigador, la situación, los participantes y las interacciones entre el primero y estos últimos). El planteamiento siempre estará sujeto a revisión y cambios.

Muestras dirigidas Son válidas en cuanto a que un determinado diseño de investigación así las requiere; sin embargo, los resultados se aplican nada más a la muestra en sí o a muestras similares en tiempo y lugar (transferencia de resultados), pero esto último con suma precaución. No son generalizables a una población, ni interesa tal extrapolación.



RESUMEN

- Durante la inmersión inicial o después de ésta, se define la muestra.
- En los estudios cualitativos el tamaño de muestra *no* es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador *no* es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia.
- Tres son los factores que intervienen para "determinar" o sugerir el número de casos que compondrán la muestra: 1) capacidad operativa de recolección y análisis, 2) el entendimiento del fenómeno o saturación de categorías y 3) la naturaleza del fenómeno bajo análisis.
- En una investigación cualitativa la muestra puede contener cierto tipo definido de unidades iniciales, pero conforme avanza el estudio se pueden ir agregando otros tipos de unidades.
- En un estudio cualitativo se pueden tener unidades cuya naturaleza es diferente.
- En el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y –finalmente– de individuos.
- La investigación cualitativa, por sus características, requiere de muestras más flexibles.
- Las muestras dirigidas son de varias clases: 1) muestra de sujetos voluntarios, 2) muestra de expertos, 3) muestra de casos-tipo, 4) muestreo por cuotas y 5) muestras de orientación hacia la investigación cualitativa (muestra variada, variada homogénea, muestra por cadena, muestra de casos extremos, muestras por oportunidad, muestra teórica, muestra confirmativa, muestra de casos importantes y muestra por conveniencia).

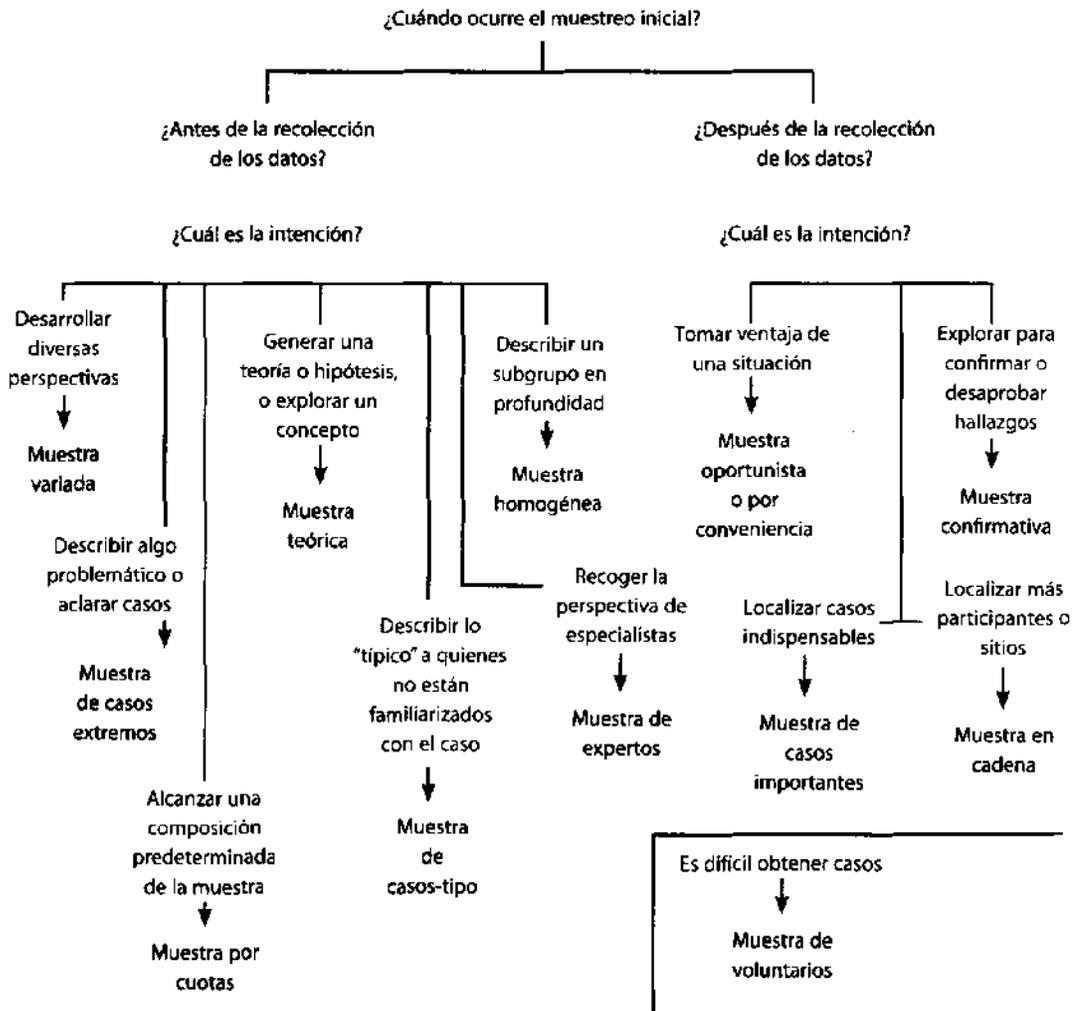
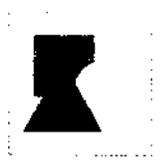


Figura 13.3 Esencia de la toma de decisiones para la muestra inicial en estudios cualitativos.

CONCEPTOS BÁSICOS

Muestra
Muestra de casos tipos
Muestra de expertos
Muestra dirigida (no probabilística)
Muestra por cuotas

Muestras orientadas a la investigación cualitativa
Muestreo cualitativo
Tamaño de la muestra



EJERCICIOS

1. Respecto al artículo de una revista científica que contiene los resultados de una investigación cualitativa (que seleccionó como parte de los ejercicios del capítulo anterior), responda: ¿cuál es la unidad de análisis?, ¿qué tipo de muestra final eligieron los investigadores?
2. Si visitó una comunidad rural y observó qué sucedía en tal comunidad, platicó con sus habitantes, recolectó información sobre un asunto que le interesó, tomó notas y las analizó; finalmente, de esa experiencia planteó un problema de investigación cualitativa. ¿Cuál es o son las unidades de análisis apropiadas para desarrollar su estudio? y ¿cuál sería el tipo adecuado de muestreo? Recuerde que pueden mezclarse muestras de varias clases.
3. Una institución quiere lanzar por televisión mensajes de prevención de uso de sustancias dañinas (estupefacientes) dirigidas a estudiantes universitarios. Los productores no conocen el grado de realismo que deban contener estos mensajes ni su tono; es decir, si deben apelar al miedo, a la salud o a los problemas morales que se desencadenan en las familias. Se sabe con certeza que es necesario realizar esta campaña, pero no se tiene idea clara de la forma de estructurar los mensajes para que sean más efectivos. En resumen, para conceptualizar y poner en imágenes dichos mensajes, se requiere información previa sobre la relación participante-sustancia. ¿Qué se aconsejaría aquí? ¿Qué tipo de muestra se necesitaría para recabar dicha información?
4. Mediante el enfoque cualitativo un investigador desea analizar los motivos que orillaron a un grupo de jóvenes (hombres y mujeres) a integrarse a una pandilla que roba automóviles como medio de sobrevivencia. ¿Cómo plantearía su estudio? ¿Qué unidades de análisis iniciales compondrían su muestra? ¿Qué tipo de muestra cualitativa no probabilística sería adecuada para su investigación?
5. A continuación vamos a mencionar diversos estudios y la forma como construyeron la muestra y, en cada caso, le pediríamos que responda a la interrogante: ¿Cuál es el tipo de muestra dirigida —o no probabilística— que emplearon?

Estudio y muestra	Tipo
<p>Unos investigadores están interesados en conocer las opiniones de jóvenes respecto a si la Iglesia Católica debe o no realizar cambios en su postura sobre la posibilidad de que las mujeres se ordenen como sacerdotisas. La muestra la integran estudiantes universitarios catalanes, todos católicos,</p>	

<p>cuyas edades fluctúan entre los 18 y 19 años, con inteligencia sobresaliente e interés por la Historia de las religiones y que además les agrada la música de Joan Manuel Serrat.</p>	
<p>Una investigadora pretende comprender las razones por las cuales un grupo de jovencitas se ha embarazado antes de cumplir los 18 años y conocer las consecuencias que este hecho tiene para que puedan continuar sus estudios. Elige tres jóvenes quienes, a su vez, recomiendan a conocidas suyas para que participen en la investigación.</p>	
<p>Un analista en cuestiones de crédito y cobranzas es contratado por una tienda departamental para analizar por qué hay clientes que realizan con gran puntualidad los pagos de los créditos que les fueron otorgados, mientras que otros clientes son morosos y siempre están atrasados en sus pagos.</p>	
<p>Un asesor en mercadotecnia quiere realizar un estudio cualitativo para una cadena de tiendas que vende perfumes. Le interesa saber cómo es la experiencia de compra de todo tipo de clientes: hombres y mujeres, de edades que van de los 14 a los 80 años; compradores frecuentes, regulares y poco frecuentes; de distintas ocupaciones y niveles de ingreso.</p>	
<p>Un investigador busca cómo resolver los problemas de inseguridad en la ciudad. Para ello reúne a exdirectores policíacos, a consejales del Ayuntamiento que participan en la Comisión Municipal de Seguridad, a funcionarios de la Alcaldía que dirigen las áreas de seguridad y a especialistas en la materia.</p>	

<p>Un investigador en Educación pretende evaluar los beneficios de un nuevo modelo educativo que piensa sugerir a las escuelas de Psicología. Solicita a los directores de las universidades de la región apoyo para que, de tal licenciatura, envíen a los tres profesores que consideren más vanguardistas e innovadores y a los tres que juzguen más conservadores y resistentes a los cambios.</p>	
<p>Una profesora ha desarrollado un estudio sobre la motivación de los bomberos que laboran en la ciudad, acude al Departamento de Bomberos y convoca a 10 elementos que deseen participar.</p>	
<p>Un médico y un biólogo quieren analizar los efectos de las mordeduras de serpientes que habitan en los parques volcánicos de Costa Rica, desde la perspectiva de la víctima, además limitarán el estudio a niños entre los 5 y 10 años.</p>	
<p>Un analista organizacional tiene la intención de profundizar en una empresa en la hipótesis: "a mayor motivación intrínseca en el trabajo, mayor innovación" (su estudio es cualitativo y van a entrevistar a las personas más motivadas e innovadoras de esa organización, pero siguiendo la hipótesis).</p>	

6. Respecto de la idea que eligió en el capítulo 2 y que la transformó en un planteamiento del problema de investigación cualitativa. ¿Cuál sería la unidad de análisis inicial y el tipo

de muestra dirigida que considera más apropiadas para su estudio?

Ver las respuestas a los ejercicios 3 y 5 en el CD anexo.

EJEMPLOS DESARROLLADOS

LA GUERRA CRISTERA EN GUANAJUATO

Unidades iniciales de la muestra:

a) Documentos generados en la época y disponibles en los archivos históricos del Ayuntamiento, el museo local y las iglesias (notas periodísticas, correspondencia oficial, reportes y, en general, publicaciones del gobierno municipal o estatal; diarios personales, bandos municipales y avisos a la población).

b) Testimonios de:

- Participantes en la Guerra (testigos directos), ya sea como combatientes cristeros, soldados del Ejército Mexicano, sacerdotes, y personas observadoras que vivieron en la época de la Guerra Cristera (1926-1929), sin importar la edad que tenían en ese tiempo.
- Descendientes de participantes en la Guerra Cristera (hijos o nietos de los testigos directos y que les hubieran contado historias sobre los sucesos).

Unidades posteriores que se integraron a la muestra:

- a) "Artefactos u objetos" (armas usadas en la conflagración, símbolos religiosos –escapularios, imágenes, crucifijos, entre otros–, fotografías, artículos personales como el peine del abuelo, las botas del padre, etcétera).
- b) Documentos personales que pertenecieron a los testigos (cartas y diarios).
- c) "Sitios específicos":
- Casas u otros lugares (como plazas, mercados y bodegas) donde se celebraban en secreto las misas católicas.
 - Iglesias.
 - Cuarteles del Ejército (ambos bandos utilizaron frecuentemente a las iglesias como cuarteles).

- Lugares donde fueron ejecutados cristeros u ocurrieron batallas o escaramuzas.

Tipo de muestra dirigida: Por cadena o "bola de nieve" (en todos los casos). Los participantes, conforme se incorporaron a la muestra, recomendaron a otros informantes. Quien detonó la red en la mayoría de las poblaciones fue el cronista de la ciudad. Asimismo, muchas veces un documento condujo a otros. Los lugares estaban referidos en los documentos escritos y/o señalamiento de los testigos o sus descendientes. Los sitios fueron inspeccionados visualmente en búsqueda de evidencia física confirmatoria.

CONSECUENCIAS DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

Unidades iniciales y finales de la muestra:

Once mujeres entre los 25 y 72 años de edad, que había sido abusadas sexualmente en su infancia. Una mujer era afroamericana, una india occidental y el resto caucásicas. Tres eran lesbianas, una bisexual y siete heterosexuales. Tres participantes fueron incapacitadas físicamente. Sus niveles educativos variaron desde la terminación del grado (equivalente a "graduado" o pasantía) hasta el nivel de maestría. Las experiencias de abuso fueron: de un solo incidente que implicó la molestia por parte de un amigo de la familia, a un caso de 18 años de abuso progresivo sádico efectuado por diversos perpetradores. La edad del abuso inicial fluctuó entre la primera infancia y los 12 años de edad; y el abuso continuó, en la situación más extrema, hasta los 19. Todas las participantes habían estado en procesos de asesoría o recuperación (desde una reunión con el sistema de 12 pasos hasta años de psicoterapia).

Tipo de muestra: participantes voluntarias.

CENTROS COMERCIALES

Unidades iniciales y finales de la muestra:

Hombres y mujeres clientes de los centros comerciales, de 18 hasta 89 años. En total 80 participantes por centro comercial. Los clientes asistieron a una sesión de discusión o enfoque (10 individuos por sesión) y fueron agrupados por indicaciones de la empresa que solicitó el estudio (la cual se fundamentó en la información disponible

en su base de datos sobre la conducta de compra de cada segmento de clientes), de la siguiente forma:

- Mujeres menores de 40 años.
- Hombres mayores de 30 años
- Grupo mixto (hombres y mujeres) de adultos jóvenes (18 a 27 años).
- Mujeres mayores de 40 años

Es decir, de cada segmento se tuvieron dos grupos.

Tipo de muestra: una mezcla de muestreo por cuotas y participantes voluntarios.



LOS INVESTIGADORES OPINAN

En el debate intelectual sobre las diversas posturas a las que se puede allegar la metodología de la investigación, surge actualmente un fuerte ímpetu por respaldar y dar validez a aquellas orientadas hacia los aspectos cualitativos.

Motivados por la complejidad de los problemas, la necesidad de estudiar los fenómenos de forma holística e incluso de instrumentar herramientas heurísticas que interpreten debidamente determinados objetos de estudio, los investigadores precisan y profundizan cada día más en estas herramientas, sobre todo en la justificación y sustento de la investigación cualitativa; motivo por el cual el discurso administrativo actual comienza a reconocerla y a tener un mayor interés por el debido empleo de las propuestas que se están generando en esta área.

Cierto es que, si bien es indispensable sustentar de manera fehaciente cualquier estudio cualitativo, también es verdad que hoy en día están surgiendo grandes áreas de oportunidad, incluso para la de-

finición de lo que debe ser el rigor metodológico de este tipo de investigación.

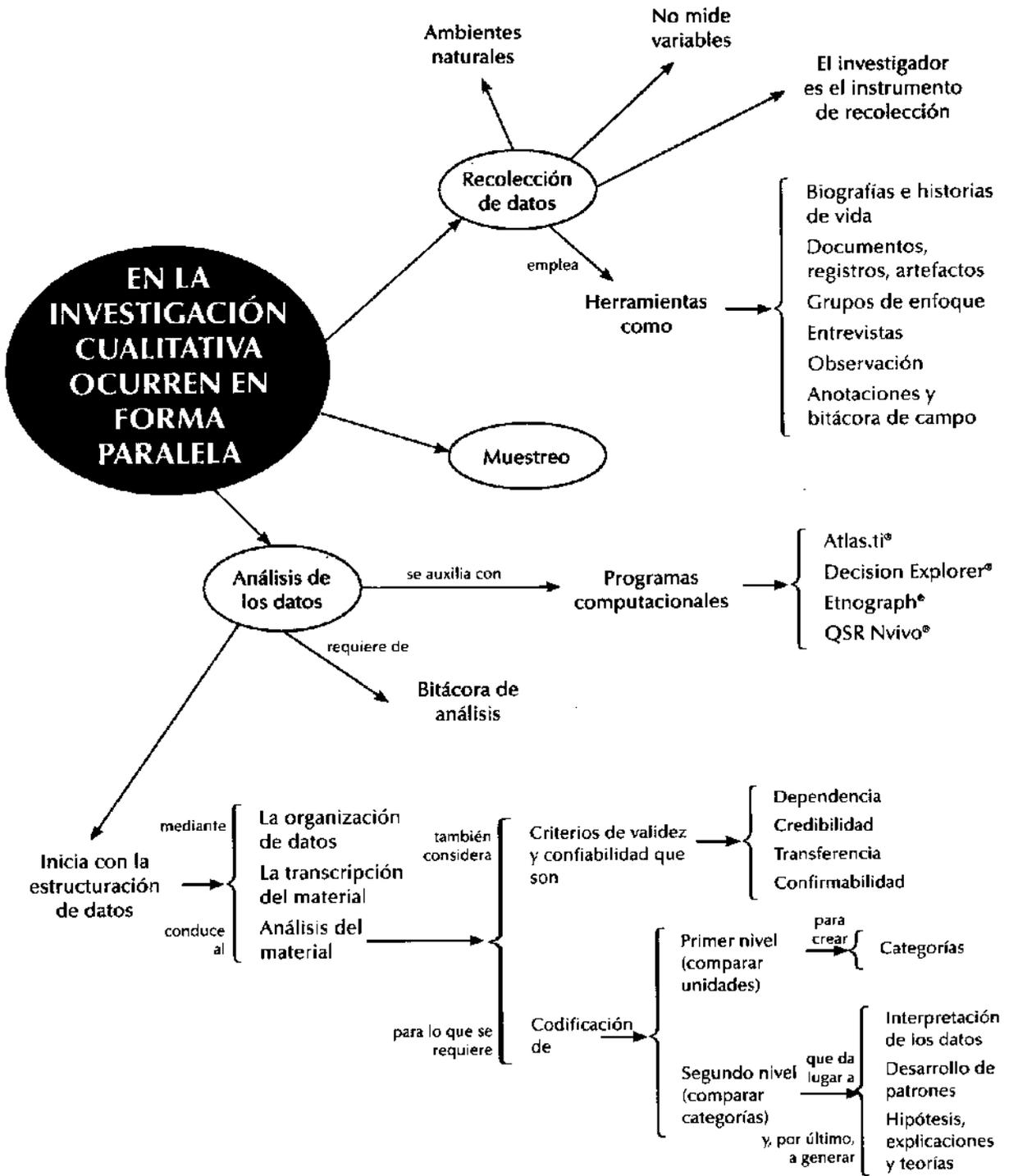
Todos los esfuerzos que se realicen para soportar correctamente los estudios en torno a la aplicación de la metodología de la investigación cualitativa, son de incalculable valor, ya que además de dar la oportunidad de abrir nuevos horizontes para la correcta utilización de los métodos modernos, se abre un nuevo abanico de posibilidades para discurrir sobre diversos temas.

Los esfuerzos presentados en este libro permiten el reconocimiento de la existencia de la metodología de la investigación cualitativa, motivan su aplicación para todos aquellos casos en los que sea adecuado, sin descartar incluso, en ningún momento, la conveniencia de vincularla con elementos cuantitativos cuando así lo permita el caso.

Dr. Carlos Miguel Barber Kuri

Chair of Administration

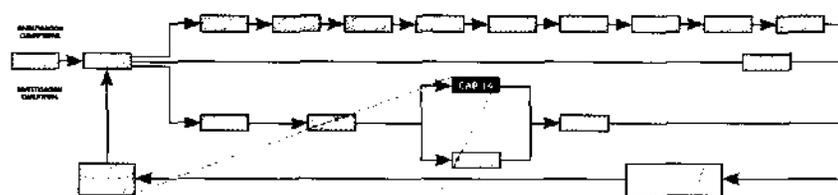
Universidad Anáhuac del Sur, México.



Capítulo 14



Recolección y análisis de los datos cualitativos



PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

Paso 4A Recolección y análisis de los datos cualitativos

- Confirmar la muestra o modificarla.
- Recolectar los datos cualitativos pertinentes.
- Analizar los datos cualitativos.
- Generar conceptos, categorías, temas hipótesis y teoría fundamentada en los datos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al terminar este capítulo, el alumno será capaz de:

- Entender la estrecha relación que existe entre la selección de la muestra, la recolección de los datos y el análisis de los datos en el proceso cualitativo.
- Comprender quién recolecta los datos en la investigación cualitativa.
- Conocer los principales métodos para recolectar datos cualitativos.
- Efectuar análisis de datos cualitativos.

Síntesis

En el capítulo se considera la estrecha vinculación que existe entre la conformación de la muestra, la recolección de los datos y su análisis. Asimismo, se revisa el papel del investigador en dichas tareas.

Los principales métodos para recabar datos cualitativos son la observación, la entrevista, los grupos de enfoque, la recolección de documentos y materiales, y las historias de vida.

El análisis cualitativo implica organizar los datos recogidos, transcribirlos a texto cuando resulta necesario y codificarlos. La codificación tiene dos planos o niveles. Del primero, se generan unidades de significado y categorías. Del segundo, emergen temas y relaciones entre conceptos. Al final se produce teoría enraizada en los datos.

El análisis cualitativo es iterativo y recurrente, y puede efectuarse con la ayuda de programas computacionales como Atlas.ti[®] y Decision Explorer[™], cuyas demostraciones ("demos") se podrán encontrar en el CD anexo.

--- Hemos ingresado al campo y elegimos una muestra inicial, ¿qué sigue?

Como ya se ha mencionado en varias ocasiones, el proceso cualitativo no es lineal ni lleva una secuencia como el proceso cuantitativo. Las etapas constituyen más bien acciones que efectuamos para cumplir con los objetivos de la investigación y responder a las preguntas del estudio y se yuxtaponen, además son iterativas o recurrentes. No hay momentos en el proceso donde podamos decir: aquí terminó esta etapa y ahora sigue tal etapa. Al ingresar al campo (ambiente, contexto o escenario), por el simple hecho de observar lo que ocurre en él, estamos recolectando y analizando datos, y durante esta labor, la muestra puede ir ajustándose. Muestreo, recolección y análisis resultan actividades casi paralelas. Desde luego, no siempre la muestra inicial cambia. Así que, aunque veremos los temas pertinentes a la recolección y análisis, uno por uno, no debemos olvidar la naturaleza del proceso cualitativo, la cual se representa en la figura 14.1.

En la figura se pretende mostrar el procedimiento usual de recolección y análisis de los datos, con el caso de las entrevistas, pero pudieran ser sesiones en grupo, revisión de documentos o de artefactos, observaciones u otro método para recabar información.

Se recogen datos —en la muestra inicial— de una unidad de análisis o caso y se analizan, simultáneamente se evalúa si la unidad es apropiada de acuerdo con el planteamiento del problema y la definición de la muestra inicial. Se recolectan datos de una segunda unidad y se analizan, se vuelve a considerar si esta unidad es adecuada; del mismo modo, se obtienen datos de una tercera unidad y se analizan; y así sucesivamente. En tales actividades la muestra inicial puede o no modificarse (mantenerse las unidades, cambiar por otras, agregar nuevos tipos, etc.), incluso, el planteamiento está sujeto a cambios.

Comentada la esencia del proceso de recolección y análisis, hagamos algunas consideraciones fundamentales.

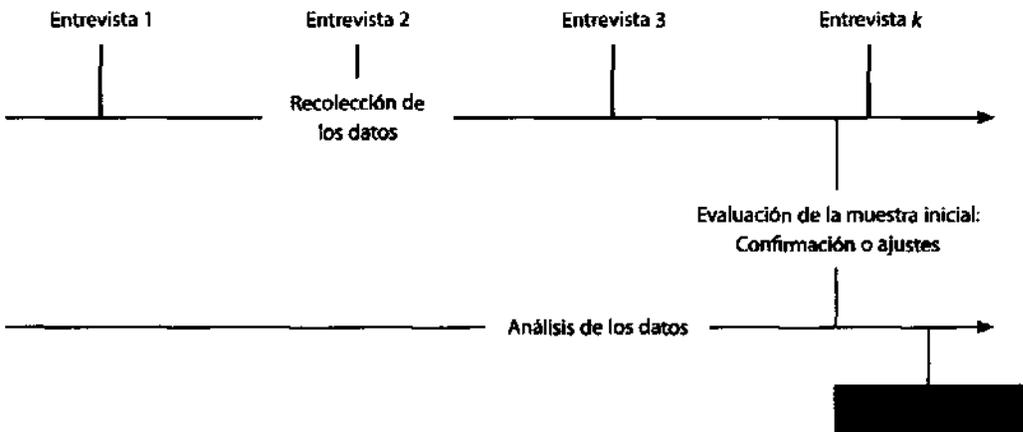


Figura 14.1 Naturaleza del proceso cualitativo ejemplificada con un tipo de recolección de datos: la entrevista.

La recolección de los datos desde el enfoque cualitativo

Para el enfoque cualitativo, al igual que para el cuantitativo, la recolección de datos resulta fundamental, solamente que su propósito no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico. Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos. Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento.

Esta clase de datos es muy útil para capturar de manera completa (lo más que sea posible) y sobre todo, entender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento humano. Asimismo, no se reducen a números para ser analizados estadísticamente (aunque en algunos casos sí se pueden efectuar ciertos análisis cuantitativos, pero no es el fin de los estudios cualitativos).

La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de animales, por ejemplo, en su hábitat. En el caso de seres humanos en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera.

Recolección de datos
Ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis.

Ahora bien, ¿cuál es el instrumento de recolección de los datos en el proceso cualitativo? Cuando en un curso se hace esta pregunta, la mayoría de los alumnos responden: son varios los instrumentos, como las entrevistas o los grupos de enfoque. Lo cual es parcialmente cierto. Pero, la verdadera respuesta y que constituye una de las características fundamentales del proceso cualitativo es: el propio investigador o los propios investigadores. Sí, el **investigador** es quien —mediante diversos métodos o técnicas— recoge los datos (él es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.). No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de los datos. En la indagación cualitativa, el instrumento no es una prueba estandarizada ni un cuestionario ni un sistema de medición; es el mismo investigador, que constituye también una fuente de datos. Él genera las respuestas de los participantes al utilizar una o varias herramientas, además recolecta datos de diferentes tipos: lenguaje escrito, verbal y no verbal, conductas observables e imágenes. Su reto mayor consiste en introducirse al ambiente y mimetizarse con éste, pero también en lograr capturar lo que las unidades o casos expresan y adquirir un profundo sentido de entendimiento del fenómeno estudiado.

¿Qué tipos de unidades de análisis pueden incluirse en el proceso cualitativo, además de las personas o casos? Lofland y Lofland (1995) sugieren varias unidades de análisis, las cuales comentaremos brevemente. Hay que añadir que éstas van de lo micro a lo macroscópico, es decir, del nivel individual al social.

- **Significados.** Son los referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos. Los significados van más allá de la conducta y se describen, interpretan y justifican. Los significados compartidos por un grupo

son reglas y normas. Sin embargo, otros significados pueden ser confusos o poco articulados para serlo. Pero ello, en sí mismo, es información relevante para el analista cualitativo.

- *Prácticas*. Es una unidad de análisis conductual muy utilizada y se refiere a una actividad continua, definida por los miembros de un sistema social como rutinaria. Por ejemplo, los rituales (como los pasos a seguir para obtener una licencia de conducir o las prácticas de un profesor en el salón de clases).
- *Episodios*. Son sucesos dramáticos y sobresalientes, pues no se trata de conductas rutinarias. Los divorcios, los accidentes y otros eventos traumáticos se consideran episodios y sus efectos en las personas se analizan en diversos estudios cualitativos. Los episodios llegan a involucrar a una pareja, una familia o a millones de personas, como sucedió el 11 de septiembre de 2001 con los ataques terroristas en Nueva York y Washington, o el huracán Katrina que azotó Louisiana en 2005.
- *Encuentros*. Es una unidad dinámica y pequeña que se da entre dos o más personas de manera presencial. Generalmente sirve para completar una tarea o intercambiar información, y que termina cuando las personas se separan. Por ejemplo, una reunión entre un inspector municipal de sanidad o salubridad y el director de recursos humanos de una empresa, una revisión médica con un paciente.
- *Papeles*. Son unidades conscientemente articuladas que definen en lo social a las personas. El papel sirve para que la gente organice y proporcione sentido o significado a sus prácticas. El estudio cualitativo de papeles es muy útil para desarrollar tipologías —que en cierto modo también es una actividad investigativa reduccionista—; sin embargo, la vida social es tan rica y compleja que se necesita de algún método para “codificar” o tipificar a los individuos, como en los estudios de tipos de liderazgo o clases de familias.
- *Relaciones*. Constituyen diadas que interactúan por un periodo prolongado o que se consideran conectadas por algún motivo y forman una vinculación social. Las relaciones adquieren muchas “tonalidades”: íntimas, maritales, paternas, amigables, impersonales, tiranas o burocráticas. Su origen, intensidad y procesos se estudian también de manera cualitativa.
- *Grupos*. Representan conjuntos de personas que interactúan por un periodo extendido, que están ligados entre sí por una meta y que se consideran a sí mismos como una entidad. Las familias, las redes y los equipos de trabajo son ejemplos de esta unidad de análisis.
- *Organizaciones*. Son unidades formadas con fines colectivos. Su análisis casi siempre se centra en el origen, el control, las jerarquías y la cultura (valores, ritos y mitos).
- *Comunidades*. Se trata de asentamientos humanos en un territorio definido socialmente donde surgen organizaciones, grupos, relaciones, papeles, encuentros, episodios y actividades. Es el caso de un pequeño pueblo o una gran ciudad.
- *Subculturas*. Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías favorecen la aparición de una nebulosa unidad social; por ejemplo, la “cibercultura” de internet o las subculturas alrededor de los grupos de rock. Las características de las subculturas son que contienen a una población grande y prácticamente “ilimitada”, por lo que sus fronteras no siempre quedan completamente definidas. Los verdaderos seguidores o “hinchas” de Boca, River, el Real Madrid, el Barça, el América (en Colombia y México), el Guadalajara (chivas), el Colo-Colo, la Católica, el Atlético Nacional, el Junior, Alianza, Sporting, Comunicaciones, etc., son subculturas muy importantes.¹

¹ Nos disculpamos porque faltan muchos equipos que generan verdaderas subculturas, pero son cientos de ellos en Iberoamérica.

- *Estilos de vida*. Son ajustes o conductas adaptativas que realiza un gran número de personas en una situación similar. Por ejemplo, estilos de vida adoptados por la clase social, por la ocupación de un sujeto o inclusive por sus adicciones.

Las anteriores son unidades de análisis, acerca de las cuales el investigador se hace preguntas como: ¿de qué tipo se trata (de qué clase de organizaciones, papeles, prácticas, estilos de vida y demás unidades)?, ¿cuál es la estructura de esta unidad?, ¿con qué frecuencia se presentan los episodios, los eventos, las interacciones, etc.? ¿cuáles son las coyunturas y consecuencias de que ocurran? El investigador analiza las unidades y los vínculos con otro tipo de unidades. Por ejemplo, las consecuencias de un papel en los episodios, los significados o las relaciones, entre otras. Lofland y Lofland (1995) lo representan como se muestra en la tabla 14.1.

Tabla 14.1 Consecuencias y vinculaciones entre unidades de análisis (qué en qué)

	Significados	Prácticas	Episodios	Encuentros	Roles	Relaciones	Grupos	Organizaciones	Comunidades	Subculturas	Estilos de vida
Significados											
Prácticas											
Episodios											
Encuentros											
Roles											
Relaciones											
Grupos											
Organizaciones											
Comunidades											
Subculturas											
Estilos de vida											

El papel del investigador en la recolección de los datos cualitativos

En la indagación cualitativa los investigadores deben construir formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos. El *investigador* debe ante todo respetar a los participantes y nunca despreciarlos. Quien viole esta regla no tiene razón de estar en el campo. Debe ser una persona sensible y abierta.

Mertens (2005) sugiere tres papeles fundamentales que puede desempeñar un investigador en el ambiente o escenario:

- a) *Supervisor*: como figura autoritaria que revisa lo que ocurre en el contexto. Es un papel inconveniente porque la amplitud de la observación es limitada y el potencial de rechazo es enorme.
- b) *Líder*: además de la autoridad, se agrega una dimensión de coordinación, que mejora la observación al extenderse, pero no lo suficiente.
- c) *Amigo*: el investigador no asume una autoridad específica, sino que trata de establecer una relación positiva y cercana con los participantes, ya que se amplía sustancialmente la apreciación. Es el mejor de los roles que podemos adoptar en una investigación cualitativa.

Pero el investigador nunca debe olvidar quién es y por qué está en el contexto. Lo más difícil es crear lazos de amistad con los participantes y mantener al mismo tiempo una perspectiva interna y otra externa. En cada estudio debe considerar qué papel adopta, en qué condiciones lo hace e ir acoplándose a las circunstancias. Desde luego, utiliza una postura reflexiva y procura, lo mejor posible, minimizar la influencia que sobre los participantes y el ambiente pudieran ejercer sus creencias, fundamentos o experiencias de vida asociadas con el problema de estudio (Grinnell, 1997). Se trata de que éstas no interfieran en la recolección de los datos y, de este modo, obtener de los individuos información, tal como ellos la revelan.

Algunas de las recomendaciones que pueden hacerse a quien realice una investigación cualitativa son las siguientes:

1. Evitar inducir respuestas y comportamientos de los participantes.
2. Lograr que los participantes narren sus experiencias y puntos de vista, sin enjuiciarlos o criticarlos.
3. Tener fuentes múltiples de datos, personas distintas mediante métodos diferentes.
4. Recordar que cada cultura, grupo e individuo representa una realidad única. Por ejemplo, los hombres y las mujeres experimentan "el mundo" de manera distinta, los jóvenes urbanos y los campesinos construyen realidades diferentes, etc. Cada quien percibe el entorno social desde la perspectiva generada por sus creencias y tradiciones. Por ello, para los estudios cualitativos, los testimonios de todos los individuos son importantes y el trato siempre es el mismo, respetuoso, sincero y genuino.
5. No hablar de miedos o angustias ni preocupar a los participantes, tampoco intentar proporcionarles terapia, no es el papel del investigador, lo que sí puede hacer es solicitar la ayuda de profesionales y recomendar a los participantes que los contacten.
6. No ofender a ninguna persona ni ser sexistas o racistas, va en contra de la ética en la investigación.
7. Rechazar de manera prudente a quienes tengan comportamientos "machistas" o "impropios" para con el investigador o investigadora. No ceder a ninguna clase de chantaje.
8. Nunca poner en riesgo la propia seguridad personal.
9. Cuando son varios los investigadores que se introducen en el campo, conviene efectuar reuniones para evaluar los avances y analizar si el ambiente, lugar o contexto es el adecuado, al igual que las unidades y la muestra.

10. Leer y obtener la mayor información posible del ambiente, lugar o contexto, antes de adentrarnos en él.
11. Platicar frecuentemente con algunos miembros o integrantes del contexto o ambiente, para conocer más a fondo dónde estamos ubicados y comprender su cotidianidad, así como lograr su consentimiento hacia nuestra participación. Por ejemplo, en una comunidad, conversaríamos con algunos vecinos, sacerdotes, médicos, profesores o autoridades; en una fábrica, con obreros, supervisores, personas que atienden el comedor, etcétera).
12. Participar en alguna actividad para acercarnos a las personas y lograr empatía (en una población, por ejemplo, ayudar a un club deportivo o asistir voluntariamente en la Cruz Roja o participar en ritos sociales).
13. El investigador debe lidiar con sus emociones: no negarlas, pues son fuentes de datos, pero debe evitar que influyan en los resultados, por esta razón es conveniente tomar notas personales.

Los datos se recolectan por medio de métodos que también pueden cambiar con el transcurso del estudio. Veamos las principales herramientas de las que puede disponer el investigador cualitativo.

Observación

Los seres humanos observamos todo el tiempo que estamos despiertos y conscientes: desde que vamos a la escuela o al trabajo, cuando comemos o nos divertimos, pero la mayoría de lo que observamos, lo olvidamos. Para ilustrarlo, tomemos como base una analogía de Esterberg (2002):

...cierre los ojos en este momento y trate de recordar: ¿de qué color eran las paredes y el piso de la habitación del último hotel en el que se hospedó? ¿Realmente se acuerda? De igual forma: ¿recuerda con precisión cómo estaba vestida el día de hoy la persona junto a la cual se sentó en el autobús o transporte colectivo que lo llevó a la universidad o aquella que estaba sentada en la banca de atrás en el aula? La mayoría de los seres humanos no lo recuerdan, porque no necesitan hacerlo. ¿Qué tanto vemos cuando ponemos atención?, ¿en qué medida recordamos cuando "hacemos una nota mental" para recordar algo o cuando nos tomamos el tiempo para escribirlo? Siempre que nos concentramos en observar, visualizamos "mucho más".

En la investigación cualitativa necesitamos estar entrenados para observar y es diferente de simplemente ver (lo cual hacemos cotidianamente). Es una cuestión de grado. Y la "observación investigativa" no se limita al sentido de la vista, implica todos los sentidos. Por ejemplo, si estamos en una iglesia (como la de San Juan Chamula descrita en el capítulo 12), el "olor a pino, incienso y humo" qué nos dice, lo mismo cuando "suena la campana" o se escuchan las plegarias.

Observación cualitativa

No es mera contemplación ("sentarse a ver el mundo y tomar notas"); nada de eso, implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones.

Buenos observadores

Necesitan utilizar todos sus sentidos para captar los ambientes y a sus actores. Todo puede ser relevante: clima físico, colores, aromas, espacios, iluminación, etcétera.

Los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa son: *a)* explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social (Grinnell, 1997); *b)* describir comunidades, contextos o ambientes; asimismo las actividades que se desarrollan en éstos, las personas que participan en tales actividades y los significados de las mismas (Patton, 1980); *c)* comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas (Jorgensen, 1989); *d)* identificar problemas (Grinnell, 1997); y *e)* generar hipótesis para futuros estudios.

Con respecto a estos propósitos, ¿qué cuestiones son importantes para la observación? Aunque cada investigación es distinta; Anastas (2005), Mertens (2005), Rogers y Bouey (2005) y Esterberg (2002) nos proporcionan una idea de algunos de los elementos más específicos que podemos observar, además de las unidades que Lofland y Lofland (1995) nos sugieren.²

- *Ambiente físico* (entorno): tamaño, arreglo espacial o distribución, señales, accesos, sitios con funciones centrales (iglesias, centros del poder político y económico, hospitales, mercados y otros), además, un elemento muy importante son nuestras impresiones iniciales. Es recomendable no interpretar el contexto o escenario con adjetivos generales, salvo que representen comentarios de los participantes (tales como: confortable, lúgubre, hermoso o grandioso). Los adjetivos utilizados en la descripción de San Juan Chamula provinieron de lugareños. Recordemos que el ambiente puede ser muy grande o muy pequeño, desde un quirófano, un arrecife de coral, una habitación; hasta un hospital, una fábrica, un barrio, una población o una megaciudad. Un mapa del ambiente ayuda a que los usuarios se ubiquen en éste.
- *Ambiente social y humano* (generado en el ambiente físico): formas de organización en grupos y subgrupos, patrones de interacción o vinculación (propósitos, redes, dirección de la comunicación, elementos verbales y no verbales, jerarquías y procesos de liderazgo, frecuencia de las interacciones). Características de los grupos, subgrupos y participantes (edades, orígenes étnicos, niveles socioeconómicos, ocupaciones, género, estados maritales, vestimenta, atuendos, etc.); actores clave; líderes y quienes toman decisiones; costumbres. Además de nuestras impresiones iniciales al respecto. Por lo tanto, un mapa de relaciones o redes es conveniente.
- *Actividades (acciones) individuales y colectivas*: ¿qué hacen los participantes?, ¿a qué se dedican?, ¿cuándo y cómo lo hacen? (desde el trabajo hasta el esparcimiento, el consumo, el uso de medios de comunicación, el castigo social, la religión, la inmigración y la emigración, los mitos y rituales, etc.), propósitos y funciones de cada una.
- *Artefactos que utilizan* los participantes y funciones que cubren.
- *Hechos relevantes*, eventos e historias (ceremonias religiosas o paganas, desastres, guerras) ocurridas en el ambiente y a los individuos (pérdida de un ser querido, matrimonios, infidelidades y traiciones, etc.). Se pueden presentar en una cronología de sucesos o, en otro caso, ordenados por su importancia.
- *Retratos humanos* de los participantes.

Y ésta es una lista parcial. Desde luego, no todos los elementos aplican a todos los estudios cualitativos. Estos elementos se van convirtiendo en unidades de análisis; además, no se predeterminan, ya que surgen de la misma inmersión y observación.

² Ciertas unidades de Lofland y Lofland (1995) pueden ser repetitivas con los elementos aquí presentados, pero preferimos la redundancia al reduccionismo.

Así, seleccionamos las unidades de análisis (una o más, de acuerdo con los objetivos y preguntas de la investigación). A esto nos referimos con el hecho de que la observación va enfocándose. Por ejemplo, supongamos que estamos interesados en analizar la relación entre pacientes con cáncer terminal y sus médicos para entender los lazos que se generan conforme se desarrolla la enfermedad, así como el significado que tiene la muerte para cada grupo.

Elegimos un ambiente, por ejemplo: un hospital de oncología en Valencia. En la inmersión inicial observaríamos el hospital y su organización social (su ambiente físico: qué tan grande es, cómo es su distribución, cómo son los pabellones, las salas de hospitalización, las estancias, la cafetería o restaurante y demás espacios; su estructura organizacional: jerarquías, niveles de puestos; su ambiente social: grupos y subgrupos, patrones de relación, autonomía de los médicos, quiénes son los líderes, costumbres, hospitalidad, servicio al paciente, etc.). Es necesario entender todo lo que rodea a la relación que nos interesa.

Posteriormente, la observación se centraría en la interacción médico-paciente. Como resultado de las observaciones en la inmersión inicial y total, elegiríamos ciertos médicos y a sus pacientes (obviamente enfermos terminales). Para finalizar con este punto, podríamos elegir episodios de interacción y observarlos, de ser posible también filmarlos. La observación va enfocándose hasta llegar a las unidades vinculadas con el planteamiento inicial.

Un ejemplo de unidades de observación (después de que se fue enfocando el proceso), nos lo proporciona Morse (1999), por medio de un estudio con pacientes que llegaban a la sala de emergencias traumatizados y con evidentes muestras de dolor. La investigación pretendió explorar el significado de “confortar” por parte del personal de enfermería. Se consideró el contexto en el que se reanimaba al paciente y se analizó el proceso para brindar confortación; observó —entre otras dimensiones— las estrategias que utilizaban las enfermeras (verbales y no verbales), el tono y volumen de las conversaciones, así como las funciones que cubría el proceso. A continuación reproducimos un diálogo entre paciente y enfermera del estudio de Morse (1999).³

Paciente: Aaaagh, aaagh (llorando).

Enfermera: Me voy a quedar junto a ti. ¿Está bien? (7:36). Me voy a quedar junto a ti hasta... ¿Está bien?

Paciente: Ugh, ugh, ugh, ugh, ugh, ugh, ugh (llorando).

Enfermera: Ha sido mucho tiempo, querida. Yo lo sé, sé que duele.

Paciente: Ugh, ugh, ugh, ugh, ooooh (llorando).

Enfermera: No llores, querida; yo sé, querida, yo sé... Está bien.

Paciente: Agh, agh, agh, aaaagh (llorando).

Enfermera: Está bien, querida. No llores (7:38).

Paciente: Aaah, aaah (llorando).

Enfermera: Oh, está bien; sé que duele, querida. Está bien, está bien.

Paciente: Agafooo (llorando).

Enfermera: Lo sé.

Paciente: Diles que ya paren (llorando y gritando).

Enfermera: Necesitan detenerte las piernas hasta ahorita, querida. ¿Está bien? En un rato las van a dejar, ¿está bien? (7:40)... Necesitan tenerte las piernas derechas. Eres una niña grande... Es... es... es importante, ¿está bien? Voy a estar aquí contigo; voy a tomarte la mano. ¿Está bien? Tú me vas a tomar de la mano, ¡eh!

El anterior diálogo podría ser una unidad para analizar. Y mediante varias unidades recolectadas, se analizan los datos que éstas generan.

³ Traducido por Francisco J. Martínez y Elizabeth Alcántara (páginas 11 y 12).

En el ejemplo el ambiente natural y cotidiano es la sala de emergencias. También se ha reiterado que parte de la observación consiste en tomar notas para ir conociendo el contexto, sus unidades (participantes, cuando son personas) y las relaciones y eventos que ocurren. Las anotaciones y la bitácora de campo evitan que se nos olviden aspectos que observamos, especialmente si el estudio es largo. No escribirlas es como no observar (Esterberg, 2002). Emerson, Fretz y Shaw (1995) señalan que no es cuestión de “copiar” pasivamente lo que ocurrió o está sucediendo, sino de interpretar su significado (por ello hay distintos tipos de notas). Ahora bien, ¿cuándo escribirlas?

Si el elaborar anotaciones interrumpe el flujo de las acciones o atenta contra la naturalidad de la situación, es mejor no escribirlas delante de los participantes (sobre todo en eventos cargados de emociones como un reencuentro de una pareja o el fallecimiento de un amigo). Aunque, como también se dijo, resulta indispensable redactarlas lo antes posible. Si no afectan, lo óptimo es hacerlas en plena acción, en el momento mismo que observamos (hay lugares que se prestan para ello, por ejemplo centros comerciales o aulas).

Algunas sugerencias adicionales sobre las anotaciones (además de las comentadas en el capítulo 12) son:

- Al escribir las notas se recomienda utilizar oraciones completas para evitar confusiones posteriores (Esterberg, 2002). Si son abreviadas (con palabras iniciales, incompletas o mnemotécnicas), se deben elaborar más ampliamente a la brevedad posible.
- No olvidar que debemos registrar tiempos (fechas y horas) y lugares a los que se hace referencia. Las notas que se presentaron en el capítulo 12 no contenían tales elementos, pero deben estar presentes en cada una (ver el siguiente ejemplo).

EJEMPLO

La violencia intrafamiliar

Al comenzar a entrevistar a las mujeres que parecen ser agredidas por sus esposos, éstos formaron un grupo que fue a hablar con funcionarios de la alcaldía para protestar por el estudio y presionar nuestra salida.

Viernes 10 de noviembre (2005), 19:30, Valledupar.

- Si se refieren a un evento, anotar la duración de éste. Cuando utilice grabaciones de audio y video, y además escriba notas, no sustituya unas por otras (Neuman, 2003).
- Recuerde utilizar márgenes e interlineado amplios para agregar nuevos comentarios o reflexiones.
- Las notas deben ser significativas y comprensibles.
- Guarde bien sus notas (lo mejor es anotarlas en la bitácora), siguiendo algún criterio lógico (temporal, por participante, tema, etcétera).
- No olvide volver a leer las notas y agregar sus nuevas reflexiones.

- Si graba en audio o video y toma fotografías (que resulta muy recomendable y es de cierta manera una forma visual de anotación), Neuman (2003) propone grabar o fotografiar los eventos en el orden en que ocurren.

Aunque ciertamente, hay situaciones en las que no se permite esta clase de registros como en San Juan Chamula.

- Transcriba las notas (o la bitácora de campo) en computadora, a la brevedad posible y vaya respaldando las transcripciones en otro medio (CD, dispositivo de almacenamiento como la memoria USB, etcétera).

Los formatos de observación

A diferencia de la observación cuantitativa (donde usamos formatos o formularios de observación estandarizados), en la inmersión inicial regularmente no utilizamos registros estándar. Lo que sabemos es que debemos observar todo lo que consideremos pertinente (el formato es el propio juicio del investigador). Ésta es una de las razones por las cuales la observación no se delega; por tal motivo, el investigador cualitativo debe entrenarse en áreas psicológicas, antropológicas, sociológicas, comunicacionales, educativas y otras similares. Tal vez lo único que puede incluirse como "estándar" en la observación durante la inmersión en el contexto son los tipos de anotaciones, de ahí su importancia.

Conforme avanza la inducción, podemos ir generando listados de elementos que no podemos dejar fuera y unidades que deben analizarse.

Por ejemplo, al inicio de la investigación sobre la Guerra Cristera, los templos eran unidades de análisis que fueron observadas en su totalidad, cada área del recinto era visualizada con sumo cuidado, porque además no hay dos templos iguales (todos tienen sus peculiaridades, significados e historia). Después de observar algunas iglesias, se comenzó a buscar marcas o rastros de las acciones armadas⁴ (orificios de bala en el exterior de las edificaciones y en el interior, daños provocados por proyectiles de cañones), así como evidencias de que fueron usadas como cuarteles (en algunos templos se encontraron marcas que indicaban que se habían utilizado como tales: huecos para sostener los maderos donde se ataban a los caballos, perímetros con vestigios de viejas caballerizas o bodegas para almacenar víveres). Desde luego, las conjeturas sobre lo observado eran confirmadas por las entrevistas con los sobrevivientes. También se observaba si había imágenes religiosas de la época y a quiénes representaban.

Otro caso sería el de evaluar cómo se atiende a los clientes, después de observar con profundidad el ambiente y varios casos; de este modo, podemos determinar cuestiones en las cuales nos tenemos que enfocar: condición en que llega el cliente (malhumorado, contento, muy enojado, tranquilo, etc.), quién(es) lo recibe(n), quién o quiénes lo atienden, cómo lo tratan (con cortesía, de forma grosera, con indiferencia), qué estrategias utilizan para proporcionarle servicio, etc. El planteamiento del problema (y su evolución), ciertamente nos ayuda a particularizar las observaciones. Día con día, el investigador decide qué es conveniente observar o qué otras formas de recolección de los datos es necesario aplicar para obtener más datos, pero siempre con la mente abierta a nuevas unidades y temáticas; es por ello que la investigación cualitativa es inductiva.

⁴ Desde la Guerra Cristera de 1926 a 1929 y la Segunda Cristiada, no ha habido ningún conflicto armado que involucre a la población, por lo que se asumió que las marcas eran de dichas guerras. Un análisis que relaciona el tipo de rastro con el arma puede ayudar, pero cabe señalar que el armamento cristero sigue utilizándose por algunos campesinos.

Dos ejemplos de tal particularización lo son:

1. Una investigación para analizar los obstáculos en la implementación de la tecnología en el ámbito escolar. En la cual se observaron varios episodios para entender las resistencias. Después de algunas observaciones, se enfocó el proceso mediante la siguiente guía de registro-observación:⁵

EJEMPLO

Registro-resumen de observación general

Estudio sobre los obstáculos para la puesta en marcha de la tecnología en el ámbito escolar

Fecha: _____ Hora: _____ Episodio, reunión, observación: _____

Participantes: _____

Lugar: _____

1. Temas principales. Impresiones (del investigador). Resumen de lo que sucede en el evento, episodio, etcétera.
2. Explicaciones o especulaciones, e hipótesis de lo que sucede en el lugar o contexto.
3. Explicaciones alternativas. Reportes de otros que experimentan o viven la situación.
4. Sigüientes pasos en la recolección de datos. Derivado de los pasos anteriores qué otras preguntas o indagaciones es necesario realizar.
5. Revisión, actualización. Implicaciones de las conclusiones.

La cual fue llenada en posteriores episodios observados como puede verse en el siguiente ejemplo.

EJEMPLO

Estudio sobre los obstáculos para la puesta en marcha de la tecnología en el ámbito escolar

Episodio o situación: Reunión comunidad educativa

Fecha: 25 de abril de 2005

Hora: 14 p.m.

Participantes: Docentes y directivos

Lugar: Primaria Pública General Simón Bolívar

1. **Temas principales. Impresiones (del investigador). Resumen de lo que sucede en el evento, episodio, etcétera**

El director no apoya las mociones del Ministerio de Educación para integrar la tecnología al ámbito escolar mediante el impulso a centros tecnológicos en las instalaciones de la escuela.

⁵ Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2003).

Piensa que el cambio obstaculizará la labor del docente, en vez de apoyarla. Desconfía de pasadas intervenciones del Ministerio, donde prometen muchas innovaciones y recursos y después “no sucede nada”.

Profesores jóvenes están entusiasmados con la idea de centros tecnológicos. Piensan que sí ayudarán a la calidad educativa y a la mejor preparación de los jóvenes.

Tema recurrente: Se mejorarán oportunidades futuras para el estudiante. Se integrarán a un mundo más global. Director: Piensa en otros gastos.

2. Explicaciones o especulaciones, hipótesis de lo que sucede en el lugar

El director está en una etapa de retiro, no en una etapa de búsqueda. Quiere terminar su periodo tranquilamente; literalmente dijo “sin hacer olas”. Piensa que el proyecto del Ministerio puede ser algo potencialmente peligroso y no deseable. Una situación que no se reflejará en su desempeño, sino que le creará más problemas. Proposición o hipótesis: la edad del director y su antigüedad en el puesto tendrán un impacto negativo en su grado de innovación o actitud hacia programas tecnológicos.

3. Explicaciones alternativas. Reportes de otros que viven la situación

Algunos docentes informan que el director tuvo una experiencia negativa con innovaciones tecnológicas en otra institución, donde fue saboteado por los docentes.

Su aparente “experiencia” está bloqueando la incorporación de la escuela a un mundo global. Segmentos de jóvenes de la docencia muestran insatisfacción. Los jóvenes están temerosos de que su institución se vea rezagada.

4. Sigüientes pasos en la recolección de datos. Considerando lo anterior, qué otras preguntas o indagaciones hay que hacer

Entrevista con el director para confirmar percepciones. Indagar con colegas si la proposición es válida. Entrevista profunda con directivos. Grupo de enfoque de docentes.

Tema: discutir bondades y amenazas de la tecnología. Propiciar tormenta (lluvia) de ideas sobre percepción de otras necesidades de la institución. Analizar situaciones similares en la literatura sobre tecnologías emergentes.

5. Revisión, actualización. Implicaciones de las conclusiones

Considerar si fuerzas jóvenes de las instituciones pueden contrarrestar efectos estabilizadores de directivos.

Considerar enlaces en las fases de implementación-análisis de las nuevas tecnologías en el ámbito escolar. Implicar dinámicas de grupo para cambio de actitudes...

2. Un estudio (que será presentado como ejemplo de investigación mixta) sobre la moda y la mujer mexicana (Costa, Hernández Sampieri y Fernández Collado, 2002). El estudio pretendía –entre otras cuestiones– conocer el concepto de la moda para la mujer mexicana y cómo lo vinculaban a una gran cadena de tiendas departamentales. Se inició inductivamente, primero se realizó una inmersión en el ambiente (en este caso, los departamentos, áreas o secciones de ropa para damas adultas y jóvenes adolescentes de la cadena en cuestión). Después, se observó de manera abierta durante una semana, la conducta de compra de distintas mujeres en tales secciones; de esta observación (que evidentemente no se guiaba por un formulario o formato) se precisaron algunos elementos que deberían considerarse y se elaboró una guía de observación, para continuar con más observaciones (enfocadas). Esta guía (para el inicio del estudio sobre la moda y las mujeres mexicanas) se presenta en el siguiente ejemplo.

• EJEMPLO

Guía de observación para el inicio del estudio sobre la moda y las mujeres mexicanas

Fecha: 6/VIII/02 **Lugar:** Tienda de Cuernavaca

Observador: RGA **Hora de inicio:** 11:20 **Hora de terminación:** 13:30

Episodio: Desde que la cliente ingresa al área de ropa y accesorios para mujeres y hasta que sale de ella.

Sección a la que se dirige primero: Ropa casual (cómoda).

Prendas y marcas de ropa que elige ver: Vestidos (Marcía, Rocío, Valente), blusas (Rocío, Clareborma). Colores de los vestidos: blanco, azul marino, negro. Colores de las blusas: blanco, azul marino con puntos blancos y rojos.

Prendas y marcas de ropa que decide probarse: Vestido (Rocío) y blusas (Clareborma). Colores de los vestidos: blanco y azul marino. Colores de las blusas: blanco y azul marino con puntos blancos.

Prendas y marcas de ropa que decide comprar: Vestido (Rocío) color blanco.

Tiempo de estancia en la sección: 60 minutos.

Sección a la que se dirige después (2o. lugar): Vestidos de noche (para fiesta).

Prendas y marcas de ropa que decide ver: Vestidos de seda negra (Rocío).

Prendas y marcas de ropa que decide probarse: Ninguna.

Prendas y marcas de ropa que decide comprar: Ninguna.

Tiempo de estancia en la sección: 30 minutos.

Sección a la que se dirige en 3er. lugar: Accesorios para dama.

Etcétera...

Prendas y marcas de ropa que decide ver: Brazaletes de fantasía dorados (Riggi), relojes negros (Moss) y bufandas negras, cuadros verdes y azules (La Escocesa y Abril).

Prendas y marcas de ropa que decide probarse: Bufanda negra (Abril).

Prendas y marcas de ropa que decide comprar: Bufanda de cuadros verdes y azules (La Escocesa).

Tiempo de estancia en la sección: 40 minutos.

Sección a la que se dirige en 4o. lugar:

Prenda y marcas de ropa que decide ver:

Prendas y marcas de ropa que decide probarse:

Prendas y marcas de ropa que decide comprar:

Descripción de la experiencia de compra: La mujer entró al área seria, con expresión adusta, sin dirigir su atención a alguna persona y sin mirar algún objeto en especial. Iba vestida con ropa casual-informal, con la falda hasta el tobillo. Su ropa en tonos cafés, al igual que su bolso. Al ver un maniquí con la nueva colección de trajes de baño (verde fosforescente) se detuvo a mirarlo (le llamó la atención) y sonrió, dejando atrás su actitud seria; cambió su humor, se relajó y al estar en la sección de ropa casual se mostró alegre y entretenida. Así se mantuvo durante toda su estancia en el área de ropa y accesorios para mujeres.

Experiencia de compra: Satisfactoria, pues no mostró ninguna molestia y sonrió durante toda su estancia; estuvo alegre y contenta, y fue amable con el personal que la atendió. Sus ojos se "abrieron" cuando una prenda o un artículo le agradó.

Quejas: Ninguna.

Felicitaciones al personal o comentarios positivos: Le comentó a una dependienta: "Hoy aquí me cambiaron el día."

Acudió: Sola Acompañada de:

Observaciones: Le llamaron la atención los maniqués con trajes de baño y los aparadores (vitrinas) con los relojes. Pagó con tarjeta de crédito y salió contenta con sus compras; incluso se despidió del guardia de la puerta de salida.

Nivel socioeconómico aparente de la cliente: A/B (media alta).

Edad aproximada: 48 años.

Nota: Las marcas son nombres ficticios, las verdaderas han sido modificadas por razones de evitar la posible inconformidad de algún fabricante. Cualquier similitud con una marca real es mera coincidencia.

Por supuesto, un formato así se logra después de efectuar varias observaciones abiertas.

Papel del observador cualitativo

En el capítulo 9 se habló de los papeles que puede adoptar un observador en el continuo participante-no participante; en el caso de la observación cualitativa el continuo podría ser el que se muestra en la tabla 14.2.

Los papeles que permiten mayor entendimiento del punto de vista interno son la participación activa y la completa, pero también pueden generar que se pierda el enfoque como observador. Es un balance muy difícil de lograr y las circunstancias nos indicarán cuál es el papel más apropiado en cada estudio.

Mertens (2005) recomienda contar con varios observadores para evitar sesgos personales y tener distintas perspectivas, lo cual implica un equipo de investigadores; pero nuestro punto de vista es que en la investigación cualitativa (a diferencia de la cuantitativa), la observación no puede delegarse, el investigador necesita "palpar en carne propia" el ambiente y las situaciones. Recordemos que la observación cualitativa no es un asunto de unidades y categorías predeterminadas (donde al establecerlas, como en la observación cuantitativa, se definían y todos los observadores-codificadores entendían de un modo estándar la manera de asignar unidades a categorías), sino de ir creando el propio esquema de observación para cada problema de estudio y ambiente (las unidades y categorías irán emergiendo de las observaciones). Las historias, hábitos, deseos, vivencias, idiosincrasias, relaciones, etc., son únicas en cada ambiente (en tiempo y lugar). Asimismo, en la observación cuantitativa se pretende evitar toda reactividad (efectos de la presencia y conductas del observador), pero en la cualitativa no es así (el efecto reactivo se analiza, los cambios que provoca el observador constituyen datos también).

El observador cualitativo a veces, incluso, vive o juega un papel en el ambiente (profesor, trabajador social, médico, voluntario, etc.). El papel del investigador debe ser el apropiado para situaciones humanas que no pueden ser "capturadas" a distancia.

Jorgensen (1989) recomienda usar un papel más participante cuando: *a*) se sabe poco de la situación o contexto (por ejemplo, etnias desconocidas, pandillas, etc.); *b*) existen diferencias importantes entre las percepciones de distintos grupos (inmigrantes de diversas culturas); y *c*)

Tabla 14.2 Papeles del observador

No participación	Participación pasiva	Participación moderada	Participación activa	Participación completa
Por ejemplo: cuando se observan videos.	Está presente el observador, pero no interactúa.	Participa en algunas actividades, pero no en todas.	Participa en la mayoría de las actividades; sin embargo, no se mezcla completamente con los participantes, sigue siendo ante todo un observador.	Se mezcla totalmente, el observador es un participante más.



Papeles más deseables en la observación cualitativa

estamos ante la presencia de fenómenos complejos (adiciones en altos estratos económicos, la prostitución de jóvenes, las consecuencias de un desastre natural).

Los periodos de la observación cualitativa son abiertos (Anastas, 2005). La observación es formativa y constituye el único medio que se utiliza siempre en todo estudio cualitativo. Podemos decidir hacer entrevistas o sesiones de enfoque, pero no podemos prescindir de la observación. Podría ser el caso de que nuestra herramienta central de recolección de los datos cualitativos sea, por ejemplo, la biografía; pero también observamos.

Un buen observador cualitativo Necesita, para serlo, saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario.

Entrevistas

Al hablar sobre los contextos en los cuales se aplica un cuestionario (instrumentos cuantitativos) se comentaron algunos aspectos de las entrevistas. No obstante, la **entrevista cualitativa** es más íntima, flexible y abierta. Ésta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia (claro está, que se puede entrevistar a cada miembro del grupo individualmente o en conjunto; esto sin intentar llevar a cabo una dinámica grupal, lo que sería un grupo de enfoque).

En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a una tema (Janesick, 1998).

Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas o abiertas (Grinnell, 1997). En las primeras o *entrevistas estructuradas*, el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué ítems se preguntarán y en qué orden). Las *entrevistas semiestructuradas*, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). Las *entrevistas abiertas* se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido de los ítems).

Regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo "piloto", y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo (Mertens, 2005), pero no es lo usual que sean estructuradas. Debido a ello, el entrevistador o la entrevistadora debe ser altamente calificado(a) en el arte de entrevistar (una vez más, la recomendación es que sea el propio investigador quien las realice). Creswell (2005) coincide en que las entrevistas cualitativas deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias y sin ser influidos por la perspectiva del investigador o por los resultados de otros estudios; asimismo, señala que las categorías de respuesta las generan los mismos entrevistados. Al final cada quien, de acuerdo con las necesidades que plantee el estudio, tomará sus decisiones.

El entrenamiento que se sugiere como indispensable para quien efectúe entrevistas cualitativas consiste en: técnicas de entrevista, manejo de emociones, comunicación verbal y no verbal, así como programación neurolingüística.

Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad (por ejemplo, la investigación de formas de depresión o la violencia en el hogar) y permiten obtener información personal detallada. Una desventaja es que proporcionan información “permeada” por los puntos de vista del participante (Creswell, 2005).

En el capítulo 9, se comentaron las características de las entrevistas cuantitativas (estructuradas y estandarizadas). Ahora, con los mismos elementos comentaremos las características esenciales de las entrevistas cualitativas, de acuerdo con Rogers y Bouey (2005):

1. El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Es flexible.
2. Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
3. La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica.
4. El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y dirección de la entrevista.
5. El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
6. El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
7. La entrevista cualitativa tiene un carácter más amistoso.

Tipos de preguntas en las entrevistas

Hablaremos de dos tipologías sobre las preguntas: la primera de Grinnell (1997, p. 118) que aplica a entrevistas en general (cuantitativas y cualitativas) y la segunda de Mertens (2005), más propia de entrevistas cualitativas. Pero ambas aportan clases de preguntas que pudieran utilizarse en diferentes casos.

Grinnell (1997) considera cuatro clases de preguntas:

1. *Preguntas generales (gran tour)*. Parten de planteamientos globales (disparadores) para dirigirse al tema que interesa al entrevistador. Son propias de las entrevistas abiertas; por ejemplo, ¿qué opina de la violencia entre parejas de matrimonios?, ¿cuáles son sus metas en la vida?, ¿cómo ve usted la economía del país?, ¿qué le provoca temor?, ¿cómo es la vida aquí en Corosal?, ¿cuál es la experiencia al confortar a pacientes con dolor extremo?
2. *Preguntas para ejemplificar*. Sirven como disparadores para exploraciones más profundas, en las cuales se le solicita al entrevistado que proporcione un ejemplo de un evento, un suceso o una categoría. Los siguientes serían casos de este tipo de preguntas: Usted ha comentado que la atención médica es pésima en este hospital, ¿podría proporcionarme un ejemplo?, ¿qué personajes históricos han tenido metas claras en su vida?, ¿qué situaciones le generaban ansiedad en la Guerra Cristera, podría ejemplificar de manera más concreta?
3. *Preguntas de estructura o estructurales*. El entrevistador solicita al entrevistado una lista de conceptos a manera de conjunto o categorías. Por ejemplo, ¿qué tipos de drogas se venden más en el barrio de Tepito (México)?, ¿qué clase de problemas tuvo al construir este puente?, ¿qué elementos toma en cuenta para decir que la ropa de una tienda departamental tiene buena calidad?

4. *Preguntas de contraste.* Al entrevistado se le cuestiona sobre similitudes y diferencias respecto a símbolos o tópicos, y se le pide que clasifique símbolos en categorías. Por ejemplo, hay personas a las que les agrada que los dependientes de la tienda se mantengan cerca del cliente y al pendiente de sus necesidades, mientras que otras prefieren que acudan solamente si se les requiere. ¿usted qué opina en cada caso? ¿El terrorismo que ejerce el Grupo Esmeralda es de distracción, intimidatorio, indiscriminado o total?; ¿cómo es el trato que recibe de las enfermeras del turno matutino, en comparación con el trato de las enfermeras del turno vespertino o nocturno? ¿qué semejanzas y diferencias encuentra?

Mertens (2005) clasifica las preguntas en seis tipos, los cuales se ejemplifican a continuación:

1. *De opinión:* ¿cree usted que haya corrupción en el actual gobierno de...?, desde su punto de vista, ¿cuál cree usted que es el problema en este caso...?, ¿qué piensa de esto...?
2. *De expresión de sentimientos:* ¿cómo se siente con respecto al alcoholismo de su esposo?, ¿cómo describiría lo que siente sobre...?
3. *De conocimientos:* ¿cuáles son los candidatos a ocupar la alcaldía de...?, ¿qué sabe usted de las causas que provocaron el alcoholismo de su esposo?
4. *Sensitivas (relativas a los sentidos):* ¿qué género de música le gusta escuchar más cuando se encuentra estresado?, ¿qué vio en la escena del crimen?
5. *De antecedentes:* ¿cuánto tiempo participó en la Guerra Cristera?, ¿después de su primer alumbramiento sufrió depresión posparto?
6. *De simulación:* suponga que usted es el alcalde de..., ¿cuál sería el principal problema que intentaría resolver?

Recomendaciones para realizar entrevistas

A continuación listamos algunas sugerencias para efectuar entrevistas:

- El propósito de las entrevistas es obtener respuestas sobre el tema, problema o tópico de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado (“en sus propias palabras”). El “experto” es el mismo entrevistado, por lo que el entrevistador debe escucharlo con atención y cuidado. Nos interesan el contenido y la narrativa de cada respuesta.
- Lograr naturalidad, espontaneidad y amplitud de respuestas resulta esencial.
- Es muy importante que el entrevistador genere un clima de confianza en el entrevistado (*rappport*) y desarrolle empatía con él. Cada situación es diferente y el entrevistador debe adaptarse. Esterberg (2002) recomienda que el entrevistador hable algo de sí mismo para lograr confianza. Hay temas en donde un perfil es mejor que otro. Por ejemplo, si la entrevista es sobre la depresión posparto, la maternidad o la viudez, resulta muy obvio que una mujer es más adecuada para llevar a cabo la entrevista. En cambio, si la entrevista es sobre la pérdida del empleo, cuando se trata de labores típicamente de varones, un adulto joven resulta más apropiado. Gochros (2005) señala que no debe haber una gran diferencia de edad entre entrevistador y entrevistado, ni de origen étnico, nivel socioeconómico o religión; pero a veces es muy difícil que el investigador sea similar en estos aspectos a los entrevistados o las entrevistadas.

- Respecto a si el entrevistador debe o no hacerse amigo del entrevistado, existen diversas posiciones. La amistad ayuda a la empatía, pero algunas personas prefieren externalizar ciertas cuestiones con entrevistadores(as) amigables, pero que sean personas no cercanas que probablemente nunca vuelvan a ver (Mertens, 2005). Babbie (2004) y Fowler (2002) consideran que el papel debe ser neutral, el de un profesional de la entrevista. Los autores de este libro consideramos que debe buscarse identificación con el entrevistado, compartir conocimientos y experiencias y responder dudas, pero manteniendo su papel como investigador. Recordando no intentar convertirnos en psicólogos o asesores personales.
- Debemos evitar elementos que obstruyan la conversación, tales como el timbre de algún teléfono, el ruido de la calle, el humo de un cigarro, las interrupciones de terceros, el sonido de un aparato, o cualquier otra distracción. También es importante que el entrevistado se relaje y mantenga un comportamiento natural. Nunca hay que interrumpirlo, sino guiarlo con discreción.
- Es recomendable no brincar “abruptamente” de un tema a otro, aun en las entrevistas no estructuradas, ya que si el entrevistado se enfocó en un tema, no hay que perderlo, sino profundizar en el asunto.
- Siempre resulta conveniente informar al entrevistado sobre el propósito de la entrevista y el uso que se le dará a ésta; algunas veces ello ocurre antes de la misma, y otras, después. Si tal notificación no afecta la entrevista, es mejor que se haga al inicio. Incluso a veces resulta conveniente leer primero todas las preguntas.
- La entrevista debe ser un diálogo y resulta importante dejar que fluya el punto de vista único y profundo del entrevistado. El tono tiene que ser espontáneo, tentativo, cuidadoso y con cierto aire de “curiosidad” por parte del entrevistador. Nunca incomodar al entrevistado o invadir su privacidad es una regla. Evite sarcasmos; y si se equivoca, admítalo.
- También es indispensable no preguntar de manera tendenciosa o induciendo la respuesta. Un error consiste en hacer preguntas que inducen respuestas en preguntas posteriores (Gochros, 2005). Por ejemplo:

¿Considera que la mayoría de los matrimonios son felices?

¿Es usted feliz en su matrimonio?

¿Considera que su matrimonio es como el de la mayoría?

La secuencia induce respuestas y genera confusión.

Es mejor preguntar sobre: ¿cómo se siente en su matrimonio?, ¿qué lo hace feliz de su matrimonio?, y dejar que la persona explye sus sentimientos y emociones.

- No se deben utilizar calificativos. Por ejemplo: ¿la huelga de los trabajadores está saliéndose de control?, es una pregunta prejuiciosa que no debe hacerse. En todo caso es mejor: ¿cuál es el estado actual en que se encuentra la huelga? Otro ejemplo negativo y equivocado de pregunta sería: ¿piensa usted que el proceso de su divorcio produce efectos negativos en sus hijos? Mejor inquirir: ¿cómo cree que su divorcio le va a afectar a sus hijos?
- Escuchar activamente, pedir ejemplos y hacer una sola pregunta a la vez.

- Normalmente se efectúan primero las preguntas generales y luego las específicas. Un orden que podemos sugerir particularmente para quien se inicia en las entrevistas cualitativas es el que se muestra en la figura 14.2:

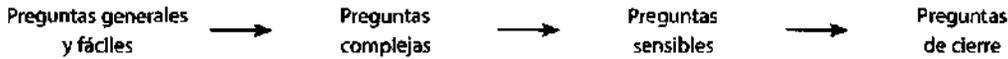


Figura 14.2 Orden de formulación de las preguntas en una entrevista cualitativa.

- El entrevistador tiene que demostrar interés en las reacciones del entrevistado al proceso y a las preguntas, igualmente debe solicitar al entrevistado que señale ambigüedades, confusiones y opiniones no incluidas.
- Cuando al entrevistado no le quede clara una pregunta, es recomendable repetirla; del mismo modo, en el caso de que una respuesta no le resulte entendible o diáfana al entrevistador, es conveniente solicitar que se le repita la respuesta para verificar errores de comprensión. Cuando las respuestas están incompletas pueden hacerse pausas para sugerir que falta profundidad o hacer preguntas y comentarios de ampliación (por ejemplo: dígame más, ¿qué quiere decir?, ¿lo cual significa que...?)
- El entrevistador debe estar preparado para lidiar con emociones y exabruptos. Si expresamos comentarios solidarios, debemos hacerlo de manera auténtica, ya que la hipocresía o la manipulación de sentimientos no tienen cabida en la investigación.
- Cada entrevista es única y crucial, y su duración debe mantener un equilibrio entre obtener la información de interés y no cansar al entrevistado.
- Siempre es necesario demostrarle al entrevistado la legitimidad, seriedad e importancia del estudio y la entrevista.
- El entrevistado debe tener siempre la posibilidad de hacer preguntas y disipar sus dudas. Es importante hacérselo saber.

Partes en la entrevista cualitativa (y más recomendaciones)

Ahora, en la figura 14.3 vamos a hablar de recomendaciones de acuerdo con la secuencia más común de una entrevista, especialmente para quien la realiza por primera vez, aunque recordemos que cada una es una experiencia de diálogo única y no hay estandarización.

A continuación mostramos un ejemplo de una guía o protocolo de entrevista semiestructurada que se empleó en varios países latinoamericanos con ejecutivos medios (supervisores, coordinadores, jefes de área y gerentes) en los estudios sobre el clima laboral en empresas medianas:

EJEMPLO

Guía de entrevista sobre el clima laboral

Fecha: _____

Hora: _____

Lugar (ciudad y sitio específico): _____

Entrevistador(a):

Entrevistado(a) (nombre, edad, género, puesto, dirección, gerencia o departamento):

Introducción

Descripción general del proyecto (propósito, participantes elegidos, motivo por el cual fueron seleccionados, utilización de los datos).

Características de la entrevista

Confidencialidad, duración aproximada (este punto no siempre es conveniente, solamente que el entrevistado pregunte por el tiempo, se puede decir algo como: no durará más de...)

Preguntas

1. ¿Qué opina de esta empresa?
2. ¿Cómo se siente trabajando en esta empresa?
3. ¿Qué tan motivado se encuentra usted hacia el trabajo que realiza en esta empresa?
4. ¿Le gusta el trabajo que realiza en esta empresa?
5. ¿Cómo es la relación que tiene con su superior inmediato, su jefe (buena, mala, regular)?
6. ¿Qué tan orgulloso se siente de trabajar aquí en esta empresa?
7. ¿Qué tan satisfecho está en esta empresa?,
¿por qué?
8. Comparando el trabajo que realiza en esta empresa con trabajos anteriores, ¿se siente mejor en este trabajo que en los anteriores?
9. Si le ofrecieran empleo en otra empresa, pagándole lo mismo, ¿cambiaría de trabajo?
10. ¿Cómo es la relación que tiene con sus compañeros de trabajo?, ¿podría describirla?
11. ¿Qué le gusta y qué no le gusta de su trabajo en esta empresa?
12. ¿Cómo ve su futuro en esta empresa?
13. Si estuviera frente a los dueños de esta empresa: ¿qué les diría?, ¿qué no funciona bien?, ¿qué se puede mejorar?
14. ¿Sus compañeros de trabajo, qué opinan de la empresa?
15. ¿Qué tan motivados están ellos con su trabajo?
16. ¿Qué les gustaría cambiar a ellos?

Observaciones:

Agradecimiento e insistir en la confidencialidad y la posibilidad de participaciones futuras.

Planeación:

Una vez corroborada la unidad de análisis (el entrevistado que nos interesa):

- Contactarlo (presentarse usted e indicarle el propósito de la entrevista, asegurarle confidencialidad y lograr su participación, hacer una cita en un lugar adecuado, generalmente debe ser privado y confortable). Tal labor puede hacerse vía telefónica y/o por carta.
- Prepare una entrevista (guía) más bien abierta o poco estructurada (en diversas investigaciones se generan preguntas mediante una "tormenta de ideas"). Las preguntas deben ser comprensibles y estar vinculadas con el planteamiento (el cual ya ha sido revisado varias veces) y también con la inmersión en el campo, aunque en algunos estudios, la primera entrevista puede constituir la propia inmersión).
- Ensaye la guía de entrevista con algún amigo o amiga (o pariente) del mismo tipo que el futuro participante.
- Confirme la cita un día antes.
- Acuda puntualmente a la entrevista.
- En las entrevistas se utilizan diferentes herramientas para obtener y registrar la información; entre éstas tenemos: a) grabación de audio o video; b) notas en libretas y computadoras personales o de bolsillo (*pocket o palm*); c) dictado digital (que transfiere las entrevistas a un procesador de textos y programas de análisis); d) fotografías, y e) simulaciones o programas computacionales para interactuar con el entrevistado, en situaciones que así lo requieran y donde resulte factible y conveniente. Por lo menos, tome notas y grabe la entrevista (y lleve suficiente energía para que se interrumpa lo menos posible la grabación).
- Vístase apropiadamente (de acuerdo con el perfil del participante). Por ejemplo, con ejecutivos en sus oficinas, su atuendo será formal o de trabajo. En otras ocasiones *sport*.
- Además de la guía, lleve un formato de consentimiento para la entrevista (datos del entrevistado, frase que otorga su permiso, fecha).

Al inicio:

Apague su teléfono celular o móvil.

- Platique sobre un tema de interés y repita el propósito de la entrevista, la confidencialidad, etcétera.
- Entregue la forma de consentimiento, pida permiso para grabar y tomar notas.
- Comience.

Durante la entrevista:

- Escuche activamente, mantenga la conversación y no transmita tensión.
- Sea paciente, respete silencios, tenga un interés genuino.
- Asegúrese de que la entrevistada o entrevistado terminó de contestar una pregunta, antes de pasar a la siguiente.
- Deje que fluya la conversación.
- Capte aspectos verbales y no verbales.
- Tome notas y grabe (las grabaciones deben ser lo menos obstrusivas o lo más discretas posible).
- Demuestre aprecio por cada respuesta.

Al final:

- Preguntar al entrevistado o entrevistada si tiene algo que agregar o alguna duda.
- Agradezca y de nuevo explique lo que se va a hacer con los datos recolectados.

Después de la entrevista:

- Haga un resumen.
- Coloque a quien entrevistó en su contexto (¿qué me dijo?, ¿por qué me lo dijo?, ¿quién era el entrevistado realmente?, ¿cómo transcurrió la entrevista?)
- Revise sus anotaciones de campo.
- Transcriba la entrevista lo más rápido posible (si usó dictado digital esto es más fácil).
- Envíe una carta de agradecimiento.
- Analice la entrevista (de esto se hablará más adelante en el capítulo, en la parte de análisis cualitativo).
- Revise la guía y la entrevista (ver una sugerencia de evaluación en la tabla 14.3).
- Mejore la guía.
- Repita el proceso hasta que tenga una guía adecuada y suficientes casos (lograr la saturación, de la cual ya se mencionó que lo comentaremos en la parte de análisis).

Figura 14.3 Esquema sugerido de entrevista cualitativa.

En este caso el entrevistador, según el curso que siga la interacción, tiene libertad para ahondar en las respuestas (agregando los "por qué" y otras preguntas que complementen la información).

Como en cualquier actividad de recolección de datos cualitativos, al final de cada jornada de trabajo es necesario ir llenando la bitácora o diario de campo, en donde el investigador vacía sus anotaciones, reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, hipótesis iniciales, dudas e inquietudes.

Al terminar las entrevistas tendremos un valioso material que es necesario preparar para el análisis cualitativo.

Paradójicamente, en ocasiones nos puede interesar una cierta unidad de análisis, pero las entrevistas no las hacemos con el ser humano que la representa, sino con personas de su entorno. El siguiente caso es un ejemplo de ello y consideramos que habla por sí mismo.

En una entrevista cualitativa Pueden hacerse preguntas sobre experiencias, opiniones, valores y creencias, emociones, sentimientos, hechos, historias de vida, percepciones, atribuciones, etcétera.

En grabaciones de entrevistas Es importante evitar sonidos que distorsionen los diálogos. Los videos y fotografías deben estar enfocados.

Tabla 14.3 Sugerencia de formato para evaluar la entrevista⁶

1. ¿El ambiente físico de la entrevista fue el adecuado? (quieto, confortable, sin molestias).
2. ¿La entrevista fue interrumpida?, ¿con qué frecuencia?, ¿afectaron las interrupciones el curso de la entrevista, la profundidad y la cobertura de las preguntas?
3. ¿El ritmo de la entrevista fue adecuado al entrevistado o la entrevistada?
4. ¿Funcionó la guía de entrevista?, ¿se hicieron todas las preguntas?, ¿se obtuvieron los datos necesarios?, ¿qué puede mejorarse de la guía?
5. ¿Qué datos no contemplados originalmente emanaron de la entrevista?
6. ¿El entrevistado se mostró honesto y abierto en sus respuestas?
7. ¿El equipo de grabación funcionó adecuadamente?, ¿se grabó toda la entrevista?
8. ¿Evitó influir en las respuestas del entrevistado?, ¿lo logró?, ¿se introdujeron sesgos?
9. ¿Las últimas preguntas fueron contestadas con la misma profundidad de las primeras?
10. ¿Su comportamiento con el entrevistado o la entrevistada fue cortés y amable?
11. ¿El entrevistado se molestó, se enojó o tuvo alguna otra reacción emocional significativa?, ¿cuál?, ¿afectó esto la entrevista?, ¿cómo?
12. ¿Fue un entrevistador activo?
13. ¿Estuvo presente alguien más aparte de usted y el entrevistado?, ¿esto afectó?, ¿de qué manera?

⁶ Basada en Creswell (2005).

EJEMPLO⁷

Por cada 100 mil nacidos vivos en Indonesia, se calcula que mueren hasta 400 mujeres. Se cree que en algunas regiones del país —incluida la provincia de Java Occidental— las tasas de mortalidad materna son incluso más elevadas.

¿Se puede reducir allí la mortalidad materna mediante el cambio de comportamiento individual? Si es posible, ¿cómo se puede hacer? ¿Pueden los organismos públicos locales y los servicios de salud poner en práctica alguna política, capacitación o presupuestación, o cambiar los procedimientos para prevenir las defunciones maternas?

Para responder a esas preguntas, los investigadores del Centro de Investigaciones de Salud de la Universidad de Indonesia emplearon métodos de investigación cualitativa para entender mejor las experiencias de 63 mujeres procedentes de regiones geográficamente diversas de Java Occidental, que habían experimentado emergencias obstétricas —53 de ellas mortales— en 1994 y 1995. Mediante una técnica innovadora de recopilación de datos cualitativos llamada «Rashomon», los investigadores realizaron entrevistas a fondo con un promedio de seis testigos de las emergencias, entre ellos familiares, vecinos, funcionarios municipales, asistentes tradicionales de partos y personal de atención de salud. Los testigos compartieron sus observaciones e interpretaciones de las causas del resultado obstétrico. Luego, se compararon sus relatos detallados para hacer un resumen de las circunstancias en torno al acontecimiento. Por último, esos relatos se unieron a las pruebas; a saber, historiales clínicos, informes policiales, certificados de defunción y otros documentos. Con base en toda esa información, los médicos e investigadores evaluaron el motivo de la muerte y cómo se podía evitar en el futuro una muerte de ese tipo.

Sesiones en profundidad o grupos de enfoque

¿Qué son las sesiones en profundidad?

Un método de recolección de datos cuya popularidad ha crecido son los **grupos de enfoque** (*focus groups*). Algunos autores los consideran como una especie de entrevistas grupales. Estas últimas consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales.

Creswell (2005) sugiere que el tamaño de los grupos varía dependiendo del tema: tres a cinco personas cuando se expresan emociones profundas o temas complejos y de seis a 10 participantes si las cuestiones a tratar versan sobre asuntos más cotidianos, aunque en las sesiones no debe excederse de un número manejable de individuos. El formato y naturaleza de la sesión o sesiones depende del objetivo y las características de los participantes y el planteamiento del problema.

⁷ Ejemplo extraído textualmente de "Elementos clave para reducir la mortalidad materna: Se investigan las circunstancias de las defunciones maternas en Indonesia", *FHI: Boletín trimestral de salud: Network* en español: 2002, vol. 22, núm. 2, p. 1. La referencia original es: Iskandar, Utomo, Hull *et al.* (1996).

En un estudio de esta naturaleza es posible tener un grupo con una sesión única; varios grupos que participen en una sesión cada uno; un grupo que participe en dos, tres o más sesiones; o varios grupos que participen en múltiples sesiones. A diferencia de los experimentos, el número de grupos y sesiones es difícil de predeterminar, normalmente se piensa en una aproximación, pero la evolución del trabajo con el grupo o los grupos es lo que nos va indicando cuándo "es suficiente" (una vez más, la "saturación" de información, que implica que tenemos los datos que requerimos, desempeña un papel crucial; además de los recursos que dispongamos).

Algo muy importante es que en esta técnica de recolección de datos, la unidad de análisis es el grupo (lo que expresa y construye) y tiene su origen en las dinámicas grupales, muy socorridas en la psicología, y el formato de las sesiones es parecido al de una reunión de alcoholicos anónimos o a grupos de crecimiento en el desarrollo humano.

Se reúne a un grupo de personas y se trabaja con éste en relación con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación.

Los grupos de enfoque son positivos cuando todos los miembros intervienen y se evita que uno de los participantes guíe la discusión. Algunos ejemplos de los usos que puede tener la técnica, se muestran en la tabla 14.4.

En los grupos de enfoque
Existe un interés por parte del investigador por cómo los individuos forman un esquema o perspectiva de un problema.

Tabla 14.4 Ejemplos de estudios con grupos de enfoque

Naturaleza del estudio	Grupos que podrían integrar el estudio
Comprender las razones por las cuales mujeres que de manera constante son agredidas físicamente por sus esposos, mantienen la relación marital a pesar del abuso.	Tres o cuatro grupos pequeños (cinco participantes por grupo). Los grupos podrían integrarse por el grado de agresión física o el tiempo de abuso, o bien, tomando en cuenta ambos elementos. Cuatro a cinco sesiones, en principio.
Analizar los problemas en la atención a pacientes de un hospital.	Un grupo formado de médicos, otro de enfermeras, uno de residentes, uno de personal auxiliar, dos grupos mixtos (médicos, enfermeras, residentes, auxiliares) y dos de pacientes. Seis o siete participantes por grupo. De éstos, a su vez, una sesión por cada uno, pero si es necesario, puede trabajarse más de una.
Entender la depresión posparto de un grupo de mujeres dedicadas completamente a su hogar, en comparación con un grupo de mujeres que trabajan.	Dos grupos, varias sesiones hasta comprender el fenómeno de interés. Y a diferencia de un estudio cuantitativo, la comparación no es estadística, sino que cada grupo es enmarcado en su propio contexto. Los grupos podrían conformarse por seis o siete mujeres con síntomas de ese tipo de depresión.

(continúa)

Tabla 14.4 Ejemplos de estudios con grupos de enfoque (*continuación*)

Naturaleza del estudio	Grupos que podrían integrar el estudio
<p>Conocer cómo aplican el modelo constructivista varios profesores de una escuela.</p>	<p>Dos o tres grupos, una sesión por grupo o más si se requiere. Ocho a nueve maestros por grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el fenómeno de la adopción • Explorar el significado de la paternidad-maternidad en parejas que no pudieron tener hijos biológicos y decidieron adoptar. • Indagar sobre sus razones profundas para tomar la decisión de adoptar. • Conocer los sentimientos y las emociones que experimentaron antes de la adopción, durante el proceso y después de que concluyó éste. • Apreciar su estado de ánimo actual, su sentido de vida, la percepción de sí mismos y su relación de pareja. • Evaluar (no en sentido cuantitativo) la interacción con el(la) hijo(a) adoptado(a). 	<p>Un grupo de tres a cinco parejas y múltiples sesiones,</p>
<p>Evaluar un programa televisivo que acaba de salir al aire con un nombre y formato nuevos.</p>	<p>Varias sesiones (algunas con amas de casa, otras con estudiantes, también con trabajadores, empleados de oficina, ejecutivos, profesores, publicistas y otros grupos tipificados, así como reuniones mixtas donde participen, por ejemplo, una ama de casa de más de 60 años, una ama de casa de 50 años, una ama de casa más joven, un empleado de una oficina pública, una secretaria, un profesor, un dependiente de supermercado, un ejecutivo y dos estudiantes). En las sesiones se profundiza en el formato del programa (música, manejo de cámaras, duración, inserción de comerciales, sonido, presentación de invitados), conductores, contenido, etcétera.</p>

Otros casos podrían ser: 1) sesiones con jóvenes con problemas serios de drogadicción, para que ayuden a construir los mensajes de una campaña publicitaria, con el fin de prevenir el consumo de estupefacientes por otros muchachos que no se encuentran en el penoso camino de las drogas; 2) reuniones con ejecutivos de empresas con el objetivo de comprender su visión respecto de los trabajadores y lo que éstos significan para aquéllos; 3) sesiones con contribuyentes para conocer su actitud hacia las modificaciones en el sistema tributario; 4) reuniones para analizar las fortalezas y debilidades de un candidato en una elección.

Es importante que el conductor de las sesiones esté habilitado para organizar de manera eficiente a estos grupos y lograr los resultados esperados; de ese modo, manejar las emociones cuando éstas surjan y obtener significados de los participantes en su propio lenguaje, además de ser capaz de alcanzar un alto nivel de profundización. El guía debe provocar la participación de cada persona, evitar agresiones y lograr que todos tomen su turno para expresarse.

Con respecto a la conformación de los grupos, si deben ser homogéneos o heterogéneos, el planteamiento del problema y el trabajo de campo nos indicarán cuál composición es la más adecuada. Mertens (2005) sugiere evitar grupos integrados por participantes cuyos estilos de vida e ideología generen serias confrontaciones.

En ocasiones los grupos de enfoque son útiles cuando el tiempo apremia y se requiere información rápida sobre un tema puntual (por ejemplo: opinión sobre un comercial televisivo), pero ciertamente pierde la esencia del proceso cualitativo.

Pasos para realizar las sesiones de grupo

1. Se determina un número provisional de grupos y sesiones que habrán de realizarse (y como se mencionó, con frecuencia tal número se puede acortar o alargar de acuerdo con el desarrollo del estudio).
2. Se define el tipo tentativo de personas (perfiles) que habrán de participar en la(s) sesión(es). Regularmente durante la inmersión en el campo el investigador se va percatando del tipo de personas adecuadas para los grupos; pero el perfil también puede modificarse si la investigación así lo requiere.

Ejemplos de perfiles:

- Jóvenes drogadictos entre los 16 y 19 años de un barrio determinado en una ciudad.
 - Mujeres limeñas de 45 a 60 años divorciadas recientemente —hace un año o menos— de nivel económico alto (A).
 - Atletas cubanos entre los 20 y 25 años —hombres y mujeres— que hayan participado en Juegos Centroamericanos, Panamericanos u Olímpicos en pruebas de atletismo.
 - Pacientes terminales de cáncer que no tengan familia, que sean mayores de 70 años y estén en hospitales públicos (gubernamentales) de una ciudad, etcétera.
3. Se detectan personas del tipo elegido.
 4. Se invita a estas personas a la sesión o las sesiones.
 5. Se organiza la sesión o las sesiones. Cada una debe efectuarse en un lugar confortable, silencioso y aislado. Los participantes deben sentirse “a gusto”, tranquilos, despreocupados y relajados. Asimismo, es indispensable planear cuidadosamente lo que se va a tratar en la sesión o las sesiones (desarrollar una agenda) y asegurar los detalles (aun las cuestiones más sencillas como servir café y refrescos; no hay que olvidar colocar identificadores con el nombre de cada participante o etiquetas pegadas a la ropa).
 6. Se lleva a cabo cada sesión. El conductor debe ser una persona entrenada en el manejo o la conducción de grupos, y tiene que crear un clima de confianza (*rapport*) entre los participantes. También, debe ser un individuo que no sea percibido como “distante” por los participantes de la sesión y que propicie la intervención ordenada de todos. La paciencia es una característica que también requiere. Durante la sesión se pueden solicitar opiniones, hacer preguntas, administrar cuestionarios, discutir casos, intercambiar puntos de vista y valorar diversos aspectos. Es muy importante que cada sesión se grabe en audio o video (es mucho más recomendable esta segunda opción, porque así se dispone de mayor evidencia no verbal en las interacciones, como gestos, posturas corporales o expresiones por medio de las manos) y después realizar análisis de contenido y observación. El conductor debe tener muy en claro la información o los datos que habrán de recolectarse, así como evitar desviaciones del objetivo planteado, aunque tendrá que ser flexible (por ejemplo, si el grupo desvía la conversación

hacia un tema que no es de interés para el estudio, deja que fluya la comunicación, aunque sutilmente retoma los temas importantes para la investigación).

7. Se elabora el reporte de sesión, el cual incluye principalmente:

- Datos sobre los participantes (edad, género, nivel educativo y todo aquello que sea relevante para el estudio).
- Fecha y duración de la sesión (hora de inicio y terminación).
- Información completa del desarrollo de la sesión, actitud y comportamiento de los participantes hacia el conductor y la sesión en sí, resultados de la sesión.
- Observaciones del conductor, así como una bitácora de la sesión. Es prácticamente imposible que el guía tome notas durante la sesión, por lo que éstas pueden ser elaboradas por un coinvestigador.

En el estudio sobre matrimonios adoptantes, si se quisieran abarcar diversos grupos y así obtener un mayor espectro de opiniones, se podrían organizar varios grupos:

- Matrimonios sin hijos anteriores que adoptan un(a) niño(a).
- Matrimonios sin hijos anteriores que adoptan dos o tres niños.
- Matrimonios con al menos un(a) hijo(a) que adoptan un(a) niño(a).
- Matrimonios con al menos un(a) hijo(a) que adoptan dos o tres niños(as).

Desde luego, conforme aumentan los grupos la situación de la investigación va complicándose y la logística es más difícil de manejar.

La agenda de cada sesión tiene que estructurarse con cuidado y en ella se deben señalar las actividades principales, aunque es también una herramienta flexible. La tabla 14.5 es un ejemplo de agenda.

Grabar cada sesión Es fundamental; por ello, es recomendable usar equipos de última generación.

Tabla 14.5 Agenda de una sesión en profundidad o de enfoque

Fecha:	Núm de sesión:
Horario:	Facilitador (conductor):
Hora	Actividad
9:00	Revisar el salón (Francis Barrios)
9:10	Instalar el equipo de video (filmación) (Guadalupe Riojas)
9:30	Probar equipos (incluyendo micrófonos) (Guadalupe Riojas)
9:45	Verificar servicio de café (Francis Barrios)
10:00	Verificar disponibilidad de estacionamiento para participantes (Francis Barrios)
10:15	Recibir a participantes
10:30	Iniciar la sesión: René Fujiyama Observadora: Talía Ramírez
12:00	Concluir la sesión: René Fujiyama
12:15	Entregar obsequios a los participantes (Francis Barrios)
12:30	Revisión de notas, grabación en audio y video (René Fujiyama y Talía Ramírez)
13:30	Llevar el equipo (Guadalupe Riojas)

Se acostumbra que a los participantes se les pague o se les entregue un obsequio (vales de despensa, perfume, mascada, entradas para el cine, vale para una cena en un restaurante elegante, etc., según sea el caso).

La guía de tópicos o temáticas —al igual que en el caso de las entrevistas— puede ser: estructurada, semiestructurada o abierta. En la estructurada los tópicos son específicos y el margen para salirse de los temas es mínimo; en la semiestructurada se presentan tópicos que deben tratarse, aunque el conductor tiene libertad para incorporar nuevos que surjan durante la sesión, e incluso alterar parte del orden en que se tratan los tópicos; finalmente, en la abierta se plantean temáticas generales para cubrirse con libertad durante la sesión.

Mostramos dos ejemplos de guías de tópicos. El primero (que se muestra en el siguiente recuadro) es sobre una primera sesión para jóvenes con problemas de adicción a estupefacientes (ocho jóvenes: cuatro mujeres y cuatro hombres de 18 a 21 años). La guía de tópicos es abierta.

EJEMPLO

Una guía de tópicos abierta sobre adicciones

1. ¿Qué tipo de drogas (estupefacientes, sustancias) consumen los jóvenes de este barrio?
 2. ¿Se consumen más bien en soledad o en grupo?
 3. ¿Quién(es) las proporcionan?, ¿se venden?
 4. ¿Cuánta cantidad consume un(a) joven cada vez que lo hace?
 5. ¿Por qué las consumen? (razones, motivos)
 6. ¿Qué tipo de sensaciones y experiencias tienen cuando se drogan?
 7. ¿Cómo se sienten al día siguiente de que consumen la droga?
 8. ¿Cómo definen la drogadicción?
 9. ¿Qué cosas buenas y malas obtienen del consumo?
 10. ¿Cómo es su vida actualmente?
 11. ¿Qué esperan del futuro?
 12. ¿Cómo se ven dentro de cinco años? Y ¿dentro de diez?
-

El segundo ejemplo de guía es parte del estudio sobre la moda y la mujer mexicana (Costa, Hernández Sampieri y Fernández Collado, 2002). Como se ha comentado, la investigación implicó: inmersión inicial en el campo, observación abierta y observación particularizada. Posteriormente, se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos (esto último se detallará un poco más en el proceso mixto). En la parte cualitativa se realizaron cinco sesiones en cada una de las ocho ciudades donde se llevó a cabo el estudio (40 en total). Para cada ciudad, los grupos se integraron de la siguiente manera:

EJEMPLO

Número de sesión	Rango de edad	Nivel socioeconómico
1	Damas 18-25 años	A y B
2	Damas 18-25 años	C+
3	Damas 26-45 años	A y B
4	Damas 26-45 años	C+
5	Jóvenes 15-17 años	B y C+

La guía de tópicos se muestra en el recuadro siguiente y es producto de la inmersión y la observación previas:

EJEMPLO

Guía de tópicos para la “moda y la mujer mexicana”⁸

Departamento de ropa y accesorios para mujeres

A. Preferencia de tiendas

1. ¿Qué tiendas departamentales o boutiques han visitado últimamente?
2. ¿Por qué razón han visitado esas tiendas?
3. ¿Cuál es la tienda que prefieren visitar?, ¿por qué?
4. ¿Qué tan seguido visitan su tienda favorita?

B. Percepción del departamento de ropa y accesorios para mujeres

1. ¿Qué secciones del departamento de ropa y accesorios para mujeres conocen?
2. ¿Qué secciones considerarían las mejores del departamento de ropa y accesorios para mujeres?
3. ¿Cuáles serían las secciones del departamento de ropa y accesorios para mujeres que necesitan mejorar?
4. Dentro de todo el departamento de ropa y accesorios para mujeres, ¿qué servicios de LLLL consideran son mejores que los de otras tiendas?
5. ¿Cómo calificarían al personal en el departamento de ropa y accesorios para mujeres? (Excelente, bueno, regular, malo, pésimo.)
6. En cuanto a las tallas, ¿siempre...
 - a) encuentran de todo?
 - b) hay secciones para tallas extragrandes o pequeñas?
 - c) está bien surtido?
 - d) los precios son accesibles?

⁸ El nombre de la empresa se mantiene anónimo por acuerdo con ésta, en su lugar se menciona como LLLL.

- 7a. ¿Cómo evaluarían a la ropa que vende el departamento de ropa y accesorios para mujeres en cuanto a...
- calidad?
 - surtido?
 - moda?
- 7b. ¿Cómo evaluarían a las ofertas especiales en la ropa que vende el departamento de ropa y accesorios para mujeres en cuanto a...
- calidad?
 - surtido?
 - moda?

C. Percepción de la moda

- ¿Qué es estar a la moda?
- ¿Qué marcas considera que están a la moda?
- ¿Qué tienda departamental considera que está más a la moda?
- ¿Qué entienden por...
 - calidad?
 - surtido?
 - moda?

D. Evaluación de las secciones

- A continuación voy a preguntar por cada una de las secciones que tiene el departamento de ropa y accesorios para mujeres, y me gustaría saber qué opinan sobre cada una de ellas con respecto a: *surtido, calidad, precio y moda*.
 - Ropa casual
 - Conjuntos de vestidos, trajes sastre, pantalones o faldas de vestir (ropa formal)
 - Vestidos para fiesta/noche
 - Zapatos elegantes/exclusivos
 - Zapatos del diario/sport
 - Ropa interior (lencería, corsetería)
 - Tallas pequeñas (Petite) (explicar previamente el término)
 - Tallas grandes
 - Pijamas
 - ¿Qué prenda utilizan para dormir?
 - ¿Qué factores son importantes para ustedes al elegir una prenda de dormir?
 - Joyería de fantasía
 - Trajes de baño
 - Bolsas, accesorios, lentes, sombreros, mascaradas, etcétera.
 - Joyería fina
- En caso que lo amerite:
- Maternidad
 - Uniformes

E. Percepción de LLLL vs. competencia

1. Comparando a LLLL con la competencia, evalúen las ventajas y desventajas que tiene el departamento de ropa y accesorios para mujeres en ambas tiendas, en cuanto a...

- a) Productos
- b) Precio
- c) Calidad
- d) Variedad
- e) Personal (atención, servicio, conocimiento de los productos que venden, etcétera)
- f) Moda
- g) Surtido
- h) Probadores
- i) Publicidad

F. Sugerencias

1. Para finalizar, ¿qué sugerencias le haría al departamento de ropa y accesorios para mujeres de esta tienda?
2. Comentarios generales

Fecha:

Hora:

Conductor:

Para elaborar y optimizar la guía se recomienda: *a)* tomar en cuenta las observaciones de la inmersión en el ambiente, *b)* realizar una "tormenta de ideas" con expertos en el planteamiento del problema para obtener preguntas o tópicos, *c)* efectuar la primera sesión como prueba piloto para mejorar la guía y *d)* a veces es conveniente usar la secuencia que se propone en la figura 14.4 para generar preguntas.



Figura 14.4 Secuencia para la formulación de preguntas.

Por ejemplo, supongamos que realiza un estudio para conocer los perfiles de consumidores de una tienda que vende ropa. El proceso para obtener preguntas podría ser el de la tabla 14.6.

La prueba piloto se realiza nuevamente con la guía.

Asimismo, recordemos que al final de cada jornada de trabajo es necesario ir llenando la bitácora o diario, donde vaciamos las anotaciones de cada sesión, reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, hipótesis iniciales, dudas e inquietudes. Una vez efectuadas las sesiones de grupo, se preparan los materiales para su análisis.

Tabla 14.6 Proceso para obtener preguntas

Concepto	Categorías	Preguntas
Establecer los perfiles y caracterizaciones de los consumidores de...	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas de compra • Marcas ideales • Prendas de compra • Prendas ideales • Frecuencia de compra • Motivo de compra • Precios • Precio máximo • Lugar de compra 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las tres marcas de ropa que acostumbran comprar? 2. ¿Por qué? 3. ¿Cada cuándo? 4. ¿Cuál es la marca de ropa que les gustaría comprar (su ideal)? 5. ¿Por qué? 6. ¿Cuál es el tipo de prendas que adquieren con mayor frecuencia (pantalones, playeras, blusas, etcétera)? 7. ¿Por qué? 8. ¿Cada cuándo? 9. ¿Cuáles son las prendas que les gustaría comprar más si tuvieran todo el dinero o la plata para hacerlo sin límites? 10. ¿Por qué? 11. ¿Cada cuándo? 12. ¿Cuánto acostumbran pagar por blusa o camisa, pantalón o falda, chamarra o suéter y ropa interior? 13. ¿Cuánto estarían dispuestos a pagar por blusa o camisa, pantalón o falda, chamarra o suéter y ropa interior? (lo máximo, suponiendo que les gustan mucho las prendas). 14. ¿Dónde compra su ropa? (tres principales lugares).

Documentos, registros, materiales y artefactos

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinean sus historias y estatus actuales. Le sirven al investigador cualitativo para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano. Veamos cómo se utilizan como datos cualitativos los principales documentos, registros, materiales y artefactos.

Individuales

1. *Documentos escritos personales.* Los documentos personales son fundamentalmente de tres tipos: 1) documentos o registros preparados por razones oficiales tales como certificados de nacimiento o de matrimonio, licencias de manejo, cédulas profesionales, escrituras de propiedades, estados de cuenta bancarios, etc. (varios de éstos son del dominio público); 2) documentos preparados por razones personales, a veces íntimas, por ejemplo: cartas, diarios, manuscritos y notas; y 3) documentos preparados por razones profesionales (reportes, libros, artículos periodísticos, correos electrónicos, etc.), cuya difusión es generalmente pública.

2. *Materiales audiovisuales.* Consisten en imágenes (fotografías, dibujos, tatuajes, pinturas y otros), así como cintas de audio o video generadas por un individuo con un propósito definido. Su difusión puede ser desde personal hasta masiva.
3. *Artefactos individuales.* Artículos creados o utilizados con ciertos fines por una persona: vajijas, ropa, herramientas, mobiliario, juguetes, armas, computadoras, etc. Algunos autores como Esterberg (2002) colocan en esta categoría a las pinturas.
4. *Archivos personales.* Colecciones o registros privados de un individuo.

Grupales

1. *Documentos grupales.* Documentos generados con cierta finalidad oficial por un grupo de personas (como el acta constitutiva de una empresa para cubrir un requisito gubernamental), profesional (una ponencia para un congreso), ideológica (una declaración de independencia) u otros motivos (una amenaza de un grupo terrorista o una protesta de un grupo pacifista contra un acto terrorista).
2. *Materiales audiovisuales grupales.* Imágenes, graffiti, cintas de audio o video, páginas web, etc., producidas por un grupo con objetivos oficiales, profesionales u otras razones.
3. *Artefactos y construcciones grupales o comunitarias.* Creados por un grupo para determinados propósitos (desde una tumba egipcia, hasta una pirámide, un castillo, un museo o una escultura colectiva).
4. *Documentos y materiales organizacionales.* Memos, reportes, planes, evaluaciones, cartas, mensajes en los medios de comunicación colectiva (comunicados de prensa, anuncios, y otros), fotografías, publicaciones internas (boletines, revistas, etc.), avisos y otros. Aunque algunos son producidos por una persona, incumben o afectan a toda la institución. En una escuela tenemos como ejemplos: registros de asistencia y reportes de disciplina, archivos de los estudiantes, actas de calificaciones, actas académicas, minutas de reuniones, currícula, planes educativos, entre otros documentos.
5. *Registros en archivos públicos.* En éstos podemos encontrar muchos de los documentos, materiales y artefactos mencionados en las otras categorías y otros generados para fines públicos (catastros, registros de la propiedad intelectual...). Los archivos pueden ser gubernamentales (nacionales o locales) o privados (por ejemplo, de fundaciones).
6. *Huellas, rastros, vestigios, medidas de erosión o desgaste y de acumulación.* Huellas digitales o de cualquier otro tipo, rastros o vestigios (de la presencia de un ser vivo, civilización, etc.), medidas de desgaste (de un subsuelo, de los colmillos de un animal, de objetos como automóviles, etc.), medidas de acumulación o crecimiento (por ejemplo, de la basura).

Obtención de los datos provenientes de documentos, registros, materiales, artefactos

Los diferentes tipos de materiales, documentos, registros y objetos pueden ser obtenidos como fuentes de datos cualitativos bajo tres circunstancias:

- a) Solicitar a los participantes de un estudio que proporcionen muestras de tales elementos.

- b) Solicitar a los participantes que los elaboren a propósito del estudio.
- c) Obtener los elementos para análisis, sin solicitarlos directamente a los participantes (como datos no obstrusivos).

Independientemente de cuál sea la forma de obtención, tales elementos tienen la ventaja de que fueron producidos por los participantes del estudio o los sujetos de estudio, se encuentran en su “lenguaje” y usualmente son importantes para ellos. La desventaja es que a veces resulta complejo obtenerlos. Pero son fuentes ricas en datos.

Para conseguir algunos de los materiales, es común que el investigador solicite autorización formal y tenga que atenerse a la legislación —de uso, de acceso a la información y privacidad— de su región o país. Y como es lógico, muchas veces no se tiene la posibilidad de interactuar con los individuos que los produjeron (porque fallecieron, son personajes indispuestos, se encuentran en un sitio distante, etcétera).

La selección de tales elementos debe ser cuidadosa, es decir, solamente elegir aquellos que proporcionen información útil para el planteamiento del problema. En ocasiones son la fuente principal de los datos del estudio y en otras una fuente complementaria.

Elementos solicitados a los participantes del estudio

Se solicita a los participantes muestras de documentos, materiales, artefactos u otros elementos; para lo cual, es indispensable que el investigador explique el tipo de elemento que desea (una fotografía, por ejemplo) e indique con claridad que éste posea un significado profundo y se vincule con el planteamiento del problema (porque se corre el riesgo de que el objeto sea algo trivial o que no sea útil para la investigación). Desde luego, los elementos deben ser elegidos por los participantes, no por el investigador; incluso, a veces algunas personas piden la opinión del investigador para elegir entre más de una opción y esto debe evitarse, ya que la simple elección de una foto o artículo, constituye en sí mismo un dato cualitativo.

Algunos ejemplos de elementos solicitados serían los que se muestran en la tabla 14.7.

Hay objetos que aparentemente no se relacionan con el estudio, pero que si los consideramos con mayor detenimiento, encontramos que son reveladores. Por ejemplo, una fotografía de un lugar definido como “maravilloso” por los participantes de un estudio sobre depresión, puede ser significativa, porque quizás emula el deseo de estar ahí y alejarse de la realidad.

Tabla 14.7 Ejemplos de elementos solicitados en investigaciones

Investigación	Elemento solicitado
Estudio sobre la violencia intrafamiliar (esposos que agreden a su familia).	Una fotografía de las heridas o hematomas provocados por las agresiones.
Investigación sobre la depresión posparto.	Una prenda de vestir que evoque sus mejores recuerdos durante el embarazo y otra que traiga remembranzas negativas.
Un estudio sobre una cultura organizacional.	Videos de reuniones de trabajo (uno por cada nivel).
Investigación sobre la Guerra Cristera en México.	Una fotografía del cristero vestido para una acción militar.

Elementos que se solicita a los participantes elaborar a propósito del estudio

En ocasiones se les puede pedir a los participantes que elaboren escritos (una autodescripción, cómo se ven dentro de determinado número de años, un recuerdo muy agradable, las 10 cuestiones que más les molestan en momentos depresivos, etc.); que tomen fotografías (de los familiares que les ayudan más en su depresión, del compañero o compañera de trabajo con quien mejor trabajan, de un sitio que les agrada y los relaja) o que desarrollen videos, dibujen, etc. Una vez que generen el material deben explicar los motivos por los cuales elaboraron ese material en particular (esto aplica también a la categoría de proporcionar alguna muestra de un elemento).

En estos casos se les debe pedir que los escritos sean legibles y los materiales audiovisuales nítidos. También, el investigador tiene que evitar influir o sesgar a los participantes.

Elementos obtenidos sin solicitarlos directamente a los participantes

Estos elementos dependen en gran medida del planteamiento del problema. A veces son las unidades de análisis y en otras, material suplementario.

En el primer caso tenemos muchos ejemplos en la arqueología, los restos o vestigios históricos son el mismo objeto de estudio (desde una tumba de un faraón egipcio, hasta sitios como Stonehenge, las pirámides de Teotihuacán o las ruinas de Troya).

Otros ejemplos son los siguientes:

1. Los encendedores marca Zippo que les fueron proporcionados a algunos soldados norteamericanos en la Guerra de Vietnam, quienes grabaron en los costados de tales artefactos diversas leyendas (Esterberg, 2002): sus nombres, fecha de partida y/o lugar de servicio, también mensajes breves, aduciendo desde patriotismo y orgullo por su país hasta un odio hacia la guerra y su gobierno.

Ejemplos de mensajes reales: "Somos los indispuestos dirigidos por los incompetentes haciendo lo innecesario para los desagradecidos"; "para aquellos que luchan por ello, la libertad tiene un sabor que los protegidos nunca conocerán"; "algo y todo"; "estando en el infierno", "¡concedo! yo seré el primero de todos en pelear, soy el soldado yendo al trasero". Hubo quien dibujó personajes como el perro Snoopy o escribió poemas completos.

Los mensajes pueden ser analizados para conocer sentimientos, experiencias, deseos, vínculos y otros aspectos.

2. Rathje (1992 y 1993) analizó la basura de los hogares de Tucson, Arizona, Estados Unidos; ello con la finalidad de aprender hábitos y conductas de las personas, particularmente en aspectos complejos de evaluar como el consumo de alcohol o compra de comida procesada. Asimismo, diversos investigadores de crímenes han hecho análisis de la basura para encontrar armas involucradas en delitos u obtener el ADN de sospechosos.
3. En un cementerio, es posible investigar los apellidos inscritos en las tumbas para analizar el fenómeno de la inmigración (por ejemplo, si en un lugar como San Miguel de Allende, México, hay cada vez más extranjeros provenientes de ciertos países y orígenes étnicos).

En el segundo caso, tenemos el estudio de la Guerra Cristera ampliamente mencionado, en el cual se recolectaron, analizaron o produjeron:

- Símbolos religiosos de la época, desde imágenes y figuras en las casas de los sobrevivientes hasta objetos más pequeños (escapularios y medallas, por ejemplo) y monumentos como el de Cristo Rey (que consiste en una escultura que mide 20 metros de altura y pesa 80 toneladas) situado en un cerro denominado El Cubilete, lugar que fue el centro cristero más importante en Guanajuato.
- Fotografías de la época.
- Fotografías actuales de diversos ambientes donde ocurrió este conflicto armado.
- Distintos documentos (cartas, bandos municipales, partes de guerra, artículos periodísticos, etc.) que se encontraban en archivos municipales, de iglesias, de grupos religiosos y de archivos personales. Tales elementos sirvieron como fuentes complementarias a las entrevistas y observaciones.

Asimismo, si estamos realizando una investigación sobre la violencia en las escuelas, los videos del sistema de seguridad pueden ser un elemento fundamental, además de observaciones y entrevistas. Igualmente, un estudio sobre la cultura organizacional no puede prescindir de los documentos esenciales de la organización (aquellos en los que se plasman la misión y visión o los planes).

La criminología, por ejemplo, se basa mucho en el análisis de huellas, rastros, artefactos y objetos encontrados en la escena del crimen o vinculados con ésta (incluso se fotografía a los sospechosos para evaluar actitudes y comportamientos), así como en archivos criminales.

En la recolección de materiales históricos Un asunto muy importante es que el investigador debe verificar la autenticidad del material y que éste se encuentre en buen estado.

¿Qué hacer con los documentos, registros, materiales y artefactos?

La respuesta es que esto depende en gran medida de cada estudio en particular. Pero hay cuestiones que son ineludibles. Lo primero por realizar es registrar la información de cada documento, artefacto, registro, material u objeto (fecha y lugar de obtención, tipo de elemento, uso aparente que le dará en el estudio, quién o quiénes lo produjeron –si hay forma de saberlo–). También integrarlo al material que se analizará –si es esto posible– o bien, fotografiarlo o escanearlo, además de tomar notas sobre éste. Por otro lado es necesario cuestionar: ¿cómo se vincula el material o elemento con el planteamiento del problema?, Asimismo, en el caso de documentos, preguntar:

- ¿Quién fue el autor?
- ¿Qué intereses y tendencias posee?, ¿es equilibrada su historia?
- ¿Qué tan directa es su vinculación con los hechos? (actor clave, actor secundario, testigo, hijo de un superviviente o el papel que haya tenido).
- ¿Sus fuentes son confiables?

En materiales u objetos:

- ¿Quién o quiénes los elaboraron?
- ¿Cómo, cuándo y dónde fueron producidos?
- ¿Por qué razones los produjeron? o ¿con qué finalidad?
- ¿Qué características, tendencias y/o ideología poseían o poseen los autores de los materiales?
- ¿Qué usos tuvieron, tienen y/o tendrán?
- ¿Cuál es su significado en sí y para los productores?
- ¿Cómo era el contexto social, cultural, organizacional, familiar y/o interpersonal en el que fueron realizados?
- ¿Quién o quiénes los guardaron?, ¿por qué los preservaron?, ¿cómo fueron clasificados?

Asimismo, es fundamental examinar cómo el registro, documento o material “encaja” en el esquema de recolección de los datos. Cuando los participantes proporcionan o elaboran directamente los elementos es necesario efectuarles entrevistas profundas dirigidas a tales elementos (además de las preguntas anteriores, entender la relación y experiencias del individuo con cada objeto o material).

Cuando hablamos de artefactos o fósiles con valor histórico o paleontológico, también es conveniente considerar: ¿qué otros elementos similares se han descubierto?, y en el caso de artefactos: ¿qué otros objetos se usaban para los mismos fines?, ¿cómo ha evolucionado el uso de los elementos? En estos casos el investigador hace una inmersión en la cultura, sociedad o periodo correspondiente. Esterberg (2002) sugiere incluso, evaluar qué teorías y estudios previos son útiles para entender el contexto.

Por otra parte vale la pena (si resulta factible) preguntar a expertos que conozcan los artefactos sobre éstos.

Recolección de artefactos

Incluye entender el contexto social e histórico en que se fabricaron, usaron, desecharon y reutilizaron.

Biografías e historias de vida

La **biografía** o **historia de vida** es una forma de recolectar datos que es muy utilizada en la investigación cualitativa. Puede ser individual (un participante o un personaje histórico) o colectiva (una familia, un grupo de personas que vivieron durante un periodo y que compartieron rasgos y experiencias). Veamos algunos ejemplos en la tabla 14.8 en los que este método sería útil.

Algunas cuestiones que son importantes sobre esta forma de recolección de datos son las siguientes:

- Las historias o biografías se construyen por lo regular mediante: a) la obtención de documentos, registros, materiales y artefactos comentados anteriormente (en cualquiera de sus modalidades: solicitud de muestras, petición de su elaboración u obtención por cuenta del investigador) y b) por medio de entrevistas en las cuales se pide a uno o varios participantes que narren sus experiencias de manera cronológica, en términos generales o sobre uno o más aspectos específicos (laboral, educativo, sexual, de relación marital, etc.). Obviamente este segundo caso sólo aplica cuando vive el protagonista de la biografía o historia.

Tabla 14.8 Muestras de biografías e historias de vida

Individuales	Colectivas
Una investigación para determinar los factores que llevaron al poder a un líder como Alejandro Magno.	Un estudio de cómo el cártel dedicado a la comercialización de droga de Cali de los hermanos Rodríguez Orihuela fue desmantelado por el general Rosso José Serrano en Colombia (en la década de 1990).
Un estudio para documentar las experiencias vividas por varias personas a raíz de la pérdida de un hijo o hija en un terremoto (una historia de vida después del suceso por cada participante).	Una investigación sobre las experiencias de los cristeros combatientes de la población de Apaseo el Alto, Guanajuato.
Una indagación sobre el papel que desempeñó algún sacerdote en la Guerra Cristera.	Un estudio sobre cómo una familia enfrentó la violencia provocada por el padre.
Un análisis de las razones por las cuales un joven ganó una medalla de oro en un determinado deporte.	Un análisis de las razones por las cuales un equipo ganó un campeonato mundial de fútbol.

- El entrevistador solicita al participante una reflexión retrospectiva sobre sus experiencias en torno a un tema o aspecto (o de varios). Durante la narración del individuo se le solicita que se explaye sobre los significados, las vivencias, los sentimientos y las emociones que percibió y vivió en cada experiencia; asimismo, se le pide que realice un análisis personal de las consecuencias, las secuelas, los efectos o las situaciones que siguieron a dichas experiencias.
- El entrevistador —de acuerdo con su criterio— solicita detalles y circunstancias de las experiencias, para vincularlas con la vida del sujeto. Las influencias, interrelaciones con otras personas y el contexto de cada experiencia, ofrecen una gran riqueza de información.
- Este método requiere que el entrevistador sea un hábil conversador y que sepa llegar a los aspectos más profundos de las personas. Los conceptos vertidos sobre la entrevista se aplican a este método.
- El investigador pone atención al lenguaje y estructura de cada historia y la analiza tanto de manera holística (como un “todo”) como por sus partes constitutivas.
- Asimismo, se considera lo que permanece del pasado (secuelas y alcance actual de la historia).
- Es importante describir los hechos que ocurrieron y entender a las personas que los vivieron, así como los contextos en los cuales estuvieron inmersos.
- Si la historia está vinculada con un hecho específico (una guerra, una catástrofe, un triunfo), y entre más cerca haya estado el participante de los eventos, entonces más información aportará sobre éstos.
- Debemos tratar de establecer (en relación con el punto anterior) cuánto tiempo pasó entre el evento o suceso descrito y el momento de rememoración o recreación, o bien, cuándo lo escribió.
- El investigador debe tener cuidado con algo que suele suceder en las historias: los participantes tienden a magnificar sus papeles en ciertos sucesos, así como a tratar de distinguir lo que es ficción de lo que fue real (Stuart, 2005).

- El significado de cada vivencia o experiencia resulta central.
- Recordar que la historia puede ser de vida (todas las experiencias de una persona a lo largo de su existencia, por ejemplo: la vida completa de un sacerdote cristero hasta su fusilamiento o de una mujer exitosa en un campo profesional) o de experiencia (uno o varios episodios, por ejemplo: la experiencia vivida por una o varias víctimas de secuestro o la de una profesora que ha trabajado con diferentes sistemas educativos).
- El o los participantes son el centro del estudio.
- Obtener la cronología de sucesos es importante.
- Las historias son los datos y se les denomina “textos de campo” (Creswell, 2005).
- Las historias son contadas por el participante, pero la estructuración y narración final corresponden al investigador.
- Algunas preguntas que suelen hacerse en las entrevistas de historias de vida se muestran en la tabla 14.9.

Mertens (2005) sugiere una técnica de entrevista histórica para obtener respuestas del participante en cierto modo proyectivas. Un tipo de formulación como: Si usted escribiera sobre... (mencionar el hecho investigado), ¿qué incluiría?, ¿qué consideraría importante?, ¿a quién entrevistaría? (proyección de actores destacados).

- Es muy necesario que el investigador vaya más allá de lo anecdótico.
- Cuando se revisan documentos traducidos o transcritos resulta fundamental evaluar quién realizó tal labor.
- En las biografías y las historias de vida, el investigador debe obtener datos completos y profundos sobre cómo ven los individuos los acontecimientos de sus vidas y a sí mismos. En las

Tabla 14.9 Preguntas comunes que suelen hacerse en entrevistas de historias de vida

Tipo de pregunta	Ejemplos
De acontecimientos	¿Qué eventos o acontecimientos fueron los más importantes en su vida?, ¿cuáles lo fueron en determinada etapa o periodo?, ¿qué eventos fueron los más importantes en relación con cierto hecho?
De lazos	¿Qué personas fueron las más importantes en su vida? O bien, ¿respecto de una etapa o suceso? ¿Quiénes estuvieron ligados con...? ¿Quiénes conocieron tales hechos?
De orientación sobre acontecimientos	¿Qué ocurrió?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿en qué contexto?
De razones	¿Por qué ocurrió tal hecho?, ¿por qué se involucró en...?, ¿qué lo motivó a...?
De evaluación	¿Por qué fue (es) importante?, ¿cuál es su opinión del hecho?, ¿cómo calificaría al suceso?
Del papel realizado	¿Qué papel desempeñó usted en el hecho?
De resultados	¿Qué sucedió al final?, ¿cuáles fueron los efectos?, ¿qué consecuencias...?, ¿cómo terminó?
De omisiones	¿Qué detalles ha omitido?, ¿agregaría algo más?

historias de vida y biografías es esencial tener fuentes múltiples de datos (si son más, mucho mejor). Por ejemplo, si se trata de recolectar datos sobre la experiencia de mujeres con depresión posparto, desde luego que entrevistar a las participantes constituye el “corazón” del estudio, pero obtener el punto de vista de su pareja, sus hijos y amigas, enriquece enormemente la investigación. En el caso de Iskandar, Utomo, Hull *et al.* (1996), la técnica que ellos denominan *Rashomon*, es simple y llanamente incluir varias fuentes de datos (en promedio seis testigos de las emergencias: familiares, vecinos, funcionarios municipales, asistentes tradicionales de partos y personal de atención de salud).

- La tarea final en la recolección de datos por medio de las historias y biografías es “ensamblar” los datos provenientes de diferentes fuentes.
- Para construir tal ensamblaje un esquema puede ser el que se muestra en la figura 14.5.

Las biografías e historias de vida han probado ser un excelente método para comprender —por ejemplo— a los asesinos en serie y su terrible proceder, las razones del éxito de líderes y el comportamiento actual de una persona. También se han utilizado para analizar las experiencias de mujeres violadas, hombres y mujeres secuestrados, e incluso para conocer la visión de estudiantes del Magisterio de Educación Física. Una limitante es que la muestra se centra en sobrevivientes (Cerezo, 2001), como dice Mertens (2005), se excluye a los más vulnerables (por ejemplo, que perecieron en una guerra o catástrofe).

Historias Pueden ofrecer diversos puntos de vista, más allá de versiones oficiales; además nos brindan un panorama más completo y profundo de las características de las personas involucradas en los hechos.

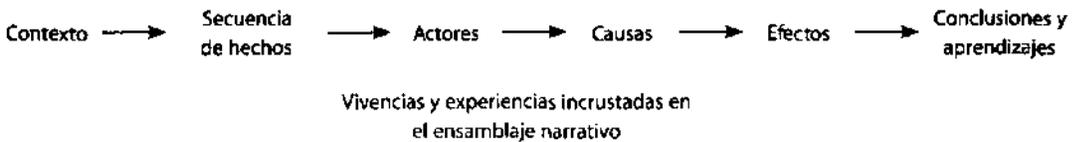


Figura 14.5 Ensamble de los datos provenientes de diferentes fuentes.

Al igual que las entrevistas, se graban en audio o video y se analizan las conductas verbales y no verbales. También el contenido de discursos de líderes políticos, sociales, militares o religiosos es material susceptible de recolectarse y analizarse (análisis cualitativo del contenido), así como los anuncios en medios de comunicación colectiva, documentos escritos (como notas previas al suicidio, cartas de cualquier naturaleza, pasajes bíblicos, novelas o aun mensajes terroristas). Cualquier tipo de comunicación es material útil para el análisis cualitativo. El material de hemerotecas y archivos en muchos casos resulta invaluable.

••• Triangulación de métodos de recolección de los datos

Siempre y cuando el tiempo y los recursos lo permitan, es conveniente tener varias fuentes de información y métodos para recolectar los datos. Al igual que en el proceso cuantitativo (donde

el “poder de medición” es mayor si utilizamos varios instrumentos –por ejemplo escalas de actitudes y observación estandarizada–, en la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza y profundidad en los datos si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de los datos. Imaginemos que queremos entender el fenómeno de la depresión posparto en mujeres de una comunidad indígena y nuestro esquema de estudio incluye:

- Observación durante la inmersión en la comunidad (contexto).
- Entrevistas con mujeres que la experimentan.
- Entrevistas con sus familiares.
- Observación inmediatamente posterior al parto (durante la convalecencia) en hospitales rurales, en sus hogares (en varias comunidades indígenas los partos se llevan a cabo en la propia “casa-habitación” de la madre).
- Algún grupo de enfoque con mujeres que la han experimentado.

De esta manera, el sentido de entendimiento de la depresión posparto en tal comunidad será mayor que si únicamente llevamos a cabo entrevistas.

Al hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección, se le denomina **triangulación de datos**. Sobre este tema regresaremos de manera recurrente.

Finalmente, en el proceso cualitativo debe tomarse en cuenta que los datos recolectados habrán de interpretarse, de este modo se reflejará el hecho de que los seres humanos, en sus interacciones con el mundo que los rodea, esbozan sus recursos conceptuales y los utilizan para construir los significados de sus circunstancias (Erickson, 1986) y de su situación (Vann y Cole, 2004).

El análisis de los datos cualitativos

En el proceso cuantitativo primero se recolectan todos los datos y posteriormente se analizan, además, el análisis es bastante estandarizado (siguiendo un orden: primero, análisis de confiabilidad y validez; segundo, estadística descriptiva; tercero, estadística inferencial). En el proceso cualitativo no es así, tal como se ha reiterado, la recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo; además, el análisis no es estándar, ya que cada estudio requiere de un esquema o “coreografía” propia de análisis.

En este apartado sugeriremos un proceso de análisis que incorpora las concepciones de diversos teóricos de la metodología en el campo cualitativo, además de las nuestras. La propuesta no aplica en su totalidad a cualquier estudio cualitativo que se realice (lo cual sería intentar estandarizar el esquema e iría en contra de la lógica inductiva), más bien son directrices y recomendaciones que cada estudiante, tutor de investigación o investigador podrá adoptar o no de acuerdo con las circunstancias y naturaleza de un estudio en particular.

En la recolección de datos, el proceso esencial consiste en que recibimos *datos no estructurados*, pero que nosotros les damos estructura. Los datos son muy variados, pero en esencia son narraciones de los participantes: *a)* visuales (fotografías, videos, pinturas, entre otros), *b)* auditivas (grabaciones), *c)* textos escritos (documentos, cartas, etc.) y *d)* expresiones verbales y no verbales (como respuestas orales y gestos en una entrevista o grupo de enfoque). Además de las narraciones del investigador (anotaciones en la bitácora de campo).

Algunas de las características que definen la naturaleza del análisis cualitativo son las siguientes:

1. El proceso esencial del análisis consiste en que recibimos datos no estructurados y los estructuramos.
2. Los propósitos centrales del análisis cualitativo son:
 - Darle estructura a los datos (Patton, 2002), lo cual implica organizar las unidades, las categorías, los temas y los patrones (Grinnell, 1997).
 - Describir las experiencias de las personas estudiadas bajo su óptica, en su lenguaje y con sus expresiones (Grinnell, 1997, Creswell, 2005).
 - Comprender en profundidad el contexto que rodea los datos.
 - Interpretar y evaluar unidades, categorías, temas y patrones (Patton, 2002).
 - Explicar ambientes, situaciones, hechos, fenómenos (Baptiste, 2001).
 - Reconstruir historias (Baptiste, 2001).
 - Encontrar sentido a los datos en el marco del planteamiento del problema.
 - Relacionar los resultados del análisis con la teoría fundamentada o construir teorías (Charmaz, 2000; Baptiste, 2001).
3. El logro de tales propósitos es una labor paulatina. Para cumplirlos debemos organizar y evaluar grandes volúmenes de datos recolectados (generados), de tal manera que las interpretaciones surgidas en el proceso se dirijan al planteamiento del problema.
4. Una fuente de datos importantísima que se agrega al análisis la constituyen las impresiones, percepciones, sentimientos y experiencias del investigador o investigadores (en forma de anotaciones o registradas por un medio electrónico).
5. La interpretación que se haga de los datos diferirá de la que podrían realizar otros investigadores; lo cual no significa que una interpretación sea mejor que otra, sino que cada quien posee su propia perspectiva. Esto aunque recientemente se han establecido ciertos acuerdos para sistematizar en mayor medida el análisis cualitativo (Creswell, 2005).
6. El análisis es un proceso ecléctico (que concilia diversas perspectivas) y sistemático, mas no rígido ni mecánico.
7. Como cualquier tipo de análisis, el cualitativo es contextual.
8. No es un análisis "paso a paso", sino que involucra estudiar cada "pieza" de los datos en sí misma y en relación con las demás ("como armar un rompecabezas").
9. Es un camino con rumbo, pero no en "línea recta", continuamente nos movemos de "aquí para allá", vamos y regresamos entre los primeros datos recolectados y los últimos, los interpretamos y les encontramos significado, lo cual permite ampliar la base de datos conforme es necesario, hasta que construimos un significado para el conjunto de los datos.
10. Más que seguir una serie de reglas y procedimientos concretos sobre cómo analizar los datos, el investigador construye su propio análisis. La interacción entre la recolección y el análisis nos permite mayor flexibilidad en la interpretación de los datos y adaptabilidad cuando elaboramos las conclusiones (Coleman y Unrau, 2005). Debe insistirse: el análisis de los datos no es predeterminado, sino que es "prefigurado, coreografiado o esbozado". Es decir, se comienza a efectuar bajo un plan general, pero su desarrollo va sufriendo modificaciones de acuerdo con los resultados (Dey, 1993). Dicho de otra forma, el análisis es moldeado por los datos (lo que los participantes o casos van revelando y lo que el investigador va descubriendo).

11. El investigador analiza cada dato (que por sí mismo tiene un valor), deduce similitudes y diferencias con otros datos.
12. Los segmentos de datos son organizados en un sistema de categorías.
13. Los resultados del análisis son síntesis de “alto orden” que emergen en la forma de descripciones, expresiones, temas, patrones, hipótesis y teoría (Mertens, 2005).

Cuando después de analizar múltiples casos ya no encontramos información novedosa (“saturación”), el análisis concluye. En cambio, si se encuentran inconsistencias o falta claridad en el entendimiento del problema planteado, se regresa al campo o contexto para recolectar más datos.

Creswell (1998) simboliza el desarrollo del análisis cualitativo como una espiral, en la cual se cubren varias facetas o diversos ángulos del mismo fenómeno de estudio. Esto se muestra en la figura 14.6.

Algunos de los procedimientos de análisis serán detallados más adelante (por ejemplo, matrices).

Una propuesta de directriz general para la “coreografía” del análisis de los datos se presenta en la figura 14.7.

Las flechas en dos sentidos implican que podemos regresar a etapas previas y no una linealidad.

Ya hemos comentado sobre la recolección de los datos, veamos ahora, avanzando un poco en su profundización, las tareas analíticas y los resultados.

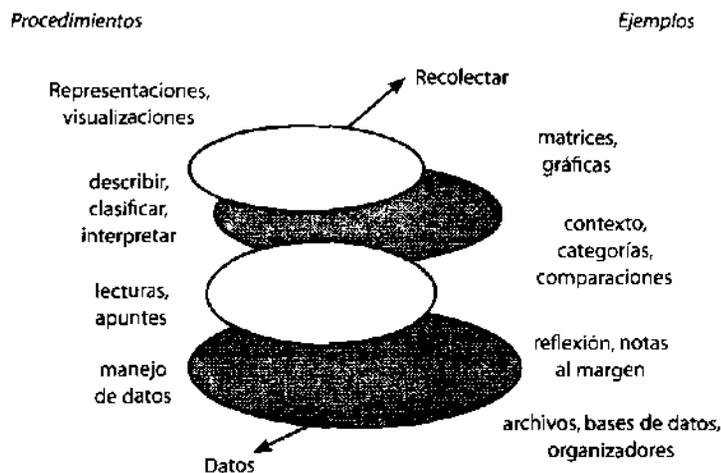


Figura 14.6 Espiral de análisis de los datos cualitativos.

Reflexiones e impresiones durante la inmersión inicial

Durante la inmersión el investigador realiza diversas observaciones del ambiente, las cuales junto con sus impresiones, las anota en la bitácora de campo (notas de diversos tipos como ya se ilustraron con anterioridad). Asimismo, el investigador platica con integrantes del ambiente (algunos de ellos los potenciales participantes), recaba documentos y otros materiales y –en fin– realiza diversas actividades para comenzar a responder al planteamiento de su problema de

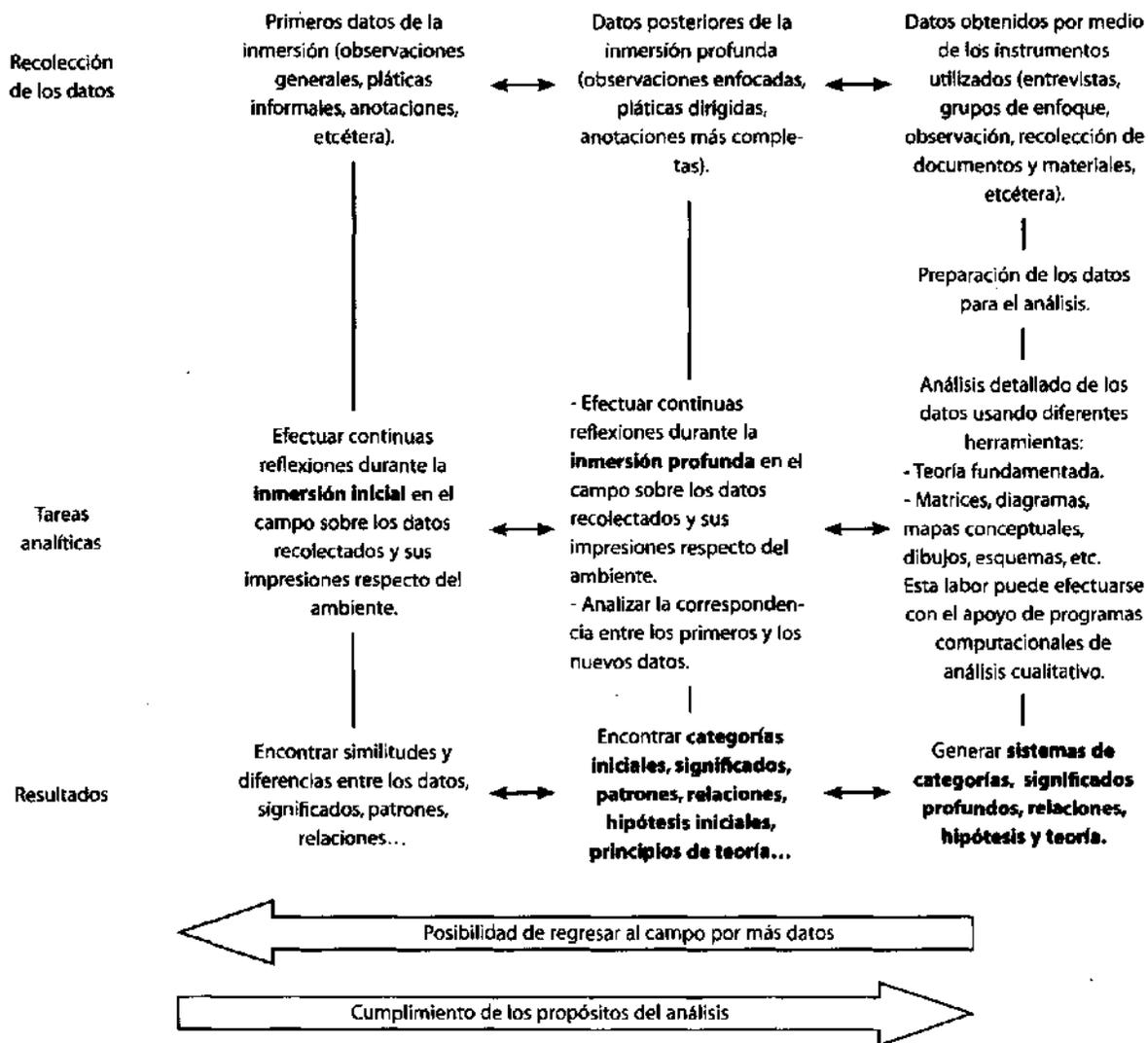


Figura 14.7 Propuesta de “coreografía” del análisis cualitativo (directrices de las tareas potenciales para el investigador).

investigación. Con base en estos primeros datos, el investigador –diariamente– reflexiona y evalúa su planteamiento (se hace preguntas, tales como: ¿es lo que tengo en mente?, ¿el planteamiento refleja el fenómeno que quiero estudiar?, ¿el planteamiento es adecuado?, ¿debo mantenerlo o modificarlo?) y lo ajusta de acuerdo con sus propias consideraciones. También, analiza si el ambiente y la muestra son pertinentes en relación con su planteamiento y hace los cambios que crea necesarios. Como producto de las reflexiones empieza a esbozar conceptos clave que ayuden a responder al planteamiento y entender los datos (qué se relaciona con qué, qué es importante, qué se parece a qué, etcétera).

Por ejemplo, en el caso de la Guerra Cristera, con las primeras visitas a los contextos, los investigadores comenzaron a tener una idea de cómo fue el conflicto en cada población, qué significado tuvo, cómo transcurría la vida social en la época y cómo eran los cristeros —entre otras cuestiones—. Así, empezaron a entender la arraigada religiosidad de las personas de esa región en aquellos tiempos (1926-1929) y cómo perdura hasta nuestros días.

En una visita a una iglesia, se encuentran agujeros en las paredes (aparentemente algo trivial), pero al visitar otra iglesia, el hecho se repite; se indaga, surgen ideas (¿a qué altura están las marcas?, atraviesan de una columna a otra en los patios de las iglesias, ¿esto qué implica?): “aquí ataban a sus caballos, esta iglesia fue un cuartel”. Se encuentra algo en común entre dos, tres o más iglesias (unidades de análisis).

Reflexiones e impresiones durante la inmersión profunda

Este proceso reflexivo se mantiene conforme se recolectan más datos (¿qué me dice esto?, ¿qué significa esto otro?, ¿por qué ocurre aquello?) Las observaciones se van enfocando para responder al planteamiento, las pláticas son cada vez más dirigidas y las anotaciones más completas. En ocasiones, esto depende de la investigación en particular, se hacen las primeras entrevistas, observaciones con una guía, sesiones de grupos y recolección de materiales y objetos. Se reevalúa el planteamiento del problema, ambiente y muestra (unidades o casos). Se comparan nuevos datos con los primeros (¿en qué son similares, en qué son diferentes?, ¿cómo se vinculan?, ¿qué conceptos clave se consolidan?, ¿qué otros nuevos conceptos aparecen? De manera inductiva y paulatina, emergen categorías iniciales, significados, patrones, relaciones, hipótesis iniciales y principios de teoría.

Por ejemplo, en la indagación de la Guerra Cristera, se consultaron archivos, se entrevistó a sacerdotes, se detectaron cristeros de aquella época, se evaluaron edificaciones de aquellos tiempos, etcétera.

Al revisar más templos (ya con una observación más centrada en encontrar evidencia de que éstos fueron utilizados como cuarteles), se comprueba que varios fueron cuarteles, en algunos casos de cristeros, pero en otros, de tropas del Gobierno Federal que los habían clausurado y tomado (hipótesis emergente). Asimismo, aparece un concepto esencial para el estudio: “algunos de los supuestos cristeros, no lo eran, simplemente se trataba de gavilleros y bandidos que se hacían pasar por cristeros para robar, saquear hogares, violar mujeres y cometer otras barbaridades; algunos más que se ostentaban como ‘soldados’ de Cristo Rey, eran campesinos que aprovecharon el caos para levantarse contra los terratenientes” (esto se comenzó a confirmar una y otra vez en entrevistas con participantes de la época), lo que coincidía con algunas notas periodísticas del semanario *Prosperidad* de 1929, como la siguiente:

-Es verdaderamente inmoral que un grupo como el que se acaba de batir y que únicamente se dedica al robo y atraco tome el nombre de Cristo para hacer creer a la gente ignorante que defienden a la religión, y lo que hacen es perjudicar a los creyentes de buena fe

Se encuentra también, que este conflicto se prolongó muchos más años de los que las fuentes oficiales reconocen. Para comprender cómo el análisis cualitativo va efectuándose (y que es casi paralelo a la recolección de los datos), tomaremos un ejemplo coloquial.

EJEMPLO

Cuando vamos a conocer a una persona del género opuesto (fenómeno de estudio) mediante una cita en un lugar que es desconocido para nosotros, pero que fue escogido por ella (ambiente, contexto o escenario); ¿qué es lo primero que hacemos?, probablemente averiguar algo de esa persona (tal vez platicamos con algunas amigas o amigos que la conocen, lo que equivaldría a una revisión de la literatura). Además, quizá vayamos al lugar (ambiente) para conocerlo o busquemos información sobre éste (inmersión inicial). O bien, nos aventuramos y nos presentamos en el sitio. Al llegar, miraremos cómo es tal lugar (si es grande o pequeño, si posee capacidad para estacionarnos, la decoración, si se trata de un restaurante o un bar —u otro tipo—, el ambiente social, etc.) y nos cuestionaremos por qué la persona lo eligió (inmersión inicial).

Al momento de estar frente a la otra persona, la observaremos en su totalidad (desde el pelo hasta los zapatos) (observación general). Comenzaremos a hacerle preguntas generales (nombre, ocupación, lugar de residencia, gustos y aficiones). Mientras la observamos y conversamos (recolección de los primeros datos), nos cuestionamos al interior (¿cómo es?, ¿qué impresión me genera?, ¿por qué me dice esto y aquello? [reflexiones iniciales]). Conforme transcurre la cita, iremos centrando nuestra atención en su ropa, los accesorios que trae puestos, el color de sus ojos, sus gestos (cómo sonríe, por ejemplo [observación enfocada]); y cada vez nuestras preguntas serán más dirigidas (seguimos recolectando datos visuales y verbales, simultáneamente analizamos cada dato de manera individual y en conjunto). Al observar los movimientos de sus manos (dato), analizamos si se encuentra nerviosa o relajada (categoría) y si se trata o no de una persona expresiva (categoría). Por otro lado, establecemos relaciones entre conceptos (por ejemplo, cómo se vincula su forma de vestir con las ideas que transmite o la manera como se asocian la comunicación verbal y no verbal). Y empezamos a generar hipótesis (que emergen de los datos y la interacción misma): “es una persona calmada”, “creo que podríamos ser muy buenos amigos”. Y algo muy importante: no fundamentamos el proceso en lo que sus amigos o amigas nos dijeron de tal persona, sino en lo que vemos y escuchamos. Finalmente, hacemos preguntas más concretas y sacamos nuestras propias conclusiones. Siempre que obtenemos un dato, éste se analiza en función de todo el encuentro.

Imaginemos que las personas de la cita se llaman Marcela y Roberto. Al concluir la cita, cada quien se lleva una impresión de la otra persona, tienen una interpretación que es única (si la cita en lugar de ser con Roberto hubiera sido con Pedro —otro individuo—, la situación para Marcela hubiera resultado distinta). Si el encuentro fue en un restaurante, y en lugar de haber sido así, hubiera ocurrido en un bar (otro contexto), a lo mejor la situación también resultaría diferente. Así es la recolección y análisis cualitativos.

Análisis detallado de los datos

Obtuvimos los datos mediante al menos tres fuentes: observaciones del ambiente, bitácora (anotaciones de distintas clases) y recolección enfocada (entrevistas, documentos, observación más específica, sesiones, historias de vida, materiales diversos). Hemos realizado reflexiones y analizado datos, tenemos un primer sentido de entendimiento, y seguimos generando más datos (cuya

recolección, como se ha mencionado, es flexible, pero regularmente enfocada). La mayoría de las veces contamos con grandes volúmenes de datos (páginas de anotaciones u otros documentos horas de grabación o filmación de entrevistas, sesiones grupales u observación, imágenes y distintos artefactos). ¿Qué hacer con estos datos? El procedimiento más común de análisis específico es el que a continuación se menciona,⁹ parte de la denominada **teoría fundamentada** (*grounded theory*), lo cual significa que la teoría (hallazgos) va emergiendo fundamentada en los datos. El proceso se incluye en la figura 14.8.

El proceso no es lineal (había que representarlo de alguna manera para su comprensión). Una vez más, sabemos dónde comenzamos (las primeras tareas), pero no dónde habremos de terminar. Es sumamente iterativo (vamos y regresamos) y en ocasiones es necesario regresar al campo por más datos enfocados (más entrevistas, documentos, sesiones y otros tipo datos).

Organización de los datos y la información, así como revisión del material y preparación de los datos para el análisis detallado

Dado el amplio volumen de datos, éstos deben encontrarse muy bien organizados. Asimismo, debemos planear qué herramientas vamos a utilizar (hoy en día la gran mayoría de los análisis se efectúa mediante la computadora, al menos un procesador de textos). Ambos aspectos dependen del tipo de datos que hayamos generado. Pudiera ser que solamente tuviéramos datos escritos, por ejemplo, anotaciones escritas a mano y documentos, en este caso podemos copiar las anotaciones en un procesador de textos, escanear los documentos y archivarlos en el mismo procesador (o escanear anotaciones y documentos). Si tenemos únicamente imágenes y anotaciones escritas, las primeras se escanean o transmiten a la computadora y las segundas se copian o escanean.

Cuando tenemos grabaciones de audio y video producto de entrevistas y sesiones, debemos transcribirlas para hacer un análisis exhaustivo del lenguaje (aunque algunos pueden decidir analizar directamente los materiales). La mayoría de los autores (incluidos nosotros) sugerimos transcribir y analizar las transcripciones, además de analizar directamente los materiales visuales y auditivos (con la ayuda de las transcripciones). Todo depende de los recursos de que dispongamos y del equipo de investigadores con el que contemos.

La primera actividad es volver a revisar todo el material (explorar el sentido general de los datos) en su forma original (notas escritas, grabaciones en audio, fotografías, documentos, etc.). En esta revisión comenzamos a escribir una segunda bitácora (distinta a la de campo), la cual suele denominarsele *bitácora de análisis* y cuya función es documentar paso a paso el proceso analítico (más adelante veremos que resulta una herramienta fundamental). Durante tal revisión debemos asegurar que el material esté completo y posea la calidad necesaria para ser analizado; en caso de que no sea así (grabaciones que no se entienden, documentos que no pueden leerse), es preciso realizar las mejoras técnicas posibles ("limpiar" grabaciones, optimizar imágenes, etcétera).

⁹ Sería muy complejo mencionar las decenas de autores que han trabajado este esquema de análisis cualitativo, pero mencionaremos algunas fuentes respecto a su uso extensivo. Los autores que conceptualizaron la teoría fundamentada fueron Glaser y Strauss (1967). A partir de ahí fue evolucionando (Charmaz, 1990 y 2000; Strauss y Corbin, 1990 y 1998; Glaser, 1992; Grinnell, 1997; Berg, 1998; Denzin y Lincoln, 2000; Baptiste, 2001; Esterberg, 2002; Wiersma y Jurs, 2005; Mertens, 2005; Creswell, 2005).

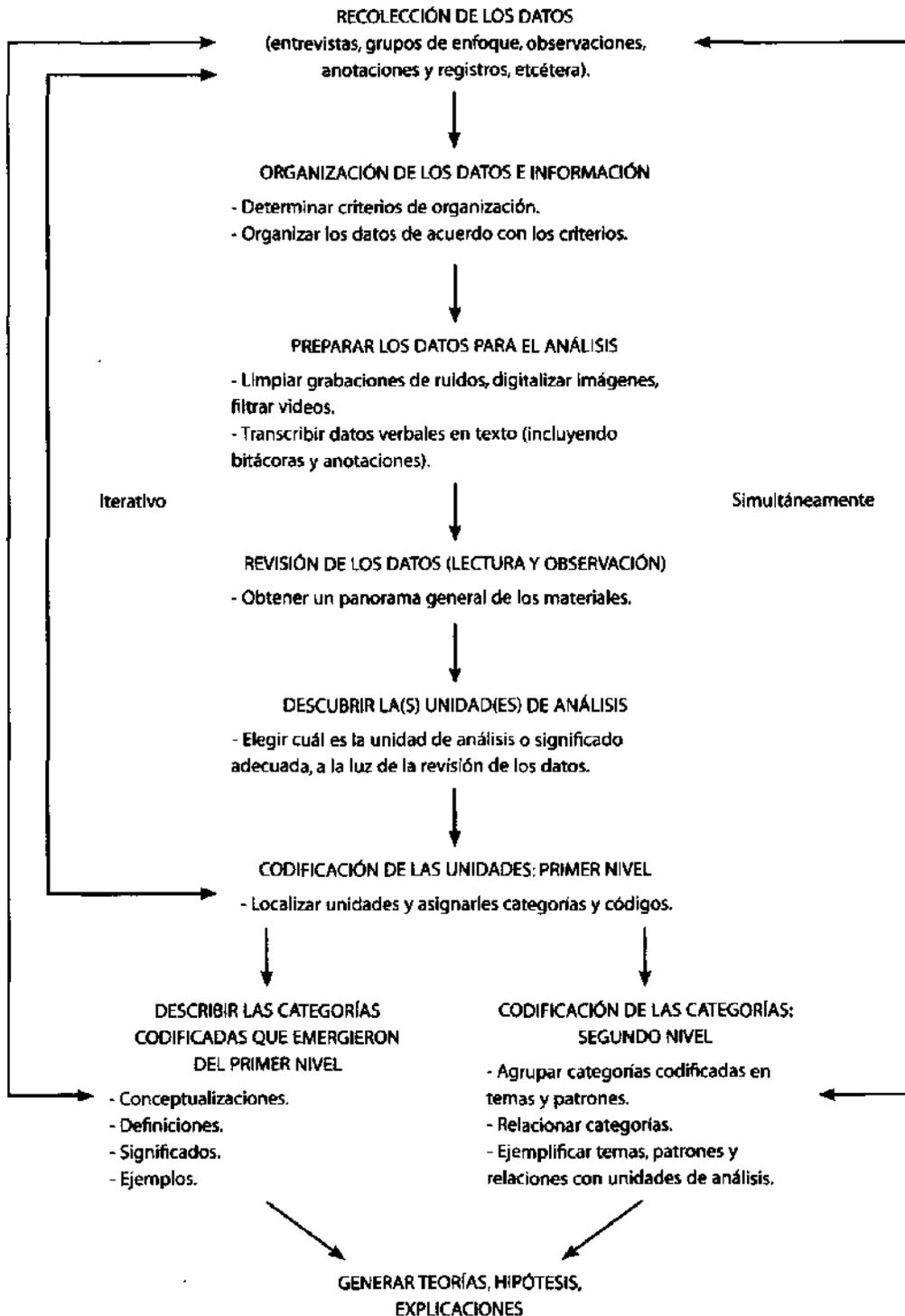


Figura 14.8 Proceso de análisis fundamentado en los datos cualitativos.

La segunda es transcribir los materiales de entrevistas y sesiones (anotaciones y lo que haga falta). Ciertamente ésta es una tarea compleja que requiere de paciencia. Por ejemplo, una hora de entrevista –aproximadamente– resulta de 30 a 50 páginas en el procesador de textos (esto depende del programa, márgenes e interlineado). Y lleva más o menos de tres a cuatro horas transcribir una hora de audio o video. Si se dispone de varias personas para esta labor, el investigador puede realizar dos o tres transcripciones para mostrar reglas y procedimientos (Coleman y Unrau, 2005). Quienes transcriban deberán capacitarse (el número de personas depende del volumen de datos, los recursos disponibles y el tiempo que tengamos para completar las transcripciones).

A continuación, se hace una serie de recomendaciones sobre las transcripciones.

- Se sugiere –por ética– observar el principio de confidencialidad. Esto puede hacerse al sustituir el nombre verdadero de los participantes por códigos, números, iniciales, apodos u otros nombres. Tal como hicieron Morrow y Smith (1995). Lo mismo ocurre para el reporte de resultados.
- Utilizar un formato con márgenes amplios (por si queremos hacer anotaciones o comentarios).
- Separar las intervenciones (cuando menos con doble espacio). Por ejemplo en entrevistas, las intervenciones del entrevistador y del entrevistado; en sesiones, la intervención del conductor y de cada participante (cada vez que alguien interviene), además señalar quién realiza la participación:

Entrevistador: ¿me podría aclarar el punto?

Entrevistado: Desde luego que sí, Guadalupe siempre me ha parecido muy atractiva; si no le he propuesto matrimonio es porque...

Entrevistador: ¿Y qué más?

Es decir, indicar cuándo comienza y termina cada pregunta y respuesta.

- Transcribir todas las palabras, sonidos y elementos paralingüísticos: muecas, interjecciones (tales como ¡oh!, ¡mmm!, ¡eh! y demás).¹⁰
- Indicar pausas (pausa) o silencios (silencio); expresiones significativas (llanto), (risas), (golpe en la mesa); sonidos ambientales (timbró el teléfono móvil); (se azotó la puerta); hechos que se deduzcan (entró alguien); cuando no se escucha (inaudible), etc. Se trata de incluir el máximo de información posible.
- Si vamos a analizar línea por línea (cuando ésta va a ser la unidad de análisis), numerar todos los renglones (cuestión que pueden hacer automáticamente los procesadores de texto y los programas de análisis cualitativo).

Una vez transcritos los materiales (mediante el debido equipo), lo ideal es volver a explorar el sentido general de los datos, revisar todos, ahora reprocesados (incluso anotaciones), en particular si varios investigadores los recolectaron. De cualquier manera ayuda a recordar casos y vivencias en el campo (Coleman y Unrau, 2005). En esta etapa no se codifican todavía los datos (no se clasifican contenidos), porque sería imponer categorías a los datos y comenzar el análisis

¹⁰ En cada país y región hay expresiones propias de la cultura local.

selectivamente, y tal vez dejar de lado cuestiones importantes (es lo contrario a un análisis cuantitativo de contenido, por ejemplo). El significado de los datos emerge de éstos.

La tercera actividad (o cuarta, según se vea) es organizar los datos, mediante algún criterio o varios criterios que creamos más convenientes (cuestión que es relativamente fácil si se recolectaron los datos, se reflexionó sobre ellos y se han revisado en diversas ocasiones). Algunos de estos criterios son:

1. Cronológico (por ejemplo, orden en que fueron recolectados: por día y bloque –día, mañana y tarde–).
2. Por sucesión de eventos (por ejemplo, en el caso de las explosiones de Celaya: antes de las explosiones, durante las explosiones, inmediatamente después de las explosiones –digamos hasta que cesaron los efectos físicos–, posterior a las explosiones –hasta que se acordonó el área– y el resto del día).
3. Por tipo de datos: entrevistas, observaciones, documentos, fotografías, artefactos.
4. Por grupo o participante (por ejemplo: Marcela, Guadalupe, Roberto, Pola...; mujeres y hombres; médicos, enfermeras, paramédicos, pacientes).
5. Por ubicación del ambiente (centro de las explosiones, cercanía, periferia, lejanía).
6. Por tema (por ejemplo, si hubo sesiones donde la discusión se centró en el tema de la seguridad en el hospital, mientras que en otras lo fue la calidad en la atención, en algunas más la problemática emocional de los pacientes).
7. Importancia del participante (testimonios de actores clave, testimonios de actores secundarios).
8. O bien otro criterio.

A veces los datos también se organizan mediante varios criterios progresivos; por ejemplo, primero por tipo –transcripciones de entrevistas y anotaciones–, y luego estas últimas por la clase de notas (de la observación, interpretativas, temáticas, personales y de reactividad); o criterios cruzados (combinaciones). Un ejemplo lo sería la matriz que se presenta en la tabla 14.10.

En el caso de documentos, materiales, artefactos, grabaciones, etc., es conveniente elaborar un listado o relación que los contenga a todos (con número, fecha de realización, fecha de transcripción y aquellos otros datos apropiados). Además no debemos olvidar respaldar todo documento en al menos dos fuentes (de las fotografías y grabaciones tener una copia adicional).

Transcripción Es el registro escrito de una entrevista, sesión grupal, narración, anotación y otros elementos similares. Es central para el análisis cualitativo y refleja el lenguaje verbal, no verbal y contextual de los datos.

Tabla 14.10 Guerra Cristera

	Municipio	Irapuato	Juventino Rosas	Villagrán	Salamanca	Apaseo
	Notas					
Materiales	Observaciones					
	Documentos					
	Entrevistas					
	Fotografías					

La bitácora de análisis

Esta bitácora tiene la función de documentar el procedimiento de análisis y las propias reacciones del investigador al proceso y contiene fundamentalmente:

- Anotaciones sobre el método utilizado (se describe el proceso y cada actividad realizada, por ejemplo: ajustes a la codificación, problemas y la forma como se resolvieron).
- Anotaciones respecto a las ideas, conceptos, significados, categorías e hipótesis que van surgiendo del análisis.
- Anotaciones en relación con la credibilidad y verificación del estudio, para que cualquier otro investigador pueda evaluar su trabajo (información contradictoria, razones por las cuales se procede de una u otra forma).

Resulta ser un instrumento invaluable para la validez y confiabilidad del análisis (punto que abordaremos al final del capítulo).

Cuando realizamos la codificación o categorización de los datos, pueden surgir interrogantes, ideas, hipótesis y conceptos que nos comiencen a ilustrar en torno al planteamiento del problema, por lo que resulta indispensable el escribirlos para que no olvidemos cuestiones importantes. Las notas nos ayudan a identificar unidades y categorías de significado. Es una estrategia útil para organizar los procedimientos analíticos. Para las anotaciones, que suelen también llamarse “memos analíticos”, Strauss y Corbin (1998) sugieren:

- Registrar la fecha de la anotación o “memo” (memorándum).
- Incluir cualquier referencia o fuente importante (por ejemplo, si consultamos con un colega, quién es él, su afiliación institucional y su comentario).
- Marcar los memos con encabezados que sintetizen la idea, categoría o concepto señalado.
- No restringir el contenido de los memos o anotaciones, permitiéndonos el libre flujo de ideas.
- Identificar el código en particular al cual pertenece el memo.
- Usar diagramas, esquemas y matrices (u otra clase de síntesis analítica) en los memos para explicar ideas, hipótesis y conceptos.
- Cuando uno piense que una categoría o concepto haya sido lo suficientemente definida(o), crear un memo (adicionalmente, distinguirlo y etiquetarlo con la palabra “saturación”).
- Registrar las reflexiones en memos que ayuden a pasar de un nivel descriptivo a otro interpretativo.
- Guardar una copia de todos los memos.

Los memos analíticos se elaboran con fines de triangulación o auditoría entre investigadores, para que otras personas puedan ver lo que hicimos y cómo lo hicimos (Coleman y Unrau, 2005).

La bitácora se escribe diariamente (anotando la fecha) y cada investigador sigue su propio sistema para llenarla. Grinnell (1997) sugiere el siguiente esquema: 1) memos, anotaciones o comentarios acerca del método de análisis, 2) memos sobre los problemas durante el proceso, 3) memos en relación con la codificación, 4) memos respecto a ideas y comentarios de los investi-

Memo analítico Documenta decisiones o definiciones hechas al momento de analizar los datos. Desde cómo surge una categoría hasta el código que se le asigna o el establecimiento de una regla de codificación.

gadores (incluyendo diagramas, mapas conceptuales, dibujos, esquemas, matrices), 5) memos sobre el material de apoyo localizado (fotografías, videos, etcétera) y 6) memos relacionados con significados, descripciones y conclusiones preliminares.

Así como la *bitácora de campo*, reflejaba lo que “transpiramos” durante la recolección de los datos y nos ayuda a establecer la credibilidad de los participantes, la *bitácora analítica*, refleja lo que “transpiramos” al analizar los datos y nos apoya al establecer la credibilidad del método de análisis.

Surgimiento de unidades de análisis y codificación (primer nivel o plano inicial)

En la mayoría de los estudios cualitativos se codifican los datos para tener una descripción más completa de éstos, se resumen, se elimina la información irrelevante, también se realizan análisis cuantitativos; finalmente, se trata de generar un mayor de entendimiento del material analizado.

La codificación tiene dos planos o niveles: en el primero, se codifican las unidades en categorías; en el segundo, se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones.

El primer nivel es una combinación de varias acciones: identificar unidades de significado, categorizarlas y asignarles códigos a las categorías. A diferencia de la *codificación cuantitativa*, donde una unidad constante era ubicada en un sistema de categorías, en la **codificación cualitativa**, el investigador considera un segmento de contenido (no siempre estándar), lo analiza (se cuestiona: ¿qué significa este segmento?, ¿a qué se refiere?, ¿qué me dice?); toma otro segmento, también lo analiza, compara ambos segmentos y los analiza en términos de similitudes y diferencias (¿qué significado tiene cada uno?, ¿qué tienen en común?, ¿en qué difieren?, ¿me dicen lo mismo o no?). Si los segmentos son distintos en términos de significado y concepto, de cada uno induce una categoría (o bien, considera que no posee un significado para el planteamiento), si son similares, induce una categoría común. Considera un tercer segmento, el investigador lo analiza conceptualmente y en términos de significado; del mismo modo, lo contrasta con los dos anteriores, evalúa similitudes y diferencias, induce una nueva categoría o lo agrupa con los otros. Considera un cuarto segmento, repite el proceso, y así sucesivamente (a este procedimiento se le denomina “comparación constante”). El investigador va otorgando significados a los segmentos y descubriendo categorías. A cada una de éstas les asigna un código.

Una vez más, en la codificación cuantitativa, los códigos se preestablecen, en la codificación cualitativa los códigos surgen de los datos (más precisamente, de los segmentos de datos). Como señala Esterberg (2002): los datos van mostrándose y los “capturamos” en categorías. Usamos la codificación para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis; vamos comprendiendo lo que sucede con los datos (empezamos a generar un sentido de entendimiento respecto al planteamiento del problema). Los códigos son etiquetas para identificar categorías, es decir, describen un segmento de texto, imagen, artefacto u otro material.

Cuando consideramos que un segmento es relevante (en términos del planteamiento, de representatividad de lo que expresaron los participantes, de importancia a juicio del investigador) podemos extraerlo como un potencial ejemplo de la categoría o de los datos.

Códigos Identifican a las categorías que emergen de la comparación constante de segmentos o unidades de análisis.

Conforme el investigador revisa nuevos segmentos de datos y vuelve a revisar los anteriores segmentos (comparación constante), continúa “conectando conceptualmente” unidades y genera más categorías o consolida las anteriores.

Cabe señalar que la identificación de unidades o segmentos es tentativa en su comienzo y se encuentra sujeta a cambios. En la literatura sobre investigación cualitativa podemos identificar dos maneras para definir las unidades de análisis que serán codificadas:

La primera, que podemos denominar como la elección de una “unidad constante”, la cual implica el proceso que se muestra en la figura 14.9.

La segunda, que podemos denominarla como la de “libre flujo” implica que las unidades no poseen un tamaño equivalente. Se selecciona el inicio del segmento y hasta que se encuentra un significado, se determina el final del segmento. Por ejemplo, algunos segmentos podrían tener cinco líneas; otros 10, otros 50 (desde luego, en el caso del párrafo o una intervención de un participante en una sesión de grupo, como unidad constante, puede poseer diferentes extensiones también).

En ambas formas, para decidir cuál es la unidad de análisis, es posible cambiar de unidad en cualquier momento. Incluso, quizá decidamos utilizar en un mismo estudio las dos posibilidades para diferentes clases de datos (entrevistas y fotografías, por ejemplo).

En este primer nivel de análisis, las categorías (y códigos) identificadas deben relacionarse lógicamente con los datos que representan (que quede clara la vinculación). Las categorías pueden emerger de preguntas y reflexiones del investigador o reflejar los eventos críticos de las narraciones de los participantes (Esterberg, 2002). En la bitácora de análisis es necesario explicar con claridad las razones por las que se genera una categoría.

La esencia del proceso reside en que a segmentos que comparten naturaleza, significado y características, se les asigna la misma categoría y código, los que son distintos se ubican en dife-

Codificación implica, además de identificar experiencias o conceptos en segmentos de los datos (unidades), tomar decisiones acerca de qué piezas “embonan” entre sí para ser categorizadas, codificadas, clasificadas y agrupadas para conformar los patrones que serán empleados con el fin de interpretar los datos.

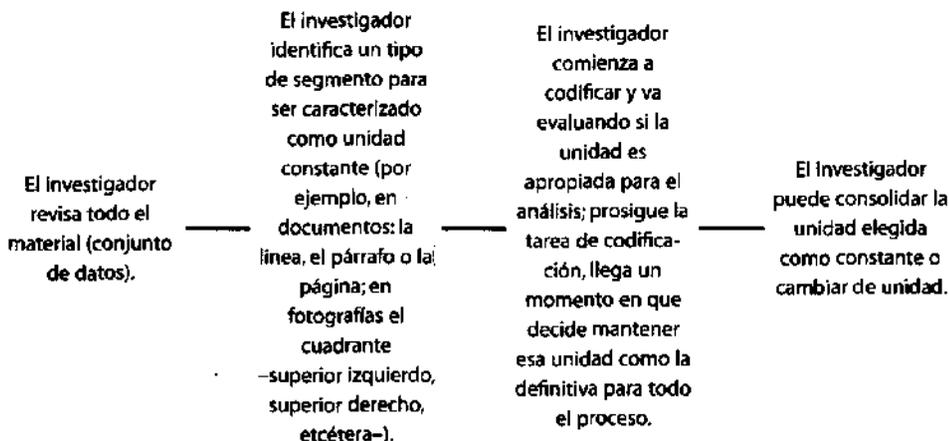


Figura 14.9 Proceso de elección de una unidad constante.

rentes categorías y se les proporcionan otros códigos. La tarea es identificar y etiquetar categorías relevantes de los datos.

Los segmentos se convierten en unidades cuando poseen un significado (a juicio del investigador) y en categorías del esquema final de codificación en el primer nivel, si su esencia se repite más adelante en los datos (por ejemplo, en la entrevista o en otras entrevistas). Las unidades son segmentos de los datos que constituyen los “tabiques” para construir el esquema de clasificación y el investigador considera que tienen un significado por sí mismas.

Coffey y Atkinson (1996) señalan que son tres las actividades de la codificación en primer plano:

1) Advertir cuestiones relevantes en los datos, 2) Analizar esas cuestiones para descubrir similitudes y diferencias, así como estructuras y 3) Recuperar ejemplos de tales cuestiones.

Tal como resumen Coleman y Unrau (2005), la codificación en el primer nivel es predominantemente concreta e involucra identificar propiedades de los datos, las categorías se construyen comparando datos, pero en este nivel no combinamos o relacionamos datos. Todavía no interpretamos el significado subyacente en los datos.

En teoría fundamentada, a este primer nivel de codificación se le denomina “codificación abierta”. En ésta, se trata intensivamente unidad por unidad, con la identificación de categorías que pudieran ser interesantes, sin limitarnos; así como, con la inclusión de cuestiones que aparentemente no son relevantes para el planteamiento del problema. Es importante asegurarnos de entender las categorías que van mostrándose en los datos (Esterberg, 2002).

Para reforzar lo expuesto hasta ahora, creemos que es conveniente remarcar la diferencia entre la codificación cuantitativa y la codificación cualitativa, la cual se muestra de manera gráfica en la figura 14.10.

En el caso de que el investigador decida la elección de una “unidad constante”, algunos ejemplos serían los que a continuación se mencionan.

En textos:

1. Palabras. “alcoholismo”, “Ricardo”, “divorcio”.
2. Líneas. “Mi esposo me abandonó después de que me embaracé por tercera vez.”
3. Párrafos.

No puedo dejar de pensar (¡mmm!) en que mis hijas vean a su padre completamente ebrio. Es algo en lo que pienso todas las noches antes de acostarme. Ojalá y dejara la bebida (¡uhh!), pero lo veo como algo imposible. No ha podido dejar de hacerlo desde que lo conozco... (¡mmm!) pero antes bebía mucho menos(...)

4. Intervenciones de participantes (desde que comienza hasta que concluye su intervención cada uno).

Jesús: No puedo dejar de beber, no puedo (¡ugg!)

Alejandra: Ni lo quieres intentar. Piensa en lo mal que te sientes; en tus hijas, ¿qué va a pasar cuando sean grandes?

En este último caso tenemos dos unidades de análisis (intervenciones)

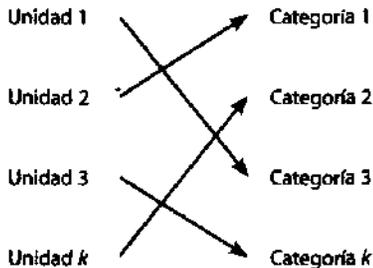
5. Páginas.
6. Cambios de tema (cada vez que aparece un nuevo tema).
7. Todo el texto.

Elegir las unidades

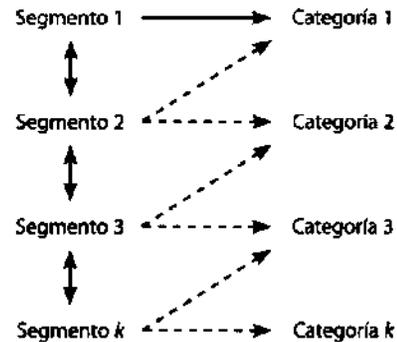
Supone la selección de los segmentos que proporcionen un significado de los datos, de acuerdo con el planteamiento del problema.

Codificación cuantitativa

Unidades y categorías preestablecidas antes de la codificación. Cada unidad es asignada a la categoría y subcategoría pertinentes. Las unidades se consideran de manera independiente unas de otras y se asignan dentro del sistema de categorías.

**Codificación cualitativa**

Las unidades y categorías van emergiendo de los datos. Las unidades se consideran en relación con las demás (conjunto de los datos), pudiendo caer en una categoría previa o generar una nueva.



Una posibilidad para cada segmento es que no pertenezca a una categoría previa ni que genere una nueva categoría.

Figura 14.10 Diferencias entre la codificación cuantitativa y cualitativa.

En grabaciones de audio o video (hayan o no sido transcritas a texto):

1. Palabras o expresiones.
2. Intervenciones de participantes.
3. Cambios de tema.
4. Periodos (segundo, minuto, cada k minutos, hora).
5. Sesión completa (entrevista, grupo de enfoque, otro).

Biografías:

1. Día, mes, año, periodo, pasaje de vida.
2. Cambios de tema.
3. Actos conocidos.

Música:

1. Línea de canción.
2. Estrofa.
3. Canción completa.
4. Obra.

Construcciones, materiales o artefactos:

1. Pieza completa.
2. Partes específicas o sitios dependiendo del material, artefacto o construcción (en iglesias: atrio, altar, confesionario, etcétera).

A continuación mostramos ejemplos de unidades de análisis en estudios específicos (tabla 14.11).

Tabla 14.11 Ejemplos de unidades de significado en investigaciones

Estudio	Participantes	Método de recolección de los datos	Ejemplos de unidades
Estudio sobre las experiencias de abuso sexual infantil de Morrow y Smith (1995).	Mujeres adultas que habían experimentado abuso sexual durante su infancia.	Entrevista inicial y sesiones de enfoque.	<ul style="list-style-type: none"> • “Solía jugar con muñecas de papel. Ellas eran mis amigas. Ellas nunca me podrían lastimar.” • “Yo me refugié en la abuela, ella era una mujer muy espiritual... Ella acostumbraba mecernos y cantarnos.” • “Me aislé para siempre.” • “Debo ser invisible siendo buena niña, muy buena niña.”
Unión General de Trabajadores de España (2001). Una investigación cuyo objetivo es conocer la situación que viven las mujeres inmigrantes en España y los factores que pueden determinar su exclusión, así como analizar sus itinerarios de inserción, tanto laboral como social. El estudio es mixto, pero la parte cualitativa incluyó grupos de enfoque en las ciudades de Navalmoral de la Mata (Cáceres)	Mujeres inmigrantes de las tres zonas que laboran principalmente en el servicio doméstico.	Grupos de enfoque.	<ul style="list-style-type: none"> • “Y las personas como nosotras trabajamos 13 y 14 horas, y eso es demasiado.” • “Es que la economía allá quebró, el dólar sube y la economía quebró, muchas empresas quebraron.” • “Yo no sé a quién tenemos que apelar, porque aquí, por ejemplo, la secretaria realiza sus actividades, ella no anda trapeando, aquí uno tiene que hacer todo... Se da el caso por ejemplo, de que lo que llaman el mínimo vital, que allá le dicen el mínimo extra profesional, son 76 mil y pico, se entiende que nadie

(continúa)

Tabla 14.11 Ejemplos de unidades de significado en investigaciones (*continuación*)

Estudio	Participantes	Método de recolección de los datos	Ejemplos de unidades
(con bajo flujo de inmigrantes mujeres), Santander (muy bajo flujo) y Málaga (alto flujo).			puede trabajar por menos de esa cantidad, y se dan casos de gente que trabaja por menos de 70 mil pesetas. Internas que están ganando menos de lo básico, de lo elemental, son cosas que hay que domar, porque realmente... la gente que va a limpiar y a hacer la comida a una casa, si hay personas mayores en cama, pues también las tiene que atender por el mismo valor, y eso no puede ser. Y la gente comete el error de aceptar hacer esos negocios, porque yo creo en la necesidad de la gente por el trabajo, pero si ya hay un ente regulador, pues "zapatero a sus zapatos", la cosa va a cambiar, que ya no estamos en la época del feudalismo, con el tiempo la cosa tiene que <i>cambiar...</i> "
La Guerra Cristera en Guanajuato (1926-1929).	Sobrevivientes de la época.	Entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> • El padre poco a poco platicaba: "no estamos bien aquí, niño, de ninguna manera... Mira, aquí me agarran con los cabecillas... Pedro no tiene ni para cuándo irse... no saben que aquí está el cabecilla, porque si no..." • "Estaba duro, si llegaba a los ranchos el Gobierno, se tragaba lo que había ahí y la gente se quedaba con hambre, si llegaban los cristeros, igual, no, se armó un desmadre." • "Todo valía madres, el que les caía mal, lo

(continúa)

Tabla 14.11 Ejemplos de unidades de significado en investigaciones (continuación)

Estudio	Participantes	Método de recolección de los datos	Ejemplos de unidades
Evaluación de la experiencia de compra de los clientes en centros comerciales de una importante cadena latinoamericana.	Clientes de diferentes edades.	Grupos de enfoque.	<p>mataban. Había quienes eran cristeros y no ponían ni una pata en la cárcel."</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Yo vengo a comprar, cuando tenemos tiempo nos venimos a tomar un café, pero deberían de abrir más temprano, mis hijos que son adolescentes vienen por cercanía y visitan mucho la parte del <i>fast-food</i>, en la tarde hay mucho joven." • "El ambiente me da paz, huele rico, el sonido me gusta, es agradable el aire acondicionado y todo está muy ordenado." • "La plaza no es para comprar, es más bien para dar la vuelta."

El siguiente es un ejemplo de otro tipo de unidades en el estudio sobre la Guerra Cristera (oraciones):

No, nunca te alejes.

No faltes jamás

si somos tus hijos.

¡Oh! Madre, Piedad.

¡Oh! Madre Piadosa

no quieras dejar

al pueblo a quien diste

amor sin igual,

eterna la dicha

contigo será

el himno glorioso

y el dulce cantar.

Elige y consagra

aquí en este lugar

y aquí para siempre

resuelve morar

tu pecho y tus ojos

y tu alma nos dan

y en él entallece

tu grata heredad.

Cabe señalar que las unidades o segmentos de significado se analizan tal como se recolectan en el campo (en el lenguaje de los participantes, aunque las expresiones sean gramaticalmente incorrectas, la estructura sea incoherente, haya faltas de ortografía e incluso groserías o términos vulgares).

En nuestra bitácora de análisis, por ejemplo, anotaríamos que las unidades de análisis elegidas fueron las líneas. También recordemos que durante el proceso podemos cambiar las unidades de análisis.

Como ya se comentó, al ir codificando van emergiendo las categorías, a las cuales les asignamos un código. En la codificación cuantitativa, las categorías son como “cajones” conceptuales; en la cualitativa son conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado.

Categorías Deben guardar una relación estrecha con los datos.

Resumiendo hasta ahora, desde el comienzo –a través de la comparación constante– cada segmento o unidad es clasificada como similar o diferente de otras. Si las primeras dos unidades poseen cualidades similares, generan –tentativamente– una categoría, y a ambas se les asigna un mismo código. En el momento de asignar los códigos, elaboramos una nota sobre las características de las unidades por las que se consideran similares (un memo analítico sobre la regla), la cual se incluye en la bitácora de análisis. Si las dos unidades no son similares, la segunda produce una nueva categoría y se le asigna otro código. Y de nuevo, la información que define a esta segunda categoría, se registra en la bitácora (regla en el memo analítico). Durante el proceso se va especificando la(s) regla(s) que señala(n) cuándo y por qué se incluye una unidad en esa categoría. Tomamos una tercera, cuarta, quinta, “*k*” unidad o segmento y repetimos el proceso. La actividad se esquematiza en la figura 14.11.

El número de categorías se expande cada vez que el investigador identifica unidades diferentes (en cuanto a significado) del resto de los datos (unidades previas categorizadas).

Veámoslo con un ejemplo sencillo (análisis de los tipos de violencia entre parejas). En el ejemplo de la página siguiente se muestra un escrito con 9 unidades de análisis (constantes), definiendo a la unidad como línea:

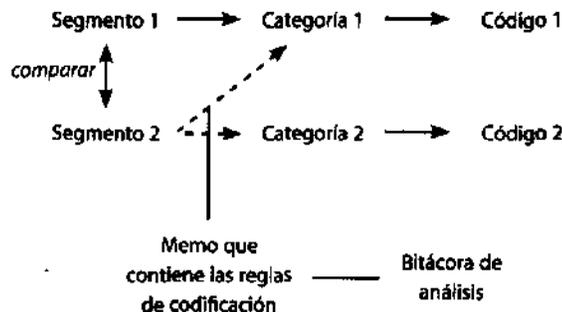


Figura 14.11 Proceso de codificación cualitativa.

EJEMPLO

De unidades de análisis (constantes)

Investigación sobre la experiencia negativa de una mujer golpeada por su esposo y los tipos de violencia que ejercen los maridos que abusan de sus parejas.

Recolección de los datos: Entrevistas en profundidad.

Unidad de análisis: Línea.

Contexto: Entrevista con una joven esposa de 20 años, dos años de casada, de origen humilde, que vive en los suburbios de Valledupar, Colombia.

1. Carolina: Mi esposo me ha golpeado varias veces (¡ehh!). (pausa)
 2. No sé cómo decirlo. Me pega con la mano abierta y con el puño.
 3. La última vez me dijo: "Eres una ramera". También me ha
 4. dicho que soy malnacida, perra. Siempre me insulta. Y la
 5. verdad es que nunca he dado motivo. Nunca (pausa). Me dice que
 6. los hombres se meten en mí como culebras. Que me gusta hacerlo
 7. quedar mal. Me mira con odio del malo. Me amenaza con los ojos.
 8. Y a veces le contesto y le pego también. El otro día le rompí
 9. una lámpara en la cabeza...
-

Analizamos la primera línea (unidad de análisis):

1. Carolina: "Mi esposo me ha golpeado varias veces (¡ehh!) (pausa)."

Consideramos su significado: ¿a qué se refiere?, decidimos generar la categoría "violencia física" (memo: la "violencia física" implica que una persona arremete contra la otra utilizando una parte de su cuerpo). Si más adelante encontramos que en la violencia física se utilizan objetos (además de partes del cuerpo), la regla podría modificarse (ampliándola): la "violencia física" implica que una persona arremete contra la otra utilizando una parte de su cuerpo o un objeto. Y si se encuentra generación de hematomas o heridas, esto podría agregarse a la regla, lo mismo que "uso de armas de fuego". Cada elemento nuevo se adiciona a la regla o definición.

La segunda unidad o segmento:

2. "No sé cómo decirlo. Me pega con la mano abierta y con el puño."

La comparamos con la primera (¿significan ambas lo mismo?, ¿qué clase de violencia reflejan?) La conclusión es que se refiere a lo mismo, sería parte también de "violencia física".

La tercera:

3. "La última vez me dijo: 'Eres una ramera'. También me ha..."

¿Qué significa?, ¿comparada con las otras dos significa lo mismo? La respuesta es que resulta ser algo diferente, no se trata de violencia física, no aplica la regla establecida. Esta tercera unidad posee un significado distinto, creamos la categoría "violencia verbal" (memo: "la violencia verbal" se refiere a que una persona insulta a la otra).

El cuarto segmento o unidad:

4. "...dicho que soy malnacida, perra. Siempre me insulta. Y la..."

¿Qué significa? (comparada esta unidad con las demás, ¿es similar o diferente?) La respuesta es que es diferente de las primeras dos y similar a la tercera, por lo que se asigna a la categoría "violencia verbal".

La quinta:

5. "...verdad es que nunca he dado motivo. Nunca (pausa). Me dice que..."

No es similar a ninguna unidad; debe crearse otra categoría, pero si el análisis está dirigido a describir los tipos de violencia utilizados por el marido, tal unidad no es pertinente para generar categorías. Sin embargo, si el análisis pretende evaluar, además de los tipos de violencia presentes en las interacciones, el contexto en que se dan y la atribución de la esposa respecto de las razones por las cuales los maridos abusan de ellas, habría que crear una categoría y su regla (por ejemplo: "desconocimiento de la razón o motivo", cuando la mujer no expresa una razón o manifiesta no conocerla). Y así seguiríamos con cada unidad de análisis, comparándola con las demás.

En la codificación cuantitativa todas las unidades eran "encajonadas" en categorías, en la codificación cualitativa, las unidades van produciendo categorías nuevas o van "encasillándose" en las que surgieron previamente. En el ejemplo, la séptima haría "brotar" la categoría "violencia psicológica".

En la transcripción del ejemplo analizado observamos tres tipos de violencia. Asimismo, notamos que el proceso de generar categorías se realiza sobre la base de la comparación constante entre unidades de análisis. Las categorías surgirán más rápidamente si primero leemos todo el material (unidades) y nos familiarizamos con éste.

El número de categorías crece conforme revisamos más unidades de análisis. Desde luego, al principio de la comparación entre unidades se crean varias categorías; pero conforme avanzamos hacia el final, el ritmo de generación de nuevas categorías desciende.

En algunas ocasiones, las unidades de análisis o significado no generan con claridad categorías. Entonces se acostumbra crear la categoría "otras" ("varios", "miscelánea"...). Estas unidades son colocadas en dicha categoría, junto con otras difíciles de clasificar. Tal como señala Grinnell (1997), debemos tomar nota de la razón por la cual no producen una categoría o no pueden ser ubicadas en ninguna categoría emergida. Es posible que más adelante, al revisar otras unidades de análisis, generemos una nueva categoría en la que tengan cabida dos o más unidades que fueron asignadas a la categoría "otras". Al terminar de considerar todas las unidades, resulta conveniente revisar dicha categoría miscelánea y evaluar qué unidades habrán de juntarse en nuevas categorías. Cabe señalar que si una unidad de análisis no puede clasificarse en el sistema de categorías, no debe desecharse, sino agregarse a la categoría miscelánea.

La categoría miscelánea cumple la función preventiva de desechar lo que "aparentemente" son unidades irrelevantes, pero que más adelante pueden mostrarnos su significado.

Cuando nos encontramos que la categoría "otras" incluye demasiadas unidades de significado, resulta recomendable volver a revisar el proceso, y asegurarnos de que nuestro esquema de categorías y las reglas establecidas para clasificar sean claras y nos permitan discernir entre cate-

gorías. Grinnell (1997) y Coleman y Unrau (2005) sugieren que la categoría "otras" no debe ser mayor de 10% respecto al conjunto total del material analizado. Cuando supera –aproximadamente– este porcentaje o nos damos cuenta que tal categoría absorbe muchas unidades, puede deberse a cansancio, "ceguera", "falta de concentración" o lo que es más delicado, que tenemos problemas con el esquema de categorización (codificación y las reglas).

Ocasionalmente, podemos detenernos y reafirmar las reglas emergentes o modificarlas (ampliarlas o transformarlas por completo). Por su parte, las categorías también pueden cambiar su estatus (llegar a ser irrelevantes de acuerdo con el planteamiento o eliminarse, por ejemplo, por ser redundantes).

El número de categorías que encontremos o generemos depende del volumen de datos, el planteamiento del problema, el tipo de material revisado y la amplitud y profundidad del análisis. Por ejemplo, no es lo mismo analizar percepciones de un grupo de niños sobre sus madres; que las percepciones de los infantes sobre sus madres, padres, hermanos y hermanas.

La complejidad de la categorización también debe considerarse, una unidad puede generar más de una categoría o colocarse en dos, tres o más categorías. Por ende, la unidad:

25. Carolina: "Me dijo que era una estúpida y que él manda y sólo él habla en esta casa".

Puede emerger como la categoría "violencia verbal" (categoría de la dimensión tipo de violencia) y como la categoría "autocrático o impositivo" (al ubicar el papel del esposo en la relación).

También es posible codificar unidades (que hagan surgir categorías) que se superpongan o traslapen entre sí.

En otros casos, "pequeñas" categorías pueden "encajar" dentro de categorías más amplias e inclusivas, que suelen denominarse "códigos anidados" Coleman y Unrau (2005).

Algunas categorías pueden ser tan complejas que es necesario fragmentarlas en varias, pero si esto resulta muy difícil, es mejor dejarlas como "un todo" y continuar la codificación y al refinar el análisis, la fragmentación puede ser más sencilla. En la figura 14.12 se muestra un ejemplo de fragmentación de categorías.

La categoría fragmentada puede constituir más adelante un tema.

Para que el alumno entienda cómo es la codificación cualitativa en comparación con la cuantitativa utilizaremos el siguiente ejemplo (a lo mejor es muy simple, pero creemos que es ilustrativo).

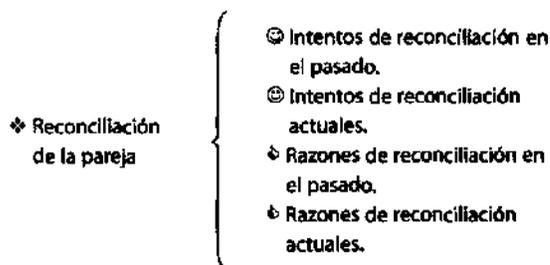


Figura 14.12 Muestra de la fragmentación de una categorías.

Bitácora de análisis o analítica Sirve para asegurar la aplicación coherente de las reglas emergentes que guían la generación de categorías y sus definiciones, así como la asignación de unidades posteriores a las categorías que ya surgieron.

EJEMPLO

En la codificación cuantitativa podríamos clasificar a las mujeres (unidades de análisis) en varias dimensiones (categorías y subcategorías preestablecidas): “color de pelo” (albino, rubio, castaño claro, etc.), “estatura” (muy alta, alta, media, chaparra o bajita, enana), “por su complejión” (obesa, gorda, delgada) y “edad” (anciana, de edad avanzada, madura, adulta joven, joven, muy joven, adolescente, niña). Así, Talía sería ubicada como de pelo negro, bajita, delgada y muy joven; Danea como de pelo castaño oscuro, muy alta, de complejión estándar y adolescente; Mónica, como de pelo negro, estatura media, de complejión media y joven.

Con frecuencia, las categorías de una misma dimensión son mutuamente excluyentes (Guadalupe es morena o es rubia, pero no posee las dos características a la vez). En otros casos, las unidades de análisis pueden caer en dos o más categorías de una misma dimensión (ser mutuamente excluyentes las categorías; pero no la clasificación de las unidades dentro de éstas).

En el caso de la codificación cualitativa, tomaríamos una unidad: Talía (¿qué significa?), mujer. ¿Cómo es?, ¿qué características posee? Es de pelo negro (se genera la categoría “pelo negro”), es bajita, se genera esta categoría y otras. La segunda unidad: Danea, la comparamos con Talía, ¿qué tienen en común? Son mujeres (misma categoría), ¿pero y su estatura? No es igual, es muy alta, mide 1.89 m (emerge la categoría “muy alta”), etcétera.

Un ejemplo de categorías referidas a los “estados conductuales de los pacientes”, lo ofrece Morse (1999), las cuales emergieron al observar el proceso de confortación que ofrecían enfermeras a pacientes traumatizados (en estado de gravedad), en la sala de emergencia de hospitales en Estados Unidos y Canadá (que fue esbozado en el capítulo anterior).

- Inconsciente
- Tranquilo y relajado
- Asustado
- Aterrorizado
- Fuera de control

Estas categorías emergentes reflejan el estado del paciente durante la urgencia.

Otras categorías que surgieron fueron las estrategias usadas por las enfermeras para confortar a los pacientes:

1. Hablarles a los pacientes en situaciones dolorosas.
2. Permitirles soportar la agonía, empleando un estilo particular de conversación y posturas que denominamos registro de conversación para confortar.
3. Normalizar la situación al prevenir los gritos, la excitación y el pánico, lo mismo que controlar la propia expresión mientras se atendían las lesiones.
4. Bromear con los pacientes en condiciones serias, de tal forma que la situación no parezca grave.

5. Apoyar a los médicos en sus tareas y recordarles cuánto tiempo había pasado desde que comenzaron los esfuerzos de resucitación, cuándo era tiempo de mover a los pacientes, si era necesario darles más analgésicos u otra observación.
6. Llevar a los familiares de los pacientes, lo cual implicaba ocultar cualquier signo de severidad del padecimiento (limpiar la sangre), describir a la gente lo que debe hacer al entrar a la sala de traumatología.
7. Apoyar a los parientes y explicarles cómo hablarles a sus seres queridos.

La creación de categorías, a partir del análisis de unidades de contenido, es una muestra clara de por qué el enfoque cualitativo es esencialmente inductivo. Los nombres de las categorías y las reglas de clasificación deben ser lo suficientemente claras para evitar reprocesos excesivos en la codificación. Debemos recordar que en el análisis cualitativo hay que reflejar lo que nos dicen las personas estudiadas en sus "propias palabras".

Veamos algunos ejemplos de las categorías generadas en el estudio sobre las experiencias de abuso sexual infantil de Morrow y Smith (1995).

- Los abusos variaron desde insinuaciones y violaciones a la intimidad, hasta violaciones completas con la presencia de armas de fuego cargadas. Estas formas del abuso fueron clasificadas por el análisis de datos en cinco categorías: *a)* abusos sexuales no físicos, *b)* molestias físicas (actos físicos para molestar), *c)* forzar a realizar actos sexuales, *d)* penetración y *e)* tortura sexual.
- Las dos categorías centrales que emergieron de las experiencias del abuso sexual infantil fueron: *a)* agobio abrumante por los sentimientos de miedo y sensación de peligro y *b)* experimentar impotencia, falta de apoyo y control.
- De estos sentimientos profundos descritos por las víctimas, surgieron también dos estrategias fundamentales paralelas (categorías) para sobrevivir y afrontar la terrible experiencia: *a)* Evitar ser consumida por el agobio provocado por los sentimientos peligrosos o amenazantes y *b)* manejar la sensación de carencia de ayuda, impotencia y falta de control. Porque la niña disponía de pocos recursos de ayuda, la mayor parte de las estrategias descritas por las participantes se orientaron internamente y se enfocaron en las emociones.

Una cuestión adicional a las categorías es que emergen diversas clases de categorías (Esterberg, 2002): 1) Esperadas (que anticipábamos encontrar; por ejemplo, en el caso de la Guerra Cristera, crímenes contra sacerdotes), 2) inesperadas (uso de las iglesias como cuarteles por ambos bandos), 3) centrales para el planteamiento del problema (como en el caso de Morrow y Smith, 2005), 4) secundarias para el planteamiento (lugares específicos donde asesinaban a los cristeros) y 5) las misceláneas.

Si regresamos a los códigos, debemos recordar que éstos se asignan a las categorías (se etiquetan), con la finalidad de que el análisis sea más manejable y sencillo de realizar, además son una forma de distinguir a una categoría de otras. Pueden ser números, letras, símbolos, palabras, abreviaturas, imágenes o cualquier tipo de identificador. Como se muestra en el siguiente recuadro de ejemplo:

EJEMPLO

Tipo de violencia

1: Violencia física

2: Violencia verbal

3: Violencia psicológica

VF: Violencia física

VV: Violencia verbal

VP: Violencia psicológica

 : Violencia física

 : Violencia verbal

 : Violencia psicológica

Los códigos identifican a las categorías, también se puede asignar un código que indique dimensión y categoría. Por ejemplo:

TVF: Violencia física

TVV: Violencia verbal

TVP: Violencia psicológica

Donde T nos señala que es la dimensión "Tipo de violencia" y VF, VV y VP las diferentes categorías.

A veces tenemos codificaciones más complejas:

PASJE – Pariente que abusó sexualmente de la joven y que estaba bajo el influjo de un estupefaciente.

PASJA – Pariente que abusó sexualmente de la joven y que estaba bajo el influjo del alcohol.

PASJNS – Pariente que abusó sexualmente de la joven y que no estaba bajo el influjo de ninguna sustancia.

PASP – Profesor autocrático que sanciona a los alumnos con permanencia después de que terminaron las clases.

PASR – Profesor autocrático que sanciona a los alumnos ridiculizándolos en público.

PDNS – Profesor democrático que no ejerce sanción.

Hay quienes separan la secuencia; por ejemplo, P-A-S-J-E, etcétera.

Cuando las categorías son personas (por ejemplo, al analizar relaciones entre miembros de una familia o un grupo de pandilleros), suelen asignarse como códigos las siglas de cada quien (GRR-Guadalupe Riojas Rodríguez). También suelen identificarse secuencias de acción a través de códigos (E- VF- E- A: El Esposo abusó, mediante Violencia Física, de la Esposa bajo el influjo del Alcohol). Son como "apodos" o "sobrenombres" de las categorías. Permiten que sean identificadas más rápidamente. Ésta es una manera relativamente simple de códigos, muy útil cuando se hacen los primeros trabajos de codificación cualitativa. Lo ideal es que los códigos reflejen en mayor grado la sustancia de las unidades.

Por ejemplo:

"Después de que me dejó mi marido, no me siento segura, estoy gorda (silencio), me veo a mí misma y digo 'no valgo nada'."

Código: Autoestima (refleja algo de la unidad, pero no toda la riqueza).

Sería más apropiado: Baja autoestima.

Una forma de asignar códigos a unidades es lo que se denomina "códigos en vivo", en donde el código es un segmento del texto. Por ejemplo:

Unidad (Guerra Cristera).

"(...) obviamente, estas personas no llegaban preguntando por la llave o preguntando quién les abriera, sino que ellos, en un auténtico asalto, entraban por la fuerza".

Código en vivo:

"...obviamente, estas personas no llegaban preguntando por la llave".

Es decir, es un fragmento de la propia unidad (o podría ser toda la unidad). Resulta obvio que la codificación "en vivo" no es conveniente para unidades grandes.

Cuando trabajamos la codificación mediante un procesador de textos, dejamos un espacio en el margen derecho para anotar los códigos. Por ejemplo:

Empezaron a... hacer una matazón horrible esa vez... yo fui acabando de pasar eso, fui a ver y había un reguero de gente, heridos y muertos en toda la cuadra entre Corregidora e Hidalgo, en esa cuadra, ahí una barbaridad, muchos estaban ahí. Y cuando llegó ese ejército a poner paz, no recogieron más que 22 cadáveres, los demás los había recogido la gente ya, era 1940.

El conflicto se prolongó más allá de 1929.

Los programas de análisis cualitativo (como Atlas.ti® y Etnograph®), automáticamente dejan un margen derecho para los códigos y los anotan.

Una vez categorizadas todas las unidades, se hace "un barrido" o revisión de los datos para:

1. Darnos cuenta de si captamos o no el significado que buscan transmitir los participantes o el que pretendemos encontrar en los documentos o materiales.
2. Reflexionar si incluimos todas las categorías posibles relevantes.
3. Revisar las reglas para establecer las categorías emergentes.
4. Evaluar el trabajo realizado.

En este punto puede suceder que validemos el proceso, o bien, que estemos confundidos acerca de las razones por las cuales generamos ciertas categorías o poseamos inseguridad respecto a las reglas. También que consideremos que algunas categorías son demasiado complejas y generales y debamos fragmentarlas en nuevas categorías. Es el momento de evaluar a cada unidad para que sea incluida en una determinada categoría. El propósito es eliminar vaguedad e incertidumbre en la generación de categorías.

Asimismo, podemos descubrir que algunas categorías no se han desarrollado por completo o se definieron parcialmente. Además, detectar que no emergieron las categorías esperadas. Ante problemas e inconsistencias, habrá que revisar dónde fallamos: si en la definición de las unidades de análisis, en las reglas de categorización, en la detección de categorías que emergieron por comparación de unidades, etc. Entonces, resulta conveniente anotar en la bitácora todos estos sucesos y no angustiarnos (que es común en los estudiantes que llevan a cabo un estudio cualitativo por primera vez).

Algunas decisiones que podemos tomar ante esta clase de contingencias negativas son: *a*) regresar al campo en búsqueda de datos adicionales (más entrevistas, observaciones, sesiones, artefactos u otros datos), *b*) solicitar a otro investigador que “pruebe” nuestro sistema de categorías y reglas, mediante su propio análisis con al menos algunos casos (por ejemplo, entrevistas). Como ya se dijo siempre hay una diferencia entre los resultados que podrían obtener dos personas que analizan un mismo material, pero si ésta va más allá de lo razonable, Coleman y Unrau (2005) recomiendan acudir a un tercero para que vuelva a codificar y dilucidemos lo que está ocurriendo, para efectuar las modificaciones pertinentes.

Por otro lado, cuando estamos analizando datos y “todo va bien”, a veces nos cuestionamos: ¿cuándo terminar o parar?, ¿tenemos suficientes entrevistas, sesiones, artefactos? (por ejemplo, hicimos 15 entrevistas, ¿requerimos más?) Regularmente nos “detenemos” en lo referente a recolectar datos o agregar casos, cuando al revisar nuevos datos (entrevistas, sesiones, documentos, etc.) ya no encontramos categorías nuevas (significados diferentes); o bien, tales datos “encajan” fácilmente dentro de nuestro esquema de categorías (Coleman y Unrau, 2005). A este hecho, se le denomina **saturación de categorías**, que significa que los datos se convierten en algo “repetitivo” o redundante y los nuevos análisis conforman lo que hemos fundamentado. Este concepto se representa en la figura 14.13.

Un par de cuestiones que, aunque ya se mencionaron, debemos recalcarlas: durante el proceso de codificación inicial es aconsejable ir eligiendo segmentos altamente representativos de las categorías (ejemplos) o que posean un significado muy vinculado con el planteamiento, porque más adelante habremos de necesitarlos en lo que suele conocerse como *recuperación de unidades*. Asimismo, recordemos que las anotaciones del investigador (contenidas en la bitácora de recolección de los datos u otro medio), también se codifican (a veces aparte y en otras ocasiones junto con las entrevistas, sesiones, etc.; en esta segunda opción deben vincularse con los datos).

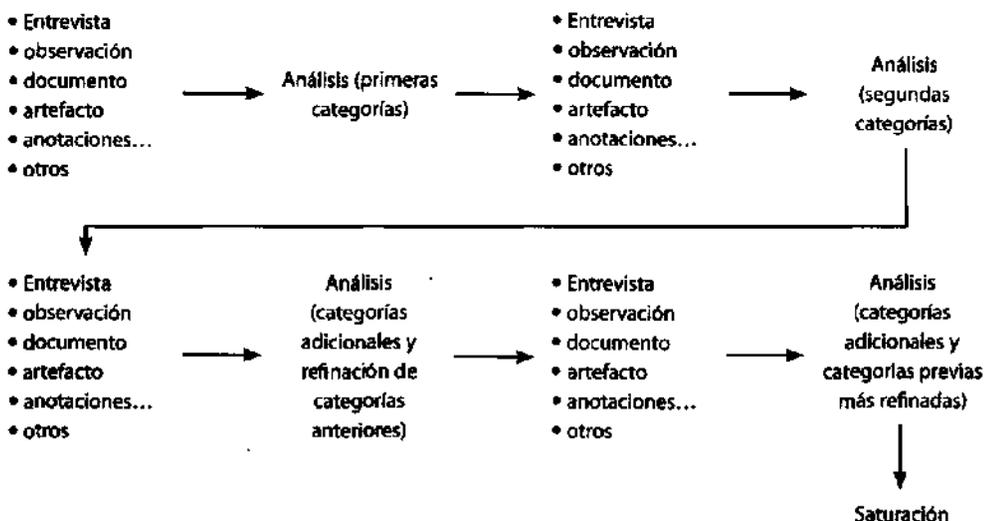


Figura 14.13 Saturación de categorías.

Si el proceso se completó, los voluminosos datos se reducirán a categorías y se transformarán, sin perder su significado (lo cual es imprescindible en la investigación cualitativa), además de encontrarse ahora codificados. A veces tenemos como resultado unas cuantas categorías, y en otras diversidad de categorías. Todo depende del planteamiento del problema de investigación, el método de recolección de los datos, la cantidad de material obtenido y la calidad del trabajo realizado.

Describir las categorías codificadas que emergieron y codificar los datos en un segundo nivel o central

El segundo plano es más abstracto y conceptual que el primero e involucra describir e interpretar el significado de las categorías (en el primer plano interpretamos el significado de las unidades). Para tal propósito, Berg (2004) recomienda recuperar al menos tres ejemplos de unidades para soportar cada categoría. En un procesador de textos se recuperan los segmentos con las funciones de "cortar" y "pegar" (los programas computacionales de análisis cualitativo tienen una forma específica para hacerlo). Esta actividad nos conduce a examinar las unidades dentro de las categorías, las cuales se disocian de los participantes que las expresaron o de los materiales de donde surgieron (Coleman y Unrau, 2005). Cada categoría es descrita en términos de su significado (¿a qué se refiere la categoría?, ¿cuál es su naturaleza y esencia?, ¿qué nos "dice" la categoría?, ¿cuál es su significado?) y ejemplificada con segmentos. A continuación se muestra un ejemplo sencillo de tal recuperación con el caso que se ha tratado de los centros comerciales.

EJEMPLO

CATEGORÍA: Importancia de una tienda departamental para el centro comercial o *mall*.¹¹

"No voy a la plaza, más bien voy a la
Tienda Principal."

"El principal atractivo de esta plaza es la
Tienda Principal."

"Yo apuesto que 70% de la gente que
viene al centro comercial no entra a la
plaza, sino a la Tienda Principal."

Asimismo, comenzamos a comparar categorías (tal como lo hicimos con las unidades), identificamos similitudes y diferencias entre ellas y consideramos vínculos posibles entre categorías. La recuperación de unidades, además de ayudar en la comprensión del significado de la categoría,

¹¹ Éste fue el caso de un solo centro comercial con más de 100 tiendas, el nombre verdadero de la tienda a la que se hace referencia se substituyó por el de Tienda Principal. En varias partes de México y Centroamérica, plaza es sinónimo de centro comercial o *shopping mall*.

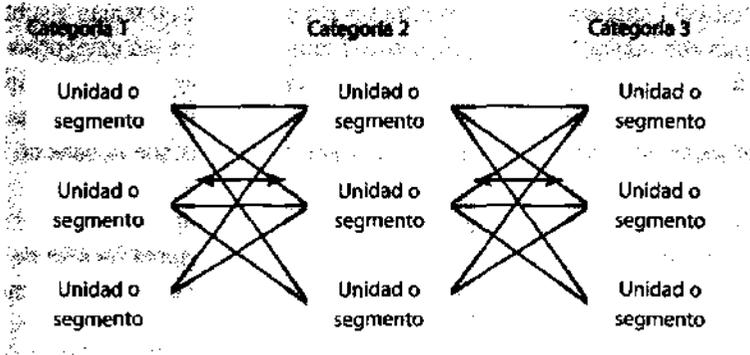


Figura 14.14 Comparación entre categorías en cuanto a similitudes y diferencias.

nos sirve para los contrastes entre categorías. El centro del análisis se mueve del contexto del dato al contexto de la categoría (Coleman y Unrau, 2005). Antes de profundizar en la comparación de categorías, dejemos en claro el asunto de recuperación de unidades o segmentos del material analizado.

Recuperar las unidades quiere decir que recobramos el texto o imagen original (en el primer caso, la transcripción del segmento). Las unidades recuperadas se colocan de nuevo en la categoría que les corresponde (por tal motivo, insistimos en ir seleccionando ejemplos representativos o significativos de cada categoría). Recordemos que todos los segmentos provienen de entrevistas, sesiones grupales u otros medios; por lo que al recuperarlos los colocamos fuera del contexto de la expresión de cada participante. Esto representa el riesgo de malinterpretar la unidad una vez que es separada de su contexto original (como lo es la experiencia de cada participante). La ventaja es que se puede considerar la información en cada categoría en un nivel entre casos (por ejemplo, se consideran las experiencias de varios individuos o de un participante en distintos momentos). Es con esto que el investigador se percató de lo importante que resulta la claridad de las reglas en la codificación inicial (Coleman y Unrau, 2005).

La comparación entre categorías en cuanto a similitudes y diferencias ocurre entre significados y segmentos, esto puede representarse como se muestra en la figura 14.14.

En el ejemplo, para cada categoría se recuperaron tres segmentos, pero a veces son menos y en otras más. Adicionalmente, no siempre el número de unidades es igual para todas las categorías. Con el fin de que resulte menos compleja la comparación múltiple, conviene iniciar contrastando categorías por pares, pero con el método de comparación constante (ver figura 14.15).

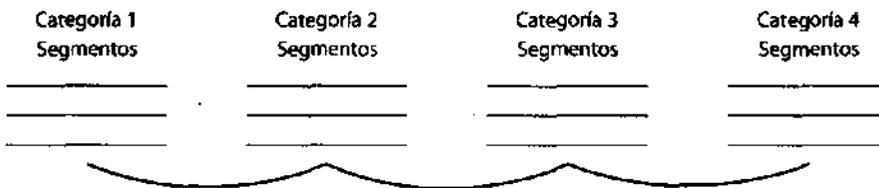


Figura 14.15 Contraste de categorías por pares y comparación constante.

En este punto del análisis, la meta es integrar las categorías en temas y subtemas más generales (categorías con mayor "amplitud conceptual" que agrupen a las categorías emergidas en el primer plano de codificación), con base en sus propiedades. Descubrir temas implica localizar los patrones que aparecen de manera repetida entre las categorías. Cada tema que se identifica recibe un código (como lo hacíamos con las categorías). Los temas son la base de las conclusiones que emergerán del análisis.

Grinnell (1997, p. 519) ejemplifica la construcción de temas con las siguientes categorías: "asuntos relacionados con la custodia de los hijos", "procedimientos legales de separación o divorcio" y "obtención de órdenes restrictivas", las cuales pueden constituir un tema (categoría más general): "asuntos relacionados con el sistema legal".

En el estudio sobre la moda y la mujer mexicana, se les preguntó a las participantes de los grupos de enfoque sobre los factores que intervenían para elegir su tienda favorita de ropa. Surgieron, entre otras, las categorías "variedad de modelos", "surtido de prendas", "diversidad de ropa". Tales categorías se agruparon en el tema "diversidad". "Precio", "promociones" y "ofertas" fueron categorías que se integraron en el tema "economía". "Calidad", "buenos artículos o ropa", "prendas sin defectos" y "productos bien hechos" se incluyeron en el tema "calidad de producto", lo mismo ocurrió con otras categorías.

Tutty (1993), en otro caso, encontró dos categorías: "los hombres solicitan el regreso de la mujer e incluso pretenden sobornar a la mujer para la reunificación", "amenazar a la mujer con no proporcionarle recursos si no regresa" y las trató como categorías distintas, pero al analizar las supuestas "súplicas" de los maridos, éstas estaban vinculadas con las amenazas. Entonces surgió un nuevo tema (producto de la unión de las dos categorías): "estrategias del esposo para presionar el regreso".

Desde luego, algunas categorías pueden contener suficiente información para ser consideradas temas por sí mismas como ocurrió en el estudio de la Guerra Cristera con la categoría "utilizar a las iglesias como cuarteles".

Los códigos de los temas pueden ser números, siglas, iconos y en general palabras o frases cortas. Por ejemplo: "autoestima alta", "abundancia", "violencia", "experimentar impotencia, falta de apoyo y control".

Por medio de la codificación en un primer y segundo planos (inicial y central), los datos continúan reduciéndose hasta llegar a los elementos centrales del análisis. En cada paso el número de códigos va siendo menor. Tal como se comentó previamente, cada estudio es distinto y nunca sabemos cuántos "temas" habrán de surgir al final del proceso (influyen el planteamiento del problema, las formas de recolección de los datos, el número de casos, etc.). Creswell (2005, p. 238) presenta una visualización de cómo ocurre el proceso en diversos estudios, obviamente los números son relativos (ver figura 14.16).

Hemos codificado el material en un primer plano (al encontrar categorías, evaluar las unidades de análisis mediante reglas, además de asignarle un código a cada categoría) y en un segundo plano (al encontrar temas o categorías más generales). Estamos listos para la interpretación.

En el análisis cualitativo resulta fundamental darle sentido a:

1. *Las descripciones de cada categoría.* Esto implica ofrecer una descripción completa de cada categoría y ubicarla en el fenómeno que estudiamos. Por ejemplo, para la categoría "violencia física" por parte del esposo, se puede describir con las preguntas: ¿cómo es?, ¿cuánto dura?,

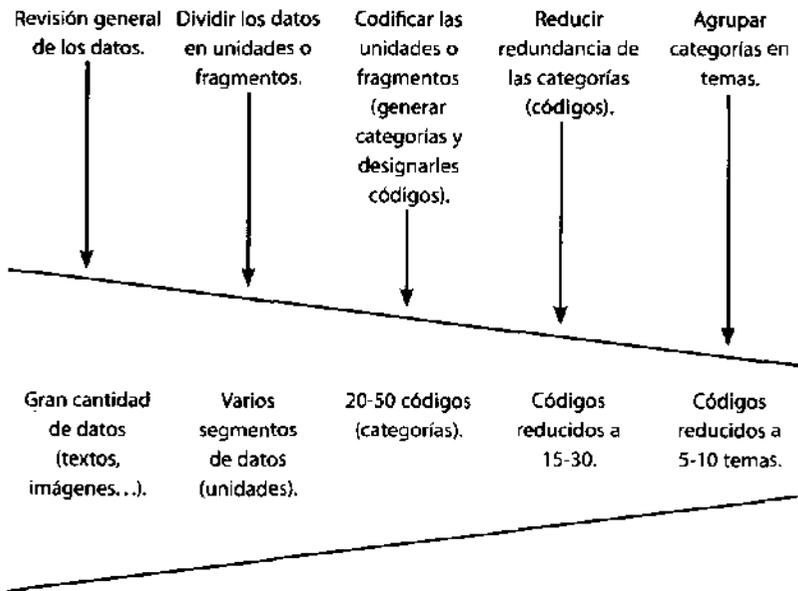


Figura 14.16 Reducción de códigos a través del proceso de codificación completo.

¿en qué circunstancias se manifiesta?, ¿cómo se ejemplifica? (recordemos que para esta finalidad nos apoyamos en los ejemplos recuperados de unidades).

2. *Los significados de cada categoría.* Ello quiere decir analizar el significado de la categoría para los participantes. ¿Qué significado tiene la “violencia física” para cada esposa que la padece? (y que nos la narra en una entrevista o una sesión de grupo, en sus propias palabras y de acuerdo con el contexto). ¿Qué significado tiene para tales mujeres ver al marido en estado de ebriedad?, ¿qué significado tiene cada palabra soez que escuchan de los labios de su cónyuge? (una vez más usamos los ejemplos).
3. *La presencia de cada categoría.* La frecuencia con la cual aparece en los materiales analizados (cierto sentido cuantitativo). ¿Qué tanto emergió cada categoría? La mayoría de los programas de análisis cualitativo efectúa un conteo de categorías, frases y palabras, además de expresarlo en porcentajes. Por ejemplo, es interesante conocer cuál es la palabra con la que nombran al esposo más frecuentemente o se refieren a él y ¿qué significado tienen las designaciones más comunes? O bien, ¿cuál es el tipo de violencia más habitual?, ¿cuántas de las participantes experimentan ciertos problemas después de la separación? El conteo ayuda a identificar experiencias poco comunes (ejemplo: separación de una pareja después de la muerte de un hijo).
4. *Las relaciones entre categorías.* Encontrar vinculaciones, nexos y asociaciones entre categorías. Algunas relaciones comunes entre categorías son:
 - **Temporales:** cuando una categoría siempre o casi siempre precede a otra, aunque no necesariamente la primera es causa de la segunda. Por ejemplo, VF Φ E/A (cuando hay “Violencia Física” del esposo hacia su pareja existe generalmente consumo excesivo y previo de “Estupefacientes” o “Alcohol”). La relación se ilustra con varios ejemplos de unidades

de análisis interpretadas (en la investigación cualitativa equivale a una correlación, pero su naturaleza es completamente distinta, no hay significancia estadística, sino una vinculación profunda de las categorías). Otro caso sería:

Ante la separación de una pareja por causa de la conducta violenta del marido, los hijos inicialmente reaccionan de manera favorable a vivir lejos del padre abusivo, pero después tienden a presionar la reconciliación (Tutty, 1993).

De nuevo, las unidades recuperadas nos sirven para ilustrar la vinculación.

- Causales: Cuando una categoría es la causa de otra. Por ejemplo, MNCE \AM (las "Mujeres que No Contactan a sus Esposos" después de que se han separado como consecuencia de la violencia física generalmente se "Autoevalúan Mejor"). Pero debe tenerse precaución con la atribución de causalidad, ya que no disponemos de pruebas estadísticas que la apoyen, tenemos que documentarla con diversos ejemplos. Por ejemplo: "las mujeres que no contactan a sus esposos después de que se han separado, tienen un mayor sentido de vida y están más animadas", aparentemente:



Pero también podría ser lo opuesto, porque tienen mayor sentido de vida y ánimo, ya no contactan a sus esposos. Desde luego, en un estudio cualitativo es más importante el hecho en sí que demostrar la causalidad.

- De conjunto-subconjunto: cuando una categoría está contenida dentro de otra. Por ejemplo,

CHE

NAE

CHE -"Chantaje del Esposo" a la mujer para que regrese a vivir con él.

NAE -"Negativa de Apoyo Económico" del esposo para que la mujer regrese a vivir con él.

Generar hipótesis, explicaciones y teorías

Con base en la selección de temas y el establecimiento de relaciones entre categorías comenzamos a interpretar los resultados y entender el fenómeno de estudio, así como generar teoría.

Para completar idealmente el ciclo del análisis cualitativo debemos de:

- Producir un sistema de clasificación (tipologías).
- Presentar temas y teoría.

Con la finalidad de identificar relaciones entre temas, debemos desarrollar interpretaciones de los mismos, los cuales emergen de manera consistente con respecto a los esquemas iniciales de categorización y las unidades. Es una labor de encontrar sentido y significado a las relaciones entre temas y podemos apoyarnos en diversas herramientas para visualizar tales relaciones.

1. *Diagramas de conjuntos o mapas conceptuales.* Hay diferentes clases de mapas o diagramas, entre los que podemos destacar:
 - a) *Históricos* (por ejemplo, que narran secuencias de hechos, cambios ocurridos en una comunidad u organización). Un caso sería un mapa sobre los diferentes modelos educativos implementados en una universidad durante los últimos 20 años, como parte de un estudio sobre la evolución de dicha institución.
 - b) *Sociales* (que precisan los grupos que integran un ambiente, una organización, una comunidad). Por ejemplo, un mapa de los grupos que confluyen en una organización (estructura informal).
 - c) *Relacionales* (que expresan y explican cómo se vinculan conceptos, individuos, grupos y organizaciones). Por ejemplo, un mapa sobre los conflictos entre individuos y grupos que luchan por el poder en un partido político.

Cada elemento del mapa o diagrama (con el nombre del tema o categoría) se coloca en relación con los demás temas. Debemos expresar cómo son los vínculos entre temas, algunos se traslaparán, otros estarán aislados y algunos más serán asociados. Es común que los temas más importantes para el planteamiento o que explican más el fenómeno considerado aparezcan como más grandes (ver figura 14.17).

Las flechas (→) indican relación causal (ya sea en un sentido o en dos sentidos) y las líneas únicamente asociación (—), la ausencia de flecha obviamente representa que el tema se encuentra aislado de los demás temas. El programa denominado Decision Explorer[®], cuya muestra ("demo") se podrá encontrar en el CD anexo, es sumamente útil para este tipo de diagramas.

La reflexión respecto a la importancia de cada tema, su significado y cómo interactúa con los demás, arroja "luz" sobre el entendimiento del problema estudiado.

Otro ejemplo (multicausal) sería el de la figura 14.18.

Los mapas pueden ser elaborados por el investigador o los participantes (por ejemplo, en una sesión de enfoque).

2. *Matrices.* Las matrices son útiles para establecer vinculaciones entre categorías o temas (o ambos), del tipo mostrado en este mismo capítulo: Lofland y Lofland (1995). Las categorías y/o temas se colocan como columnas (verticales) o como renglones o filas (horizontales). En cada celda el investigador documenta si las categorías o temas se vinculan o no; y puede hacer una versión donde explique cómo y por qué se vinculan, o al contrario, por qué no se asocian, y otra más donde se resuma el panorama: con la colocación de un signo "más" (+) si hay relación y un signo de "menos" cuando no existe relación. Un ejemplo de matriz sería el de la tabla 14.12.

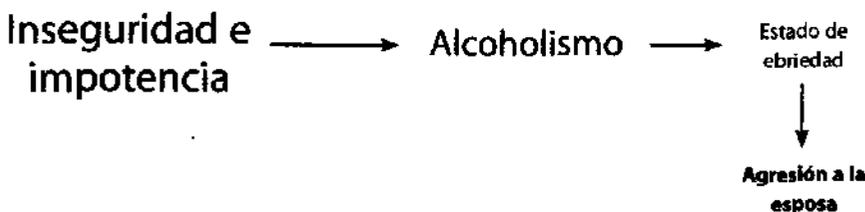


Figura 14.17 Ejemplo de diagrama o mapa conceptual.

Diagrama o mapa conceptual

Factores relacionados con el arraigo personal a una comunidad.



Figura 14.18 Muestra del establecimiento de relaciones entre categorías de manera gráfica.

Tabla 14.12 Muestra de matriz para establecer vinculación entre categorías

Categorías de los padres/ Categorías de los hijos	Padres adictos al consumo de drogas	Padres adictos al consumo de alcohol	Padres divorciados	Ausencia del padre	Ausencia de la madre
Tendencia a ejercer la prostitución					
Consumo de drogas					
Consumo de alcohol					
Vagancia, pertenencia a pandillas juveniles					
Abandono de la educación formal					

Otro ejemplo de matriz en la que se indique la relación entre categorías de temas sería la tabla 14.13.¹²

Tabla 14.13 Ejemplo de matriz con especificaciones de la relación

	Estrategias de reunión con la mujer por parte del esposo abusivo	Soborno	Promesa de no beber	Promesa de no abuso	Los hijos
	Quiero trabajar	+	-	Información insuficiente para determinar la relación.	+
Creencias de la mujer para dejar al marido abusivo	Quiero recuperar mi autoestima	+	+	+	+
	Quiero estar tranquila	-	+	+	+

La matriz nos indica ciertas relaciones (y muy importante: si usted piensa: “esa relación a mí no me parece lógica”, usted actúa sobre la base de sus experiencias y creencias, pero recordemos que en la investigación cualitativa lo único que vale es lo que los participantes nos señalan. No se trata de que ellos validen nuestras opiniones, sino que narren sus propias vivencias. Es necesario que aprendamos a desprendernos de nuestras “tendencias” para efectuar estudios cualitativos).

3. *Metáforas*. Utilizar metáforas ha sido una herramienta muy valiosa para extraer significados o captar la esencia de relaciones entre categorías. Muchas veces estas metáforas surgen de los mismos sujetos estudiados o del investigador. Son los casos de: “quieres un paracaídas cuando la tormenta arrecia” (en una relación romántica nos sirve para establecer el tipo de vínculo entre la pareja), “con ése no juego ni a las canicas” (desconfianza), “eres el típico jefe que manda bajo la técnica del limón exprimido” (una manera de decir: cuando obtienes todo lo que quieres de un subordinado, cuando ya lo exprimiste y se le acabó el jugo, lo desechas, ya no te es útil). “Todos los caminos llevan a Roma” (diversas alternativas conducen a lo mismo), “cuanto más negra es la noche significa que pronto va a amanecer”, “escalada de violencia”, “todos los hombres son iguales”, etcétera.

Un ejemplo sería:

Las participantes expresaron que cada vez que hay violencia cuando el marido llega ebrio a casa (al hogar), al día siguiente viene la calma y el marido maneja un lenguaje de “arrepentimiento”, pide perdón y promete que no volverá a suceder (categoría).

Una de las participantes usó una metáfora para esta categoría: “no hay crudo que no sea humilde” (“crudo”¹³ significa que tiene resaca, “guayabo”, “ratón” y otras expresiones similares que se utilizan en América Latina).

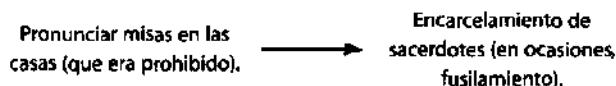
¹² El problema de investigación es más complejo, pero por cuestiones de espacio, se resume.

¹³ El término “crudo” es mexicano (*Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española, XXII ed., p. 689).

4. *Establecimiento de jerarquías* (de problemas, causas, efectos, conceptos).
5. *Calendarios* (fechas clave, días críticos, etcétera).
6. Otros *elementos de apoyo* (fotografías, videos, etc.). Es posible agregar a nuestro análisis el material adicional que recolectamos en el campo como fotografías, dibujos, artefactos (si estudiamos a un grupo de pandillas, podemos incluir piezas de su vestuario, armas, accesorios, etc.; es muy común en la investigación policiaca cuando se analiza la escena del crimen), escritos (no las transcripciones, sino anotaciones de los sujetos —en servilletas, notas suicidas, diarios personales, etc.—) y otros materiales. Como ya se comentó, en ocasiones estas piezas son el objeto de análisis en sí, pero otras veces son elementos adicionales complementarios para la labor de análisis.

Cuando dos categorías o temas parecen estar relacionados, pero no directamente, es posible que haya otra categoría o tema que los vincule, debemos reflexionar sobre cuál puede ser y tratar de encontrarla. Coleman y Unrau (2005) denominan a esta actividad: “buscar lazos perdidos”; incluso, a veces se necesita regresar a los segmentos. Un caso de “vínculos perdidos” es que la relación a veces se presenta y en otras ocasiones no, entonces tenemos que dilucidar el por qué.

Por ejemplo, en la Guerra Cristera la aparente relación era:



Sin embargo, en diversos casos no ocurrió así (¿las excepciones fueron asunto de corrupción?, ¿o quizá algunos militares eran muy católicos?) Al tomar en cuenta la evidencia contradictoria (que es importante analizar) y al ampliar el número de entrevistas, se encontró que efectivamente, algunos miembros del Ejército de la República eran muy católicos y permitieron la celebración de misas en los hogares (incluso hubo quien realmente no clausuró el templo local), pero además resultó (como en la población de Salvatierra) que algunos oficiales habían estudiado en seminarios y colegios católicos (las opciones educativas en la época no eran muy variadas) y conocían a los sacerdotes (hubo varios casos de lazos amistosos). Cuando falta claridad, con frecuencia regresamos al campo por más datos hasta esclarecer los vínculos entre categorías.

Cerramos el ciclo del análisis cualitativo por medio de la generación de hipótesis y teoría, desarrollando así un sentido de entendimiento del problema estudiado. Veamos algunos ejemplos breves, por cuestiones de espacio.

En el estudio de Tutty (1993) un tema esencial fue que las visitas a los hijos por el padre, generan riesgos para la mujer respecto a nuevos abusos por parte del marido. Esto de hecho, representa una hipótesis que podría formularse como:

Después de la separación, las mujeres que se reúnen con sus esposos abusivos durante la visita a los hijos, son más propensas a experimentar nuevos abusos en relación con las mujeres que no tienen contacto con sus maridos durante las visitas (Coleman y Unrau, 2005).

En cierta investigación en la que se documentaron las experiencias de 63 mujeres procedentes de diversas regiones geográficas de Java Occidental, que habían experimentado emergencias obstétricas —53 de ellas mortales—; Iskandar *et al.* (1996) llegaron a ciertas conclusiones sobre las causas principales de tales defunciones. Tres temas emergieron: hemorragia, infección y eclampsia. Veamos lo que arrojó el segundo tema:

Infección. Las condiciones poco higiénicas en el momento del parto contribuyeron a la infección en el posparto. Además, la cultura javanesa promueve varias prácticas de posparto que supuestamente benefician a la madre, pero que son muy peligrosas. Entre ellas, introducir hierbas en la vagina antes o después del parto; permitir que la curandera tradicional meta la mano en la vagina durante el nacimiento y en el útero después del parto para extraer la placenta; hacer que la madre permanezca sentada durante horas después del nacimiento con la espalda contra un poste con las piernas estiradas al frente, con pesas a cada lado de los pies para que no se mueva. La infección también se relacionaba comúnmente con el aborto, lo que dio lugar a cinco muertes durante el estudio. Los métodos de aborto, en general realizados por curanderas tradicionales, consistían usualmente en varias infusiones de hierbas para inducir las contracciones, en un fuerte masaje del útero, o la inserción de objetos en la vagina para perforar la placenta.¹⁴

En el caso de la Guerra Cristera en Guanajuato, se obtuvo el modelo que se muestra en la figura 14.19.¹⁵

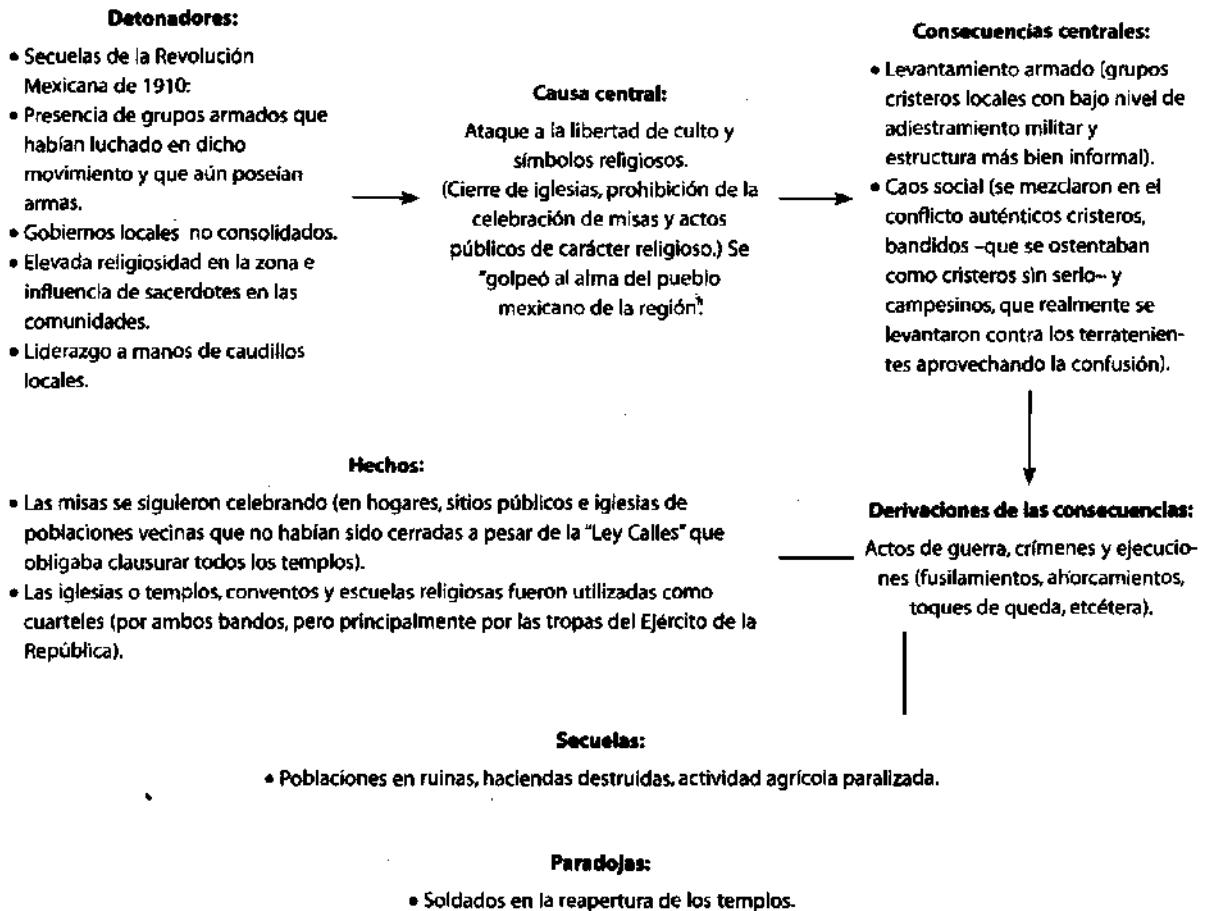


Figura 14.19 Modelo de relación de categorías en el ejemplo de la Guerra Cristera.

¹⁴ Network en español, 2002, vol. 22, núm. 2, p. 2.

¹⁵ Presentado de manera parcial por razones de espacio. El contexto nacional se ha simplificado enormemente para que los estudiantes lo vean en términos sencillos.

En el ejemplo de Morrow y Smith (1995) se obtuvo un sentido de entendimiento de las experiencias (profundas y muy dolorosas) de abuso sexual durante la infancia, provenientes de mujeres adultas, reproducimos algunos fragmentos del reporte que son indicativos de ello:¹⁶

Ser abusada sexualmente produce confusión y emociones intensas en las víctimas infantiles. Carentes de las habilidades cognoscitivas para procesar los sentimientos agobiantes de pena, dolor y rabia, las niñas desarrollan estrategias para mantenerse alejadas del agobio. En este caso, tales estrategias fueron: a) reducir la intensidad de los sentimientos problemáticos, b) evitar tales sentimientos o escapar de ellos, c) intercambiar los sentimientos agobiantes por otros menos amenazantes, d) descargar o liberar sentimientos, e) no recordar experiencias que engendraron sentimientos amenazantes y f) dividir los sentimientos agobiantes en partes "manejables".

Para prevenir el abuso sexual o físico, las participantes procuraron distraer a sus perpetradores, amenazándolos con la sentencia respecto a que alguien iba a abusar de ellos o pidiéndoles que detuvieran el abuso. Velvia recuerda: "Me mantuve pensando que pasara lo que pasara, yo le seguiría solicitando: Solamente leamos..." Ellas informaron también haber desarrollado una elevada intuición para el peligro y que mintieron a otras personas acerca de su abuso para evitar ser castigadas o prevenir futuros abusos. Las participantes procuraron escapar al abuso escondiéndose, literalmente y figuradamente. Amanda encontró refugio en una cañada, mientras Meghan se esforzó por lograr ser "invisible".

Lauren y Kitty escondieron sus cuerpos con ropa demasiado grande. Para ignorar la realidad o escapar de ésta, las participantes desearon, fantasearon, negaron, evitaron y minimizaron: "Evito las cosas..." El otro lado de la negación: "yo no lo miraré". Lauren "dejó la historia atrás", y gradualmente, el abuso era cada vez menos real en su mente, hasta que fue olvidado. Algunas veces las víctimas simplemente se alejaron de forma mental o emocional. Kitty dijo: "Mente, llévame fuera de aquí" y lo hizo. Experimentó una visión de túnel, flotante, "hacia el espacio afuera", o una sensación de separarse de su cuerpo o ser otras personas. Amanda describió: "Una clase de partida espiritual de este planeta."

Otra manera en que las participantes evitaron ser avasalladas por el agobio, fue cambiar los sentimientos amenazantes o peligrosos por otros, menos estresantes, haciendo caso omiso de sus intensos sentimientos; reemplazarlos con sentimientos supientes o distraerlos con actividades que produjeran sentimientos inocuos. Las víctimas hacían a un lado (rodeaban, le daban la vuelta) los sentimientos sucios, depurándolos. Algunas se infligieron o indujeron dolor físico a sí mismas, tal como la propia mutilación, una manera para reducir el dolor emocional. Kitty comentó: "El dolor físico me mantiene lejos de sentir mis emociones. De allí provino mi anorexia... El dolor físico de no comer. Ya no puedo sentir las cosas (sucesos) cuando estoy con dolor".

Además de las estrategias desarrolladas para mantenerse lejos de emociones agobiantes, las participantes habían desplegado estrategias para manejar la impotencia en el momento del abuso. Seis categorías de estrategias para la supervivencia y el afrontamiento se usaron para contener la carencia de ayuda, impotencia y falta de control: a) generar estrategias de resistencia, b) volver a reconstruir (reestructurar) el abuso para crear la ilusión de control o poder, c) procurar dominar el trauma, d) tratar de controlar otras áreas de la vida además del abuso, e) buscar confirmación o evidencia de otras personas respecto al abuso, y f) rechazar el poder. Una manera por medio de la cual las participantes manejaron su falta o ausencia de poder fue resistir o rebelarse. Meghan se rehusó a comer. Kitty habló de su resistencia: "Esos malditos no me tendrán. Voy a matarme..." Una de ellas reconstruyó el abuso para crear una ilusión respecto al control o poder. Meghan creyó poder controlar el abuso: "Si de algún modo puedo ser lo suficientemente buena y hacer las cosas lo suficientemente bien, ella (la perpetradora) ya no querrá eso nunca más."

Los conceptos, hipótesis y teorías en los estudios cualitativos son explicaciones de lo que hemos vivido, observado, analizado y evaluado en profundidad. La teoría emana de las experiencias de los participantes y se fundamenta en los datos.

¹⁶ Morrow, S.L. y Smith, M.L. (1995), "Constructions of survival and coping by women who have survived childhood sexual abuse", *Journal of Counseling Psychology*, 42, 1. No se citan páginas específicas, pues al traducir, el estudio no coincide plenamente con el paginado de las versiones en español e inglés. Hemos tratado de apegarnos lo más posible al texto original. Asimismo, no se pretende abusar de las citas literales por respeto a las autoras. Se recomienda leer la fuente original.

Baptiste (2001) expresa que los estudios cualitativos deben ir más allá de simples glosarios de categorías o temas y descripciones (lo cual es útil, pero insuficiente); tienen que proporcionar un sentido de entendimiento profundo del fenómeno estudiado.

Tiempo de estancia en el campo

¿Cuándo salir del campo o ambiente?, ¿cuándo concluir el estudio?, son preguntas usuales de un estudiante que comienza a realizar estudios cualitativos. De alguna manera ya se sugirió una respuesta más atrás, pero resaltemos los puntos, con el riesgo de ser redundantes.

Una vez que hemos completado y evaluado el análisis, nos encontraremos con que éste ha cumplido con los objetivos y, en general, con nuestras expectativas sobre el estudio. Es decir, las conclusiones responden al planteamiento del problema inicial o nos ayudaron a modificarlo, pero en aras del avance del conocimiento.

Desde luego, también llega a ocurrir que durante el análisis nos demos cuenta de que no estamos alcanzando nuestros objetivos ni respondiendo a nuestras inquietudes. Entonces, en esos momentos debemos hacer “un alto en el camino” (metáfora), pausar y evaluar qué nos hace falta, dónde hemos procedido inadecuadamente, por qué no logramos alcanzar nuestras metas o qué obstáculos hemos tenido. Es recomendable hacerlo en conjunto con todo el equipo de investigación (cuando es el caso).

Como resultado de la evaluación, podemos detectar deficiencias, errores, falta de datos, etc.; ello implica desde realizar más entrevistas, sesiones, estudios de caso u observaciones hasta la necesidad de recabar más materiales, recodificar, agregar nuevos esquemas o elaborar otros análisis. Lo anterior no debe preocuparnos, siempre y cuando hayamos sido cuidadosos en la recolección y el análisis de los datos. Tal vez el fenómeno sea tan complejo que requiere de nuestro regreso al campo por lo menos una vez. De hecho, la obtención de retroalimentación y reflexión tiene que hacerse durante todo el análisis.

Derivado de lo anterior, podemos decir que el primer elemento para decidir cuándo salir del campo tiene que ver con que hayamos respondido al planteamiento (que fue evolucionando) y generado un entendimiento sobre el fenómeno investigado; además de que estemos “satisfechos” con las explicaciones desarrolladas (ese sentimiento intangible que en nuestro interior nos dice: “Sí, ya comprendí de qué se trata esto”). El segundo elemento (“más objetivo”) es la saturación de categorías, ya explicada previamente. Y una cuestión importante: siempre que salgamos del campo, debemos “dejar la puerta abierta” con los *gatekeepers* y participantes para clarificar, profundizar o recolectar más datos.

Hay estudios que duran lustros, como el caso de Martín Sánchez Jankowski (1991), quien durante 10 años investigó a pandillas en Estados Unidos; otros toman tres o cuatro semanas (por ejemplo: grupos de enfoque para evaluar un comercial televisivo). Todo depende de diversos aspectos: recursos disponibles, motivación personal y experiencia del investigador, abordaje, complejidad del problema, entre otros. Y no hay investigación perfecta, lo importante es realizar nuestro mejor esfuerzo.

Confiabilidad y validez cualitativa

En la investigación cualitativa han surgido criterios para intentar establecer un paralelo con la confiabilidad, validez y objetividad cuantitativa; los cuales han sido aceptados por algunos auto-

res, pero rechazados por otros. Los críticos de estos criterios argumentan que simplemente se han trasladado las preocupaciones positivistas al ámbito de la investigación cualitativa (Sandín, 2003). Tal vez en parte su postulación obedeció al rechazo de una gran cantidad de trabajos cualitativos en revistas y foros académicos, durante las últimas dos décadas del siglo pasado. Sin embargo, los investigadores sobre metodología cualitativa que se han acercado al enfoque mixto de la investigación, parecen ser más tolerantes a tales criterios e inclusive se inclinan a utilizarlos, un ejemplo de ellos es: Mertens (2005).

Ciertos colegas opinan que deben aceptarse en tanto no se desarrollen otros. En esta obra los presentamos a consideración del lector, quien en última instancia tiene la decisión final. Lo cierto es que la confiabilidad y validez dependen en gran medida del investigador.

Dependencia (confiabilidad cualitativa)

La **confiabilidad cualitativa** se denomina *dependencia* o *consistencia lógica* (Guba y Lincoln, 1989; Sandín, 2003), aunque Mertens (2005) considera que equivale más bien al concepto de *estabilidad*. Franklin y Ballau (2005) la definen como el grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes. Para estos autores, los datos deben ser revisados por distintos investigadores y éstos deben arribar a interpretaciones coherentes. De ahí la necesidad de grabar los datos (entrevistas, sesiones, observaciones, etc.). La “dependencia” involucra los intentos de los investigadores por capturar las condiciones cambiantes de sus observaciones y del diseño de investigación (Franklin y Ballau, 2005). Ellos consideran dos clases de dependencia: a) interna (grado en el cual diversos investigadores, al menos dos, generan temas similares con los mismos datos) y b) externa (grado en que diversos investigadores generan temas similares en el mismo ambiente y periodo, pero cada quien recaba sus propios datos). En ambos casos ese grado no se expresa por medio de un coeficiente, simplemente se trata de verificar la sistematización en la recolección y el análisis cualitativo.

Las amenazas a la confiabilidad cualitativa o “dependencia” pueden ser, básicamente: los sesgos que pueda introducir el investigador en la sistematización durante la tarea en el campo y el análisis, el que se disponga de una sola fuente de datos y la inexperiencia del investigador para codificar. Coleman y Unrau (2005) señalan las siguientes recomendaciones para alcanzar la “dependencia”:

- Evitar que nuestras creencias y opiniones afecten la coherencia y sistematización de las interpretaciones de los datos.
- No establecer conclusiones antes de que los datos sean analizados.
- Considerar todos los datos.

La confiabilidad cualitativa se demuestra (o al menos se aporta evidencia en su favor) cuando el investigador: a) proporciona detalles específicos sobre la perspectiva teórica del investigador y el diseño utilizado; b) explica con claridad los criterios de selección de los participantes y las herramientas para recolectar datos; c) ofrece descripciones de los papeles que desempeñaron los investigadores en el campo y los métodos de análisis empleados (procedimientos de codificación, desarrollo de categorías e hipótesis), d) especifica el contexto de la recolección y cómo se incor-

poró en el análisis (por ejemplo, en entrevistas, cuándo, dónde y cómo se efectuaron), e) documenta lo que hizo para minimizar la influencia de sus concepciones y sesgos y f) prueba que la recolección fue llevada a cabo con cuidado y coherencia (por ejemplo, en entrevistas, a todos los participantes se les preguntó lo que era necesario, lo mínimo indispensable vinculado al planteamiento).

El siguiente sería un ejemplo de *inconsistencia lógica* (baja dependencia) en la recolección de los datos.

EJEMPLO

Entrevistas

- A ciertos participantes les hice una sola pregunta vinculada al planteamiento.
- A otros les hice dos preguntas.
- A algunos tres preguntas.
- A algunos más, todas las preguntas.
- En unos profundicé y en otros no.
- En ciertos casos fui intrusivo, en otros no.

Grupos de enfoque

- En ciertas sesiones se utilizó una guía semiestructurada y en otras una abierta.
- En algunas sesiones no se cubrió la mitad de los tópicos.
- En otras sesiones se contó sólo con algunos de los participantes.

Ciertamente, aunque la investigación cualitativa es flexible y es influida por eventos únicos, nuestro proceder debe cubrir un mínimo de estándares.

Algunas medidas que el investigador puede adoptar para incrementar la “dependencia” son (Franklin y Ballau, 2005):

1. Examinar las respuestas de los participantes a través de preguntas “paralelas” o similares (preguntar lo mismo de dos formas distintas). Esta medida únicamente sería válida para entrevistas o sesiones de enfoque. El riesgo es que los participantes perciban que los consideramos poco inteligentes, por lo que debe evaluarse con sumo cuidado cómo obtener redundancia.
2. Establecer procedimientos para registrar sistemáticamente las notas de campo y mantener separadas las distintas clases de notas, además de que las anotaciones de la observación directa deben elaborarse en dos formatos: condensadas (registros inmediatos de los sucesos) y ampliadas (con detalles de los hechos, en cuanto sea posible redactarlas). Asimismo, en la bitácora de campo es preciso plasmar los procedimientos seguidos en el ambiente con pormenores meticulosos y descripciones detalladas, de tal manera que el trabajo realizado resulte “transparente y claro” para quien examine los resultados. Cada decisión en el campo y su justificación deben quedar registradas en la bitácora. También se agrega “dependencia” si los datos están bien organizados en un formato que pueda ser recuperado por otros investigadores para que éstos realicen sus propios análisis. De manera adicional, es recomenda-

ble registrar en la bitácora la percepción que tiene el investigador sobre la honestidad y sinceridad de los participantes. De cada conjunto de datos (entrevista u observación) es indispensable indicar la fecha y hora de recolección, ya que a veces los primeros datos tienen menor calidad que los últimos (lo que resulta normal cuando se van enfocando las observaciones o se mejoran las entrevistas o sesiones, incluso la recolección de artefactos y materiales o la captura de imágenes).

3. Incluir *chequeos cruzados* (codificaciones del mismo material por dos investigadores) para comparar las unidades, categorías y temas producidos por ambos de manera independiente. Miles y Huberman (1994) sugieren un mínimo de 70% de acuerdo (lo que es algo paradójico, si tomamos en cuenta que estamos en un proceso interpretativo y naturalista).
4. Introducir *auditoría externa*. Revisión del proceso completo, a cargo de un par o un colega calificado: bitácora y notas de campo, datos recolectados (métodos y calidad de la información), bitácora de análisis (para evaluar el procedimiento de codificación: unidades, reglas producidas, categorías, temas, códigos y descripciones), así como procedimientos para generar teoría. La auditoría puede implantarse desde que inicia el trabajo de campo o en algún otro momento, además de al final del proceso. El ideal de la auditoría se representa en el flujo de la figura 14.20.
5. Demostrar coincidencia de los datos entre distintas fuentes (por ejemplo, si se mencionó que determinada persona fue un líder cristero en una comunidad, demostrarlo por medio de diferentes fuentes: entrevistas a varias personas, artículos de prensa publicados en la época y revisión de archivos públicos y privados).
6. Chequeo con participantes: verificar con los participantes el proceso de recolección de los datos y la codificación (unidades, categorías, temas, hipótesis y teoría emergentes). Este procedimiento de verificación debe realizarse tomando en cuenta el nivel educativo de los participantes y puede desarrollarse después de la codificación de ciertos casos y durante el trabajo de campo, además de hacerlo al final del proceso analítico.
7. Establecer cadenas de evidencia (conectar los sucesos mediante diferentes fuentes de datos). Por ejemplo, en criminología se cuestiona: tal testigo dijo que vio a esta persona en determinado lugar a cierta hora, otro testigo mencionó que presenció que dicha persona

Auditoría Es una forma de triangulación entre investigadores y sistemas de análisis.

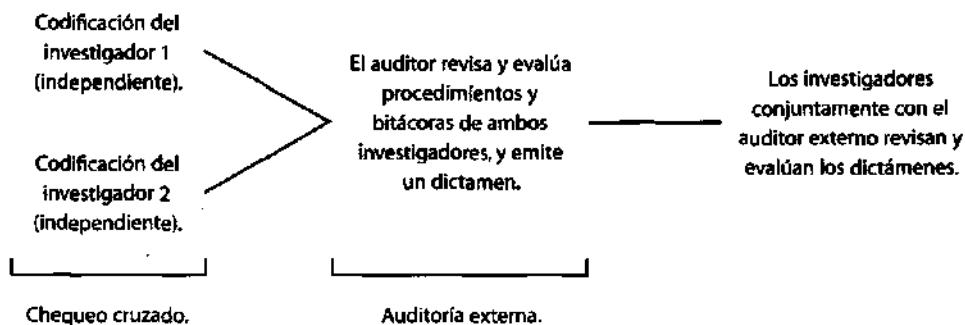


Figura 14.20 Muestra de un ideal de auditoría.

cometió un crimen (en un lugar distinto a la misma hora). Un individuo no puede estar en dos lugares a la vez en un mismo momento. ¿Quién tiene la razón de los dos testigos? Es necesario establecer una cadena de evidencia (buscar otros posibles testigos que hayan visto al individuo a esa hora o en un momento cercano al crimen y otros indicadores).

8. Duplicar muestras, es decir, realizar el mismo estudio en dos o más ambientes o muestras homogéneos(as) y comparar resultados de la codificación y el estudio (Hill, Thompson y Williams, 1997; Franklin y Ballau, 2005). Un cierto sentido de “duplicación” del estudio que resulta complejo y ciertamente posee rasgos positivistas.
9. Aplicar coherentemente un método (por ejemplo, teoría fundamentada).
10. Utilizar un programa computacional de análisis que:
 - Permita construir una base de datos que pueda ser analizada por otros investigadores.
 - Nos auxilie al codificar y establecer reglas.
 - Proporcione conteo de códigos.
 - Nos ayude en la generación de hipótesis, mediante distintos sistemas lógicos.
 - Provea de representaciones gráficas que nos permitan entender relaciones entre conceptos, categorías y temas, así como a generar teoría (como Decision Explorer™ y Atlas.ti®).
11. Elaborar un listado de los prejuicios, creencias y concepciones del investigador respecto al problema de estudio (cuando lo hacemos al inicio de la recolección, nos ayuda a recordar lo que puede provocar sesgos en la investigación).

Credibilidad (validez interna cualitativa)

Se refiere a si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema (Franklin y Ballau, 2005). La pregunta a responder es: ¿Hemos recogido, comprendido y transmitido en profundidad y con amplitud los significados, vivencias y conceptos de los participantes? La credibilidad tiene que ver también con nuestra capacidad para comunicar el lenguaje, pensamientos, emociones y puntos de vista de los participantes (Coleman y Unrau, 2005). Mertens (2005) la define como la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados al planteamiento y la manera como el investigador retrata los puntos de vista del participante.

Las amenazas a esta validez son la reactividad (distorsiones que pueda ocasionar la presencia de los investigadores en el campo o ambiente), tendencias y sesgos de los investigadores (que los investigadores ignoren o minimicen datos que no apoyen sus creencias y conclusiones), y tendencias y sesgos de los participantes. Esta última se refiere a que los mismos sujetos distorsionen eventos del ambiente o del pasado. Por ejemplo, que reporten sucesos que no ocurrieron, que olviden los detalles, que magnifiquen su participación en un hecho, que sus descripciones no revelen lo que realmente experimentaron y sintieron en el momento de los sucesos, sino más bien lo que piensan y sienten ahora, en el presente. Coleman y Unrau (2005) efectúan las siguientes recomendaciones para incrementar la “credibilidad”:

- Evitar que nuestras creencias y opiniones afecten la claridad de las interpretaciones de los datos, cuando deben enriquecerlas.

- Considerar importantes todos los datos, particularmente los que contradicen nuestras creencias.
- Privilegiar a todos los participantes por igual.
- Estar conscientes de cómo influimos a los participantes y cómo ellos nos afectan.
- Buscar evidencia positiva y negativa por igual (a favor y en contra de un postulado emergente).

Franklin y Ballau (2005) consideran que la credibilidad se logra mediante:

- a) **Corroboración estructural:** proceso mediante el cual varias partes de los datos (categorías, por ejemplo), se “soportan conceptualmente” entre sí (mutuamente). Implica reunir los datos e información emergentes para establecer conexiones o vínculos que eventualmente crean un “todo” cuyo soporte son las propias piezas de evidencia que lo conforman.
- b) **Adecuación referencial:** un estudio la posee cuando nos proporciona cierta habilidad para visualizar características que se refieren a los datos y que no hemos notado por nosotros mismos.

Para consolidar la credibilidad desde el trabajo en el campo, ambiente o escenario, es conveniente escuchar todas las “voces” en la comunidad, organización o grupo bajo estudio, acudir a varias fuentes de datos y registrar todas las dimensiones de los eventos y experiencias (por ejemplo, en entrevistas estar pendientes de la comunicación verbal, pero también de la no verbal).

Algunas medidas que el investigador puede adoptar para incrementar la “dependencia” son (Franklin y Ballau, 2005; Mertens, 2005):

1. **Estancias prolongadas en el campo.** Permanecer por periodos largos en el ambiente ayuda a disminuir distorsiones o efectos provocados por la presencia del investigador, ya que las personas se habitúan a él y su vez, el investigador se acostumbra y adapta al ambiente (esto es similar a cuando uno viaja a otro lugar, nuestras primeras impresiones son distintas a las que tenemos cuando hemos permanecido en el sitio por varios días). Además, de este modo el investigador dispone de más tiempo para analizar sus notas y bitácora, profundizar en sus reflexiones, así como evaluar los cambios en sus percepciones durante su permanencia. Por otro lado, el espectro de observación resulta más amplio.
2. **Muestreo dirigido o intencional.** El investigador puede elegir ciertos casos, analizarlos, y más adelante seleccionar casos adicionales para confirmar o no los primeros resultados. Posteriormente puede elegir casos homogéneos y luego heterogéneos para probar los límites y alcances de sus resultados. Más adelante, muestras en cadena, luego casos extremos. Finalmente, analizar casos negativos (intencionalmente buscar casos contradictorios, excepciones, que le permitan otros puntos de vista y comparaciones). La riqueza de datos es mayor porque se expresan múltiples “voces”.
3. **Triangulación.** Ésta puede ser utilizada para confirmar la corroboración estructural y la adecuación referencial. Primero, triangulación de teorías o disciplinas, el uso de múltiples teorías o perspectivas para analizar el conjunto de los datos (la meta no es corroborar los resultados contra estudios previos), sino analizar los mismos datos bajo diferentes visiones teóricas o campos de estudio. Segundo, triangulación de métodos (complementar con un estudio cuantitativo, que nos conduciría de un plano cualitativo a uno mixto). Tercero, triangulación de investigadores (varios observadores y entrevistadores que recolecten el mismo

conjunto de datos), con el fin de obtener mayor riqueza interpretativa y analítica. Cuarto, triangulación de datos (diferentes fuentes e instrumentos de recolección de los datos, así como distintos tipos de datos, por ejemplo, entrevista a participantes y pedirles tanto un ensayo escrito como fotografías relacionadas con el planteamiento del estudio). Las “inconsistencias” deben analizarse para considerar si realmente lo son o representan expresiones diversas.

Un ejemplo de triangulación de fuentes en un estudio para entender el aprendizaje de conceptos matemáticos complejos por parte de niños con ciertas capacidades distintas, sería el de la figura 14.21.

4. Auditorías de colegas o su asesoría (ya comentado cuando se habló de “dependencia”). Recordar que en la auditoría se somete todo el proceso, incluyendo bitácoras y notas.
5. Comparar contra la teoría (aunque sea producto de estudios cuantitativos), simplemente para reflexionar más sobre el significado de los datos.
6. Chequeo con participantes: verificar con los participantes la riqueza de los datos y las interpretaciones, evaluar si éstos comunican lo que ellos querían expresar; también verificar que no hayamos olvidado a nadie (“voces perdidas o ignoradas”).
7. Utilizar la lógica para probar nuestras nociones mediante expresiones del tipo “Si..., luego...”. Esto ayuda a recordarnos lo que merece atención y formular proposiciones causales (Miles y Huberman, 1994). La mayoría de los programas de análisis cualitativo proveen esta función.
8. Usar descripciones detalladas, profundas y completas; pero nítidas y sencillas (Henwood, 2005).
9. Demostrar que cada caso fue reconstruido para su análisis (se tomaron notas de campo en cada uno) (Henwood, 2005).
10. El listado de los prejuicios, creencias y concepciones del investigador también ayuda en este caso.

Credibilidad del estudio
Mejora con la revisión y discusión de los resultados con pares o colegas (“ojos frescos”).

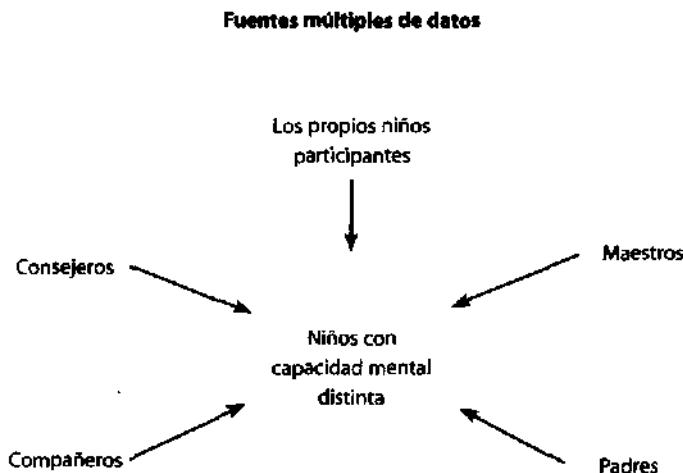


Figura 14.21 Triangulación de fuentes de datos en un estudio (ejemplos).

Transferencia (validez externa cualitativa o aplicabilidad de resultados)

Este criterio no se refiere a generalizar los resultados a una población más amplia, sino que parte de éstos o su esencia puedan aplicarse en otros contextos (Williams, Unrau y Grinnell, 2005). Mertens (2005) también le denomina “traslado”. Sabemos que es muy difícil que los resultados de un estudio cualitativo en particular puedan transferirse a otro contexto, pero en ciertos casos, nos pueden dar pautas para tener una idea en general del problema estudiado y la posibilidad de aplicar ciertas soluciones en otro ambiente. Por ejemplo, los resultados de un estudio cualitativo sobre la depresión posparto realizado con 10 mujeres de Buenos Aires, no pueden generalizarse a otras mujeres de esta ciudad que experimenten tal depresión, mucho menos a las mujeres argentinas o latinoamericanas. Pero sí pueden contribuir a un mayor conocimiento del fenómeno y a establecer algunas pautas para futuros estudios sobre la depresión posparto, aunque se efectúen en Montevideo, Sevilla o Monterrey. La transferencia no la hace el investigador, sino el usuario o lector del estudio. Es quien se cuestiona: ¿esto puede aplicarse a mi contexto? El investigador lo único que puede hacer es intentar mostrar su perspectiva sobre dónde y cómo “encajan o embonan” sus resultados en el campo de conocimiento de un problema estudiado.

Con la finalidad de que el lector pueda contar con más elementos para evaluar la posibilidad de transferencia, el investigador debe describir con toda amplitud y precisión el ambiente, los participantes, materiales, momento del estudio, etc.). La transferencia nunca será total, pues no hay dos contextos iguales, en todo caso será parcial.

Para ayudar a que la posibilidad de transferencia sea mayor es necesario que la muestra sea diversa, los resultados (temas, descripciones, hipótesis y teoría) van “ganando terreno” si emergen en muchos más casos.

Transferencia Se refiere a que el usuario de la investigación determine el grado de similitud entre el contexto del estudio y otros contextos.

Confirmabilidad

Es el paralelo cualitativo de la objetividad en la investigación cuantitativa (Guba y Lincoln, 1989; Mertens, 2005). Este criterio está vinculado a la credibilidad y se refiere a demostrar que hemos minimizado los sesgos y tendencias del investigador (Mertens, 2005). Implica rastrear los datos en su fuente y la explicitación de la lógica utilizada para interpretarlos.

Las estancias prolongadas en el campo, la triangulación, la auditoría, el chequeo con participantes y el listado de los prejuicios, creencias y concepciones del investigador, nos ayudan a proveer información sobre la confirmabilidad.

En el CD anexo, el lector encontrará una propuesta de preguntas de autoevaluación en investigaciones cualitativas.

• • **Análisis de los datos cualitativos asistido por computadora**

En la actualidad se han desarrollado diferentes programas —además de los procesadores de textos— que sirven de auxiliares en el análisis cualitativo. De ninguna manera sustituyen el análisis creativo y profundo del investigador. Simplemente facilitan su tarea.

Algunos de los nombres de programas que más se utilizan en el análisis cualitativo (Fielding, 1993; Weitzman y Miles, 1995; Baptiste, 2001; Creswell, 2005) son:

1. Atlas.ti®

Es un excelente programa desarrollado en la Universidad Técnica de Berlín por Thomas Muhr, para segmentar datos en unidades de significado; codificar datos (en ambos planos) y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas). El investigador agrega los datos o documentos primarios (que pueden ser textos, fotografías, segmentos de audio o video, diagramas, mapas y matrices) y con el apoyo del programa los codifica de acuerdo con el esquema que se haya diseñado. Las reglas de codificación las establece el investigador y el programa las aplica. En la pantalla se puede ver un conjunto de datos o un documento (por ejemplo, una transcripción de entrevista o las entrevistas completas si se integraron en un solo documento) y la codificación que va emergiendo en el análisis. Realiza conteos y visualiza la relación que el investigador establezca entre las unidades, categorías, temas, memos y documentos primarios. Asimismo, el investigador puede introducir memos y agregarlos al análisis. Ofrece diversas perspectivas o vistas de los análisis (diagramas, datos por separado, etc.). Existe un manual en español para su uso (Muñoz, 2006).

En el CD anexo, el lector encontrará un demo del programa que sugerimos explorar y si se desea adquirir recomendamos contactar a McGraw-Hill.

2. Etnograph®

Es un programa muy popular para identificar y recuperar textos de documentos. La unidad básica es el segmento. Asimismo, codifica las unidades partiendo del esquema de categorización que haya establecido el investigador. Los segmentos pueden ser “anidados”, entrelazados y yuxtapuestos en varios niveles de profundidad. Las búsquedas llegan a efectuarse sobre la base de códigos expresados en un carácter, una palabra o en palabras múltiples. Los esquemas de codificación suelen modificarse. Guarda memos, notas y comentarios. También los incorpora al análisis.

3. QSR, QSR Nvivo® (antes NUD*IST)

Un excelente programa de análisis útil para construir grandes bases de datos estructuradas jerárquicamente, que puede agregar documentos para ser analizados. También, al igual que los dos

anteriores, codifica unidades de contenido (texto y otros materiales), con base en el esquema diseñado por el investigador. Localiza los textos por carácter, palabra, frase, tema o patrón de palabras; incluso, por hojas de cálculo de variables. Uno de sus fuertes es crear matrices.

4. Decision Explorer[®]

Este programa inglés resulta una excelente herramienta de mapeo de categorías. El investigador puede visualizar relaciones entre conceptos o categorías en diagramas. Como en todo programa, es el investigador quien introduce las categorías y define sus vinculaciones, Decision Explorer las muestra gráficamente. Asimismo, realiza un conteo de la categoría con mayor número de relaciones con otras categorías. Cualquier idea la convertimos en concepto y la analizamos. Muy útil para visualizar hipótesis y la asociación entre los componentes más importantes de una teoría. Recomendable para análisis cualitativo de relaciones entre categorías (causal, temporal u otro). En la figura 14.22 se incluye un ejemplo de cómo Decision Explorer visualiza la relación entre conceptos y categorías establecidos por el investigador.

En el CD anexo, el lector encontrará una demostración del programa que sugerimos explorar y si se desea adquirir recomendamos contactar a McGraw-Hill.

Existen otros programas, tales como HyperQual[®], HyperRESEARCH[®], QUALPRO[®], QUALOG[®] y WinMAX[®] para fines similares. Al igual que en el caso de los programas de análisis cuantitativo, el software cualitativo evoluciona con vertiginosidad (surgen nuevos programas y los actuales expanden sus posibilidades). Prácticamente todos sirven para las etapas del análisis: codificación en un primer plano, y en un segundo plano, interpretación de datos, descubrimiento de patrones y generación de teoría fundamentada; además de que nos ayudan a establecer hipótesis. Asimismo, todos recuperan y editan texto, lo mismo que numeran líneas o unidades de contenido. La tendencia es que logren incorporar todo tipo de material al análisis (texto, video, audio, esquemas, diagramas, mapas, fotografías, gráficas —cuantitativas y cualitativas—, etcétera).

Para decidir cuál utilizar en un estudio específico hemos agregado la siguiente tabla (14.14).

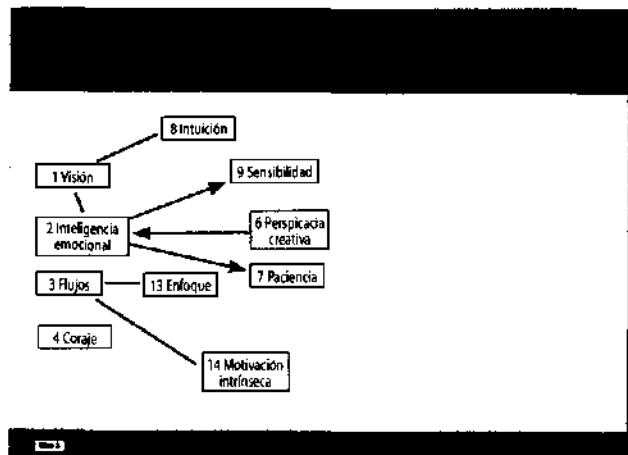


Figura 14.22 Visualización que hace Decision Explorer[™] de un mapa o un diagrama causal.

Tabla 14.14 Elementos para decidir el programa de análisis cualitativo a utilizar¹⁷**FACILIDAD DE UTILIZACIÓN**

- Compatibilidad con los ambientes Windows y Macintosh u otros.
- Sencillez al comenzar a utilizarlo.
- Ingreso fácil al programa.

TIPOS DE DATOS QUE ACEPTA

- Texto.
- Imágenes.
- Multimedia.

REVISIÓN DE TEXTOS

- Posibilidad de marcar pasajes sobresalientes y conectar citas.
- Posibilidad de buscar pasajes específicos de textos.

MEMOS

- Capacidad para que agreguemos notas y memos sobre el análisis y reflexiones.
- Facilidad de acceso a notas y memos que el investigador escribe.

CODIFICACIÓN

- Posibilidad de generar o desarrollar códigos.
- Facilidad con la cual los códigos se aplican a texto, imágenes y multimedia.
- Facilidad para desplegar y visualizar los códigos.
- Facilidad para revisar y modificar los códigos.

CAPACIDAD DE ANÁLISIS Y VALORACIÓN

- Posibilidad de ordenar los datos de acuerdo a códigos específicos.
- Posibilidad de combinar códigos en una búsqueda.
- Posibilidad de generar mapas, diagramas y relaciones.
- Posibilidad de generar hipótesis y teorías.
- Posibilidad de comparar datos por características de participantes (género, edad, nivel socioeconómico, grupo de enfoque específico, etcétera).

VINCULACIÓN CON OTROS PROGRAMAS**Cualitativos**

- Posibilidad de importar y exportar datos, textos, materiales, archivos y sistemas de códigos con otros programas.

Cuantitativos

- Posibilidad de importar bases de datos cuantitativos (por ejemplo, matriz de SPSS o Minitab).
- Posibilidad de exportar texto, imagen, archivos y bases de datos cualitativos a programas de análisis cuantitativo.

INTERFASES CON OTROS PROYECTOS

- Posibilidad de que más de un investigador analice los datos y el programa pueda unir estos diferentes análisis.

¹⁷ Adaptado de Creswell (2005, p. 236).

Antes de utilizarlos, recomendamos que el estudiante realice una codificación simple en procesador de textos.

*** Planteamiento del problema

En todo el proceso de análisis debemos tener en mente el planteamiento original del problema de investigación, no para "poner una camisa de fuerza" a nuestro análisis, sino con la finalidad de que no se nos olvide encontrar las respuestas que buscamos. Asimismo, recordemos que dicho planteamiento puede sufrir cambios o ajustes conforme avanza la investigación. Las modificaciones que se realicen en el planteamiento del problema, habrán de justificarse.



RECUERDEN

- Muestreo, recolección y análisis resultan actividades casi paralelas.
- La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis.
- El instrumento de recolección de los datos en el proceso cualitativo es el investigador.
- Las unidades de análisis pueden ser personas, casos, significados, prácticas, episodios, encuentros, papeles desempeñados, relaciones, grupos, organizaciones, comunidades, subculturas, estilos de vida, etcétera.
- El mejor papel que puede asumir el investigador en el campo es el de amigo y debe minimizar el impacto que sobre los participantes y el ambiente pudieran ejercer sus creencias, fundamentos o experiencias de vida asociadas con el problema de estudio.
- Los datos se recolectan por medio de métodos que también pueden cambiar en el transcurso del estudio.
- En la observación cualitativa se requiere utilizar todos los sentidos.
- Los propósitos esenciales de la observación son: a) explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social; b) describir comunidades, contextos o ambientes, las actividades que se desarrollan en éstos, las personas que participan en tales actividades y sus significados; c) comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, eventos que suceden a través del tiempo, así como los patrones que se desarrollan y los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas; d) identificar problemas; y e) generar hipótesis para futuros estudios.
- Elementos potenciales a observar son: el ambiente físico, ambiente social, actividades (acciones) individuales y colectivas, artefactos que usan los participantes y funciones que cubren, hechos relevantes, eventos e historias, y retratos humanos.
- La observación va enfocándose hasta llegar a las unidades vinculadas con el planteamiento inicial del problema.
- Al observar debemos tomar notas.

- A diferencia de la observación cuantitativa (donde usamos formatos de observación estandarizados), en la inmersión inicial cualitativa regularmente no utilizamos registros estándar. Posteriormente, conforme se enfoca la observación, podemos ir creando guías más concretas.
- Los papeles más apropiados para el investigador en la observación cualitativa son: participación activa y participación completa.
- Para ser un buen observador cualitativo se necesita: saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como flexible para cambiar el centro de atención, si esto es necesario.
- Los periodos de la observación cualitativa son abiertos.
- La entrevista cualitativa es íntima, flexible y abierta. Se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados).
- Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas o abiertas.
- En las estructuradas, el entrevistador(a) realiza su labor basándose en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué ítems se preguntarán y en qué orden). Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla.
- Regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo piloto, las cuales van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo.
- Las entrevistas cualitativas se caracterizan por: 1) el principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso pueden efectuarse en varias etapas, 2) las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes, 3) ser anecdóticas, 4) el entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y dirección de la entrevista, 5) el contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados, 6) el entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado, y 7) tienen un carácter más amistoso.
- Una primera clasificación del tipo de preguntas en una entrevista es: preguntas generales, preguntas para ejemplificar, preguntas estructurales y preguntas de contraste.
- Otra clasificación es: de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas, de antecedentes y de simulación.
- Cada entrevista es una experiencia de diálogo única y no hay estandarización.
- En una entrevista cualitativa pueden hacerse preguntas sobre experiencias, opiniones, valores y creencias, emociones, sentimientos, hechos, historias de vida, percepciones, atribuciones, etcétera.

- Los grupos de enfoque consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales.
- Los grupos de enfoque son positivos cuando todos los miembros intervienen y se evita que uno de los participantes guíe la discusión.
- Para organizar de manera eficiente los grupos de enfoque y lograr los resultados esperados es importante que el conductor de las sesiones esté habilitado para manejar las emociones cuando éstas surjan y para obtener significados de los participantes en su propio lenguaje, además de ser capaz de alcanzar un alto nivel de profundización. El guía debe provocar la participación de cada persona, evitar agresiones y lograr que todos tomen su turno para expresarse.
- La guía de tópicos de los grupos de enfoque puede ser: estructurada, semiestructurada o abierta.
- Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos.
- Los diferentes tipos de materiales, documentos, registros y objetos pueden ser obtenidos como fuentes de datos cualitativos bajo tres circunstancias:
 - a) Solicitarles a los participantes de un estudio que proporcionen muestras de tales elementos.
 - b) Solicitarles a los participantes que los elaboren a propósito del estudio.
 - c) Obtener los elementos para análisis, sin solicitarlos directamente a los participantes (como datos no obstrusivos).
- Independientemente de cuál sea la forma de obtención, tales elementos tienen la ventaja de que fueron producidos por los participantes del estudio o los sujetos de estudio, se encuentran en el "lenguaje" de ellos y por lo común son importantes. La desventaja es que a veces resulta complejo obtenerlos. Pero son fuentes ricas en datos.
- Las biografías o historias de vida son narraciones de los participantes sobre hechos del pasado y sus experiencias.
- En la recolección de datos cualitativos es conveniente tener varias fuentes de información y usar varios métodos.
- En el análisis de datos cualitativos el proceso esencial consiste en que recibimos datos no estructurados y los estructuramos.
- Los datos cualitativos son muy variados, pero en esencia son narraciones de los participantes: a) visuales (fotografías, videos, pinturas, etc.), b) auditivas (grabaciones), c) textos escritos (documentos, cartas, etc.) y d) expresiones verbales y no verbales (respuestas orales y gestos en una entrevista o grupo de enfoque). Además de las narraciones del investigador (notas en la bitácora de campo).
- Durante el análisis elaboramos una bitácora, con memos que documentan el proceso.
- El análisis cualitativo implica reflexionar constantemente sobre los datos recabados.

- Para efectuar un análisis cualitativo los datos se organizan y las narraciones orales se transcriben.
- Al revisar el material, las unidades de análisis emergen de los datos.
- El investigador analiza cada unidad y extrae su significado. De las unidades surgen las categorías, por el método de comparación constante (similitudes y diferencias entre las unidades de significado). Así se efectúa la codificación en un primer plano.
- La codificación en un segundo plano, implica comparar categorías y agruparlas en temas (también mediante la comparación constante).
- Las categorías y temas son relacionados para obtener clasificaciones, hipótesis y teoría.
- En la investigación cualitativa han surgido criterios para intentar establecer un paralelo con la confiabilidad, validez y objetividad cuantitativa: dependencia, credibilidad, transferencia y confirmabilidad.
- Para realizar el análisis de los datos cualitativos, el investigador puede auxiliarse de programas de cómputo, principalmente: Atlas.ti® y Decision Explorer™.

CONCEPTOS BÁSICOS

Ambiente	Entrevistado	Relaciones
Análisis de los datos cualitativos	Entrevistador	Rol del investigador
Anotaciones	Grabación	Saturación de categorías
Archivo	Grupo de enfoque	Segmento
Artefactos	Guía de entrevista	Sesión en profundidad
Atlas.ti®	Guía de observación	Significados
Biografía	Guía de tópicos	Tema
Bitácora de análisis	Historia de vida	Transcripción
Campo	Inmersión inicial	Transferencia
Categoría	Investigador cualitativo	Unidad de análisis
Código	Mapa	
Codificación	Material audiovisual	
Comparación constante	Matriz	
Confirmabilidad	Memo	
Credibilidad	Metáfora	
Dato(s)	Observación	
Decision Explorer	Observación enfocada	
Dependencia	Participante(s)	
Diagrama	Pregunta	
Documento	Programa de análisis	
Entrevista	Reflexión	
	Registro	



EJERCICIOS

1. Observe en la cafetería de su universidad lo que ocurre durante 15 minutos (en un horario donde haya un gran número de estudiantes). Anote lo que ocurre (a detalle). Posteriormente reflexione sobre lo que observó, describa: ¿qué ocurrió?, ¿qué tipos de relaciones entre los estudiantes se manifiestan en la cafetería?
2. Busque un estudio cualitativo que haya utilizado la entrevista como medio de recolección de los datos: ¿en qué contexto se realizó(aron) la(s) entrevista(s)?, ¿qué preguntas se formularon?, ¿a qué conclusiones se llegaron?, ¿qué otras preguntas hubiera planteado?
3. Plantee y realice una entrevista abierta y una semiestructurada.
4. Vuelva a ir a la cafetería de su institución y observe cómo conversan compañeros que conozca. Después de 10 minutos, encuentre un concepto para observar más a detalle (prendas utilizadas, cómo se miran a los ojos, qué productos consumen al platicar, cómo sonríen, cómo son sus ademanes, etcétera). Registre sus observaciones y notas en un cuaderno y discútalas en clase. Si varios compañeros de asignatura acuden a la misma hora a observar, comparen las notas entre sí.
5. Plantee una sesión en profundidad (indique objetivos, procedimientos, participantes, agenda, guía de tópicos, etc.) y organícela con amigos suyos. Grábela en audio y video, transcriba la sesión y analice las transcripciones (realice todo el proceso analítico expuesto). Al final, autoevalúe su experiencia.
6. Codifique en primer plano los siguientes segmentos de casos:

Caso 1:

 - Yo quiero mucho a mi mamá.
 - Ella es bonita y buena.
 - Siempre me hace caso y no me regaña.
 - Es cariñosa, maravillosa.
 - Me cuida, me protege, se preocupa por mí.
 - Me aconseja.
 - Yo también la quiero.
 - Siempre lo haré.
 - Ojalá viva muchos años.
 - Se llama Pola.

Caso 2:

 - Mi mamá es egoísta, a veces mala.
 - No me escucha.
 - No me deja ver los programas de televisión que me gustan.
 - Me obliga a tomar clases de todo.
 - Me siento sola, realmente no tengo una madre que esté conmigo.
 - Y en todo caso prefiero que no esté en casa.
 - Prefiere a mis hermanos.
 - Se llama Alessa.

Compare categorías de ambos casos, ¿a qué conclusiones llega?
7. Codifique en primero y segundo planos las entrevistas que realizó (abierta y semiestructurada).
8. En la figura 14.23, mostramos el diagrama para efectuar análisis cualitativo en un procesador de texto.

Con base en el diagrama:

 - a) Analice un ensayo hecho por algún compañero (mínimo cinco cuartillas) ya sea el trabajo de cualquier asignatura o con fines personales.

CONVERTIR UN ARCHIVO DE TEXTO O DOCUMENTO ESCANEADO EN UN ARCHIVO PARA ANÁLISIS

Puede ser cualquier documento, aunque de preferencia una entrevista o un documento histórico. Simplemente deje un margen a la derecha de 3 a 3.5 centímetros (donde anotará la codificación).

CARACTERÍSTICAS DEL PROCESADOR

Es necesario que -como mínimo- el programa tenga habilitadas las funciones: Guardar, copiar y pegar; así como colorear.

CODIFICACIÓN EN PRIMER PLANO O NIVEL

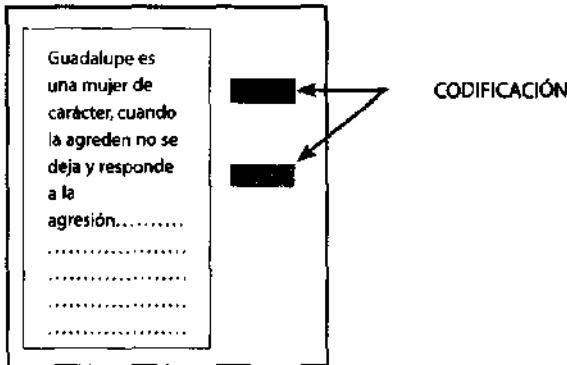
Seleccionar las unidades de análisis y recorrer el archivo e ir codificando (encontrando categorías).

Cada categoría puede marcarse con un tono. Ejemplo:

Violencia física



Coloque la categoría que le corresponde en el margen del documento a su derecha.



CODIFICACIÓN EN SEGUNDO PLANO O NIVEL

Agrupe las categorías (del mismo "tono") en temas.

GENERACIÓN DE TEORÍA, HIPÓTESIS Y RELACIONES

Figura 14.23 Procedimiento para realizar un análisis cualitativo mediante un procesador de textos.

- b) Analice un documento histórico que pueda escanear.
 - c) Analice un artículo que baje de internet a su computadora u ordenador.
8. Busque en una revista científica una investigación cualitativa y analícela, ¿podría usted realizar un estudio similar en la población donde vive?, ¿qué ajustes tendría que hacer?
9. Respecto a su planteamiento del problema de investigación cualitativo: ¿qué instrumentos utilizaría para recolectar los datos? Defina y recolecte datos de cinco casos (participantes, materiales, etc.). Realice todo el proceso de análisis cualitativo.

LA GUERRA CRISTERA EN GUANAJUATO

A lo largo del capítulo se ha presentado una parte de los resultados (mínima, por cuestiones de espacio), por lo que ahora solamente incluiremos algunos breves comentarios del análisis y un fragmento de cómo se reportó un tema en una de las poblaciones estudiadas.

El análisis se realizó de manera independiente en cada comunidad (un proceso por población). Después, se detectaron los temas habituales en todas las comunidades y se hizo un análisis global. El esquema se muestra en la figura 14.24.

Y así con otras poblaciones.

El siguiente es un ejemplo de la categoría: "Devoción a los sacerdotes cristeros" (Salamanca):

La devoción a San Jesús Méndez

Luego de que fusilaron al padre Jesús Méndez, las personas iban a dejar flores y veladoras en el lugar donde lo mataron. Hasta que el gobierno colocó un letrero que prohibía estas manifestaciones de fe so pena de muerte.

"Pero pensaron en una piedrita, para burlar al gobierno, una piedrita en lugar de una flor, una piedrita en lugar de una veladora, y así. Este pensamiento fue de aquí de Valtierra". (Entrevista a doña Pila, 2005.)

Hace aproximadamente unos 25 años existe el monumento que se conoce actualmente. Además, la calle donde se encuentra lleva el nombre del padre: "Calle Jesús Méndez."

En 1987, los restos del padre, que descansaban en la parroquia antigua, fueron cambiados a la nueva parroquia de Guadalupe, ubicada del lado izquierdo de la vieja. Ahí es donde del lado izquierdo del altar, en un nicho con una imagen suya, reposan sus restos.

A raíz de que en el año 2000 el padre fue canonizado, doña Pila acondicionó una especie de museo y capilla en su casa. Ahí uno se encuentra fotos de la vida del tío de Pila, ropa, objetos personales y religiosos. Al centro de la habitación, la foto del padre preside el lugar, a sus pies, un reclinatorio para orar y veladoras. El techo está decorado con cadenas de tela roja que ostentan flores de colores del mismo material. El lugar está rodeado de imágenes religiosas, veladoras y flores de plástico; además de milagritos de latón y ex votos que cuelgan de las paredes.

Comenta la doña que juntó siete kilos de monedas viejas y las fue a vender a Salamanca. Con el dinero que le dieron por las monedas y la ayuda de una sobrina, pudo comprar pintura y focos para acondicionar lo que fue su cuarto de costura.

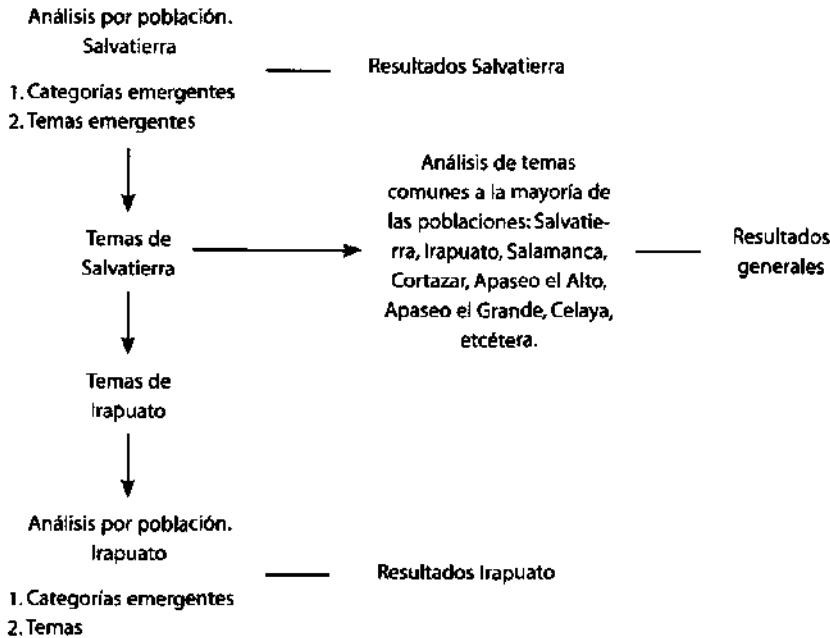


Figura 14.24 Diagrama de una parte del análisis del estudio.

También se cuentan los milagros atribuidos a San Jesús Méndez. Aquí menciono un ejemplo de tantos testimonios que ha escuchado Pila de los devotos de su tío:

Un muchacho que se fue para los Estados Unidos. Pero en el camino tuvo muchos contratiempos, ni siquiera alcanzó a llegar a la frontera porque se le acabó el dinero. Un señor le salió en el camino y le prestó el dinero para regresarse, le dijo que luego que pudiera fuera a Valtiemilla a pagárselo, que se llamaba Jesús Méndez. Tiempo después el hombre fue a Valtiemilla a cumplir su promesa, y se encontró con la sorpresa que el dichoso Jesús Méndez hacía mucho que había muerto, y que era sacerdote. Al ver la foto del padre lo reconoció en seguida, esa era la persona que le prestó el dinero, así que aquello fue considerado como un milagro.

La fiesta del padre se celebra cada cinco de febrero, aniversario de su fusilamiento.

El siguiente es un ejemplo de la categoría: "Misas fuera de las iglesias" (San Miguel de Allende):

La misa a través de las bardas

En la casa de don Blas, localizada cuadra abajo del templo de Capuchinas, se albergó el padre Marciano Medina, guardián del templo de San Francisco. Con el relato de don Blas, nos damos cuenta de cómo era una misa en una casa:

...Entraba toda la gente como a una iglesia, la puerta del zaguán estaba abierta y de la calle entraban todas las hermanas terceras y los terceros, con sus chales, sus rosarios en la mano, los libros de devoción, bueno entonces, el templo de San Francisco se cambió aquí (risas)

En la biblioteca de la casa, el padre Medina llevaba a cabo las celebraciones religiosas, que eran presididas por una imagen de la Purísima Concepción. Pero

cada vez los asistentes eran más indiscretos con las misas, pues se veía entrar por la puerta principal a muchas personas.

Y luego, para acabarla de amolar, vino el hermano organista (risas) se llamaba Macedonio Hernández. Entonces, trajeron un organito y había cantos, entonces vino el presidente municipal "oigan, no la amuelen, porque tanto los van a amolar a ustedes, como me van amolar a mí por no denunciarlos. Así que háganme favor, a ver cómo le hacen, pero suspendan eso".

El presidente municipal les llamó la atención porque al alcalde que no daba aviso dónde estaba un sacerdote escondido o dónde se celebraba una misa u otros actos religiosos, "estaba sancionado por la ley". Detuvieron el acto, pero ahí no paró la cosa. Desde ese día ya no entraron por la puerta principal de la casa, ahora lo hacían por las bardas de las casas vecinas:

Allá al fondo de la casa hay una barda, y al otro lado había una escalerita, y por ahí se subían. Si había peligro o algo, porque luego andaban cateando las casas, buscando dónde había culto, entonces por ahí entraba la gente, cantidad de gente subía por las escaleritas. Y las señoras, en una casa de por allá, que habían amontonado losa al lado del muro, por ahí bajaban las mujeres, porque por acá por las escaleras no podían, nada más los muchachos.

Sin embargo, la familia ya estaba en la mira del gobierno y decidieron irse para la ciudad de México en 1927 y así evitar problemas. Se desconoce hacia dónde se tuvo que ir el padre Marciano Medina.

Así como esta casa, existieron varias en la ciudad que albergaron sacerdotes. El gobierno cateaba las casas en busca de ellos, pero los vecinos tenían una especie

de "espionaje y aviso", y entre ellos se corrían la voz si veían soldados federales cerca.

CONSECUENCIAS DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

Como en el caso anterior, a lo largo del capítulo se ha presentado una parte de los resultados (mínima, por cuestiones de espacio), por lo que ahora solamente incluiremos el modelo teórico resultante (Morrow y Smith, 1995, p.35):¹⁸

CENTROS COMERCIALES

La guía semiestructurada que es utilizada para las sesiones de cada centro comercial es la siguiente:

Área 1: Satisfacción con la experiencia de compra en centros comerciales. Evaluación del usuario sobre su experiencia de compra en el centro comercial (en específico).

- Satisfacciones derivadas de esa experiencia.
- Necesidades para realizar la función de compra en el centro comercial con un máximo de satisfacción.
- Necesidades de entretenimiento y medios para satisfacerlas.

Área 2: Atributos del centro comercial.

- Definición del centro comercial ideal.
- Identificación y definición de los atributos, oportunidades y factores críticos de éxito del centro comercial ideal.
- Evaluación de los atributos y factores críticos de éxito del centro comercial.
- Identificación de factores negativos y amenazas del centro comercial.

Área 3: Percepción de los clientes respecto a las remodelaciones.

¹⁸ En texto transferido a Word.

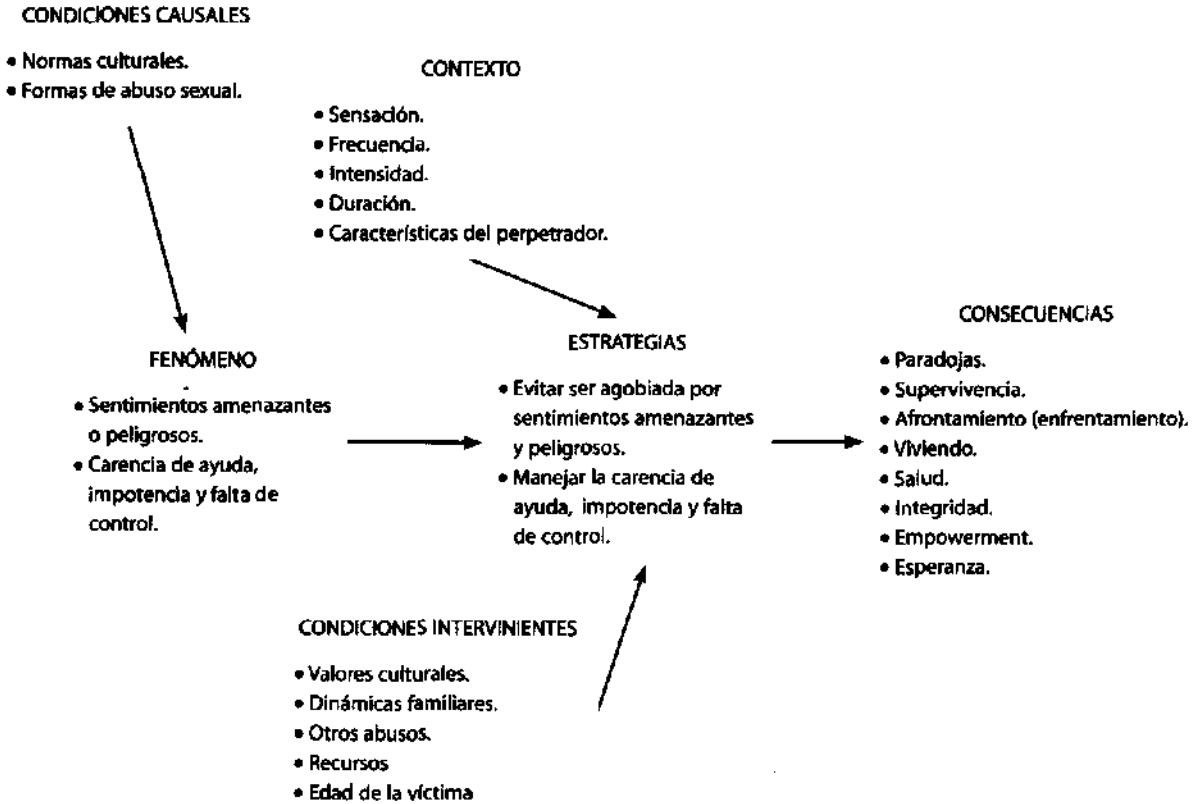


Figura 14.25 Modelo teórico para la supervivencia y afrontamiento del abuso sexual infantil.

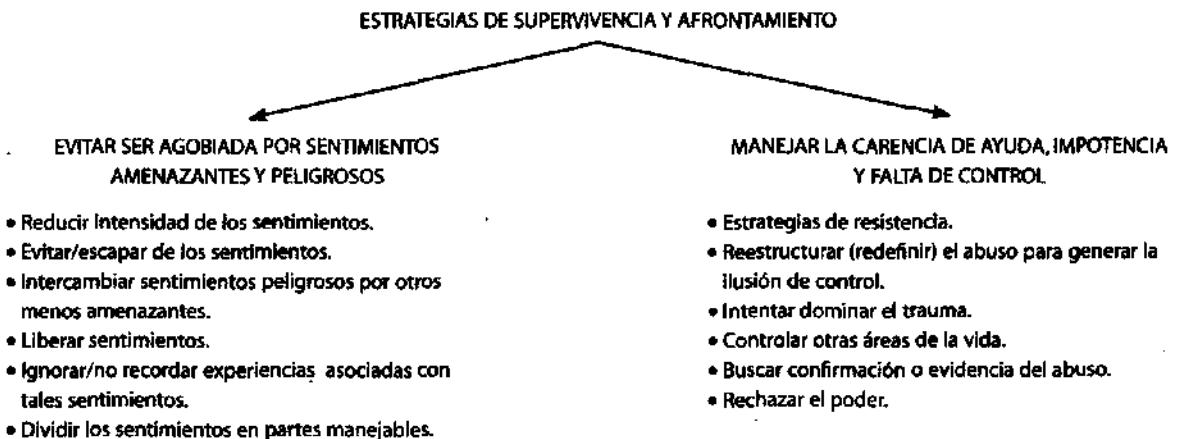


Figura 14.26 Estrategias de supervivencia y afrontamiento de mujeres que han sobrevivido al abuso sexual infantil.

- Evaluación de áreas específicas de las instalaciones del centro comercial como: baños, teléfonos, señalización, estacionamiento, cajeros automáticos, áreas de entretenimiento, pasillos, accesos peatonales, limpieza, clima interior, música ambiental, decoración, áreas verdes, islas, bancas y lugares para sentarse.
- Sugerencias para futuras remodelaciones en dichas áreas.

Para cada centro comercial (16 en total) se efectuaron siete sesiones (ocho personas por grupo):

1. Sesión con mujeres mayores de 40 años.
2. Sesión con mujeres menores de 40 años.
3. Sesión con hombres de 31 a 40 años.
4. Sesión con hombres mayores de 40 años.
- 5 y 6. Dos sesiones mixtas con hombres y mujeres entre los 21 y 30 años.
7. Una sesión mixta con jóvenes de ambos géneros entre los 16 y 19 años.

Por cuestiones de espacio, solamente se muestran algunos de los resultados.

El análisis involucró dos etapas:

- 1) Análisis por centro comercial.
- 2) Análisis de temas emergentes comunes a todos los centros comerciales.

Temas emergentes regulares en varias plazas o centros comerciales:

Razones más importantes para elegir un centro comercial como el preferido:

- Variedad de tiendas o comercios.
- Cercanía (al hogar).
- Ambiente social (personas del mismo estatus y convivencia).
- Seguridad.

Otras razones:

- Accesos fáciles.
- Bares y cafés.
- Cines.
- Eventos (conciertos de música, teatro, espectáculos, etcétera).
- Actividades para personas de todas las edades (niños, adolescentes, adultos e individuos mayores de 60 años).
- "Tienda ancla" (un almacén grande parte de una cadena de tiendas departamentales).

Ejemplo

PATRÓN

El centro comercial cumple ahora la función que antes tenían las plazas y parques públicos y los zócalos, son un espacio de socialización y convivencia familiar. Las personas quieren que sean centros de compra, pero más que nada, "centros de diversión".



Una de las críticas positivistas del método cualitativo ha sido la flexibilidad en el proceso metodológico; sin embargo, es necesario entender que cuando se realiza este tipo de investigación, si bien no existe un esquema predeterminado de acción, también es cierto que se debe contar con una planeación que permita llevar a cabo la investigación con una

cierta organización que ayude a cumplir los objetivos.

El punto de partida de la investigación cualitativa es el propio investigador; su preparación y experiencia. A partir de estos dos elementos, el investigador elige un determinado tema y define las razones de su interés en tal o cual temática. El tópico a investigar no tiene por qué ser, en un

cierto punto de partida de la investigación cualitativa es el propio investigador; su preparación y experiencia. A partir de estos dos elementos, el investigador elige un determinado tema y define las razones de su interés en tal o cual temática. El tópico a investigar no tiene por qué ser, en un

cierta organización que ayude a cumplir los objetivos.

El punto de partida de la investigación cualitativa es el propio investigador; su preparación y experiencia. A partir de estos dos elementos, el investigador elige un determinado tema y define las razones de su interés en tal o cual temática. El tópico a investigar no tiene por qué ser, en un

primer momento, algo totalmente definido, puede ser un tema aún muy general.

Una vez identificado el tópico, el investigador suele buscar toda la información posible sobre éste; en definitiva, trata de establecer el "estado del arte" o "el estado de la cuestión"; es decir conocer la situación actual de la problemática, lo que se conoce y lo que no, lo escrito y lo no escrito, lo evidente y lo tácito.

La investigación cualitativa no se origina en el planteamiento de un problema específico, sino a partir de una problemática más amplia en la que existen muchos elementos entrelazados que se contemplan conforme avanza, es decir, requiere de cierto tiempo para la acumulación de la información que brinde nuevos enfoques, los cuales en algún momento pueden llegar a cambiar la perspectiva inicial de la investigación.

En el proceso de acceso al campo se recomienda realizar un acercamiento inicial, con el fin de conocer la problemática y facilitar el uso de las estrategias utilizadas. Esto permitirá al investigador clarificar áreas de contenido no delimitadas del todo en las primeras etapas, comprobar la adecuación de las cuestiones de investigación, descubrir nuevos aspectos que no se habían contemplado inicialmente o empezar una buena relación con los participantes y establecer con ellos marcos adecuados de comunicación.

Entre las principales técnicas e instrumentos de recolección de datos se encuentran los diversos tipos de observación, diferentes clases de entrevista, estudio de casos, historias de vida, historia oral, entre otros. Asimismo, es importante considerar el uso de materiales que faciliten la recolección de información como cintas y grabaciones, videos, fotografías y técnicas de mapeo necesarias para la reconstrucción de la realidad social.

Recientemente, se han creado elementos tecnológicos que facilitan el análisis y

manejo de la multiplicidad de datos obtenidos como serían el paquete *The Ethnograph*, *QSR*, *NUD.IST*, *Atlas.ti*, *In Vivo*, entre otros.

El investigador cualitativo requiere contar con una gran capacidad para interpretar toda la información recopilada en el campo de investigación, esto más que una técnica es un arte, que no consiste sólo en el análisis frío de los datos obtenidos, sino en una descripción sensible y detallada de éstos.

Por otro lado, no es posible pensar en abandonar el campo sin tener un bagaje enorme de datos analizables, y es a partir de la transcripción y comprensión de éstos que se da inicio al proceso de interpretación, es decir a partir de los datos fieles y de las notas de campo que posteriormente serán analizadas. Este texto se reconstruye como un trabajo de interpretación, que contiene los hallazgos iniciales así como aquellos aspectos que el investigador aprendió en el campo.

Así, los resultados de la investigación cualitativa son expuestos en el "informe final"; en el cual se señala el proceso por el cual se construyeron y analizaron los datos del tema estudiado, la estructura general, las interpretaciones y experiencias adquiridas en el campo de estudio.

En resumen, los argumentos expuestos dejan claro que la investigación cualitativa no se refiere a un tipo de dato ni a un tipo de método en particular, sino a un proyecto diferente de producción del conocimiento que tiende a una noción de realidad constituida, privilegiando a entes activos e interactuantes.

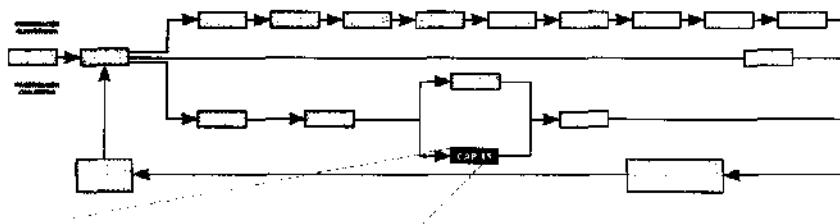
Dr. Antonio Tena Suck
Coordinador del Posgrado
Departamento de Psicología
Universidad Iberoamericana,
Ciudad de México.



Capítulo 15



Diseños del proceso de investigación cualitativa



PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Paso 4B Concepción del diseño o abordaje de la investigación

- Decidir el "abordaje" del estudio durante el trabajo de campo, esto es, al tiempo que se recolectan y analizan los datos.
- Adaptar el diseño a las circunstancias de la investigación (el ambiente, los participantes y el trabajo de campo).

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al terminar este capítulo, el alumno será capaz de:

- Comprender la relación tan cercana que existe entre la selección de la muestra, la recolección de los datos, el análisis de los datos y la concepción del diseño o "abordaje" de la investigación, en el proceso cualitativo.
- Conocer los principales diseños o "abordajes" generales en la investigación cualitativa.
- Entender la diferencia entre los diseños cualitativos y los diseños cuantitativos.

Síntesis

En el capítulo se define el concepto de diseño en la investigación cualitativa. Asimismo, se consideran los diseños más comunes en el proceso inductivo: a) diseños de la teoría fundamentada, b) diseños etnográficos, c) diseños narrativos y d) diseños de investigación-acción, además de los diseños fenomenológicos.

En cada clase de diseño se consideran las actividades más importantes que se realizan en el ambiente y el proceso inductivo. En el capítulo se resalta que los diseños cualitativos son flexibles y abiertos, y su desarrollo debe adaptarse a las circunstancias del estudio. Por otra parte, se señala la naturaleza iterativa de los diseños cualitativos y el hecho de que las fronteras entre éstos realmente no existen. Además, un estudio inductivo normalmente incluye elementos de más de un tipo de diseño cualitativo.

... Los diseños de investigación cualitativa: un apunte previo

Algunos lectores podrían preguntar: ¿por qué este capítulo no se incluye antes de la recolección y análisis de los datos? Particularmente, cuando en el primer capítulo del libro (al diagramar el proceso de investigación cualitativa) se presentó como una fase previa a estas dos actividades. La respuesta es la siguiente: para poder comentar algunas de las temáticas de este capítulo como el diseño de teoría fundamentada y las categorías culturales, era necesario definir ciertos conceptos, entre éstos la codificación en varios planos o niveles (la transición: unidades de significado → categorías → temas → patrones e hipótesis) y los tipos de datos que pueden recolectarse.

Adicionalmente, cabe señalar que cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación. Es decir, no hay dos investigaciones cualitativas iguales o equivalentes (son como hemos dicho “piezas artesanales del conocimiento” “hechas a mano”, a la medida de las circunstancias). Puede haber estudios que compartan diversas similitudes, pero no réplicas, como en la investigación cuantitativa. Recordemos que sus procedimientos *no* son estandarizados. Simplemente, el hecho de que el investigador sea el instrumento de recolección de los datos y que el contexto o ambiente evolucione con el transcurrir del tiempo, hacen a cada estudio único.

Por lo anterior, el término *diseño* adquiere otro significado distinto al que posee dentro del enfoque cuantitativo, particularmente porque las investigaciones cualitativas no se planean con detalle y están sujetas a las circunstancias de cada ambiente o escenario en particular. En el enfoque cualitativo, el *diseño* se refiere al “abordaje” general que habremos de utilizar en el proceso de investigación. Álvarez-Gayou (2003) lo denomina *marco interpretativo*.

El diseño, al igual que la muestra, la recolección de los datos y el análisis, va surgiendo desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo y, desde luego, va sufriendo modificaciones, aun cuando es más bien una forma de enfocar el fenómeno de interés. Dentro del marco del diseño se realizan las actividades mencionadas hasta ahora: inmersión inicial y profunda en el ambiente, estancia en el campo, recolección de los datos, análisis de los datos y generación de teoría.

... ¿Cuáles son los diseños de la investigación cualitativa?

Varios autores definen diversas tipologías de los diseños cualitativos, que es difícil resumir en estas líneas, por lo que habremos de adoptar la más común y reciente¹ y que no abarca todos los marcos interpretativos, pero sí los principales. Tal tipología considera los siguientes diseños genéricos: a) teoría fundamentada, b) diseños etnográficos, c) diseños narrativos y d) diseños de investigación-acción. Asimismo, cabe señalar que las “fronteras” entre tales diseños son sumamente relativas, realmente *no* existen, y la mayoría de los estudios toma elementos de más de uno de éstos. Es decir, los diseños se juxtaponen.

¹ Algunos autores que se adhieren a la tipología son Creswell (2005) y Mertens (2005).

Diseños de teoría fundamentada

La **teoría fundamentada** (*Grounded Theory*) surge en 1967, fue propuesta por Barney Glaser y Anselm Strauss en su libro: *The Discovery of Grounded Theory*, la cual se asienta básicamente en el interaccionismo simbólico (Sandín, 2003). Con el tiempo otros autores la han desarrollado en diversas direcciones.

El diseño de teoría fundamentada utiliza un procedimiento sistemático cualitativo para generar una teoría que explique en un nivel conceptual una acción, una interacción o un área específica. Esta teoría es denominada **sustantiva** o **de rango medio** y se aplica a un contexto más concreto. Glaser y Strauss (1967) la distinguen de la “teoría formal”, cuya perspectiva es mayor. En la tabla 15.1 se muestran ejemplos de teorías sustantivas en comparación con teorías formales.

Como puede observarse, las teorías sustantivas son de naturaleza “local” (se relacionan con una situación y un contexto particular). Sus explicaciones se circunscriben a un ámbito determinado, pero poseen riqueza interpretativa y aportan nuevas visiones de un fenómeno.

Tal como señalan Glaser y Strauss, si se sigue el procedimiento adecuado, cualquier individuo puede elaborar una teoría sustantiva mediante el procedimiento de teoría fundamentada, que por lógica deberá ser comprobada y validada (Sandín, 2003).

El planteamiento básico del diseño de la teoría fundamentada es que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos. Es el procedimiento el que genera el entendimiento de un fenómeno educativo, psicológico, comunicativo o cualquier otro que sea concreto.

Creswell (2005) menciona que la teoría fundamentada es especialmente útil cuando las teorías disponibles no explican el fenómeno o planteamiento del problema, o bien, cuando no cubren a los participantes o muestra de interés.

Teoría fundamentada Su propósito es desarrollar teoría basada en datos empíricos y se aplica a áreas específicas.

Tabla 15.1 Ejemplos de teorías sustantivas y teorías formales

Teorías sustantivas (intermedias)	Teorías formales
Teoría del cuidado de enfermos (Morse, 1999).	Teoría de la atribución social (en Psicología).
Teoría sobre la experiencia del abuso sexual infantil en mujeres adultas (Morrow y Smith, 1995).	Teoría de la movilidad social (en Sociología).
Teoría de la Psicología educativa y la conducta problemática del alumno (Miller, 2004).	Teoría de usos y gratificaciones de los medios de comunicación colectiva (en Comunicación).
Teoría de los factores de credibilidad del candidato en una elección municipal (Fernández Collado, Hernández Sampieri y Ocampo, 2006).	Teoría general de la evolución de Darwin y Wallace (en Ciencias Biológicas).
Teoría de los elementos para preferir un centro comercial (ejemplo visto).	Teoría de la regulación (en Economía).
Teoría de los factores que forjan culturas organizacionales de empresas del centro de México (Hernández Sampieri, 2006).	Teoría de la motivación en el trabajo (en Desarrollo organizacional).

La teoría fundamentada provee de un sentido de comprensión sólido porque “embona” en la situación en estudio, se trabaja de manera práctica y concreta, es sensible a las expresiones de los individuos del contexto considerado, además puede representar toda la complejidad descubierta en el proceso (Glaser y Strauss, 1967; Creswell, 2005). Asimismo, la teoría fundamentada va más allá de los estudios previos y los marcos conceptuales preconcebidos, en búsqueda de nuevas formas de entender los procesos sociales que tienen lugar en ambientes naturales (Sandín, 2003). Al utilizarse con grupos y comunidades especiales ha sido sumamente fructífera (niños con problemas de atención, individuos con capacidades diferentes, personas analfabetas, etc.). Es un diseño cualitativo que muestra rigor y dirección para los conjuntos de datos que evalúa.

Cuando Glaser y Strauss proponen la teoría fundamentada, ésta representaba un único diseño; sin embargo, los dos autores tuvieron diferencias conceptuales, lo que originó dos diseños de la teoría fundamentada: sistemático y emergente, los cuales se presentan a continuación.

El diseño sistemático

Este diseño resalta el empleo de ciertos pasos en el análisis de los datos² y está basado en el procedimiento de Strauss y Corbin (1990 y 1998) como se puede ver en la figura 15.1.

Veamos cada uno de los elementos básicos a partir de la codificación abierta (aunque en el capítulo anterior se comentó de manera extensa).

Codificación abierta

Recordemos que en esta codificación el investigador revisa todos los segmentos del material para analizar y genera –por comparación constante– categorías iniciales de significado. Elimina así la redundancia y desarrolla evidencia para las categorías (sube de nivel de abstracción). Las categorías se basan en los datos recolectados (entrevistas, observaciones, anotaciones y demás datos). Las categorías tienen propiedades representadas por subcategorías, las cuales son codificadas (las subcategorías proveen detalles de cada categoría).

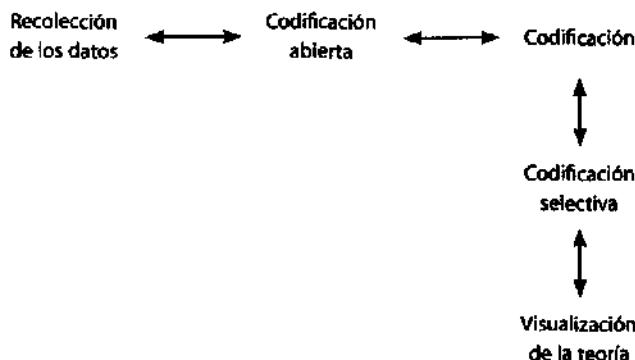


Figura 15.1 Proceso de un diseño sistemático.

² Una vez más, el proceso se representa de manera secuencial, pero recordemos que la investigación cualitativa no es lineal, por ello las flechas se muestran en dos sentidos.

Codificación axial

De todas las categorías codificadas de manera abierta, el investigador selecciona la que considera más importante y la posiciona en el centro del proceso que se encuentra en exploración (se le denomina *categoría central* o *fenómeno clave*). Posteriormente, relaciona a la categoría central con otras categorías. Éstas pueden tener distintas funciones en el proceso:

- Condiciones causales (categorías que influyen y afectan a la categoría central).
- Acciones e interacciones (categorías que resultan de la categoría central y las condiciones contextuales e intervinientes, así como de las estrategias).
- Consecuencias (categorías resultantes de las acciones e interacciones y del empleo de las estrategias).
- Estrategias (categorías de implementación de acciones que influyen en la categoría central y las acciones, interacciones y consecuencias).
- Condiciones contextuales (categorías que forman parte del ambiente o situación y que enmarcan a la categoría central, que pueden influir en cualquier categoría incluyendo a la principal).
- Condiciones intervinientes (categorías que también influyen a otras y que mediatizan la relación entre las condiciones causales, las estrategias, la categoría central, las acciones e interacciones y las consecuencias).

Desde luego, no en todas las investigaciones basadas en la teoría fundamentada se derivan todos los roles de las categorías. La codificación axial concluye con el esbozo de un diagrama o modelo llamado “paradigma codificado” que muestra las relaciones entre todos los elementos (condiciones causales, categoría clave, condiciones intervinientes, etc.) (Creswell, 2005).

El proceso y resultado se representaría como en la figura 15.2.

Las categorías son “temas” de información básica identificados en los datos para entender el proceso o fenómeno al que hacen referencia. Como podemos apreciar, la teoría fundamentada es muy útil para comprender procesos educativos, psicológicos, sociales, y otros similares, ya que identifica a los conceptos implicados y la secuencia de acciones e interacciones de los participantes involucrados. El producto (diagrama o modelo) emergente es una propuesta teórica que explica tal proceso o fenómeno.

Strauss y Corbin (1998) coinciden con Creswell (2005) al considerar que la categoría central o clave:

1. Debe ser el centro del proceso o fenómeno. El tema más importante que impulsa al proceso o explica al fenómeno y el que tiene mayores implicaciones para la generación de teoría.
2. Todas o la mayoría de las demás categorías deben vincularse a ella. De hecho, regularmente es la categoría con mayor número de enlaces con otras categorías.
3. Debe aparecer frecuentemente en los datos (en la mayoría de los casos).
4. Su saturación es regularmente más rápida.
5. Su relación con el resto de categorías debe ser lógica y consistente, los datos no deben forzarse.
6. El nombre o frase que identifique a la categoría debe ser lo suficientemente abstracto.

7. Conforme se refina la categoría o concepto central, la teoría robustece su poder explicativo y profundidad.
8. Cuando las condiciones varían, la explicación se mantiene; desde luego, la forma en la cual se expresa el fenómeno o proceso puede visualizarse un poco diferente.

Creswell (2005) en un intento por ejemplificar los tipos de categorías que pueden encontrarse por medio de la teoría fundamentada, señala los siguientes:

- Categorías del ambiente (ejemplos: poder de los participantes en el sistema –educativo, político, social u otras–, área funcional a la que pertenece el trabajador, salón de clases).
- Perspectivas sostenidas por los participantes (por ejemplo, rechazo al aborto, afiliación política, entre otras).

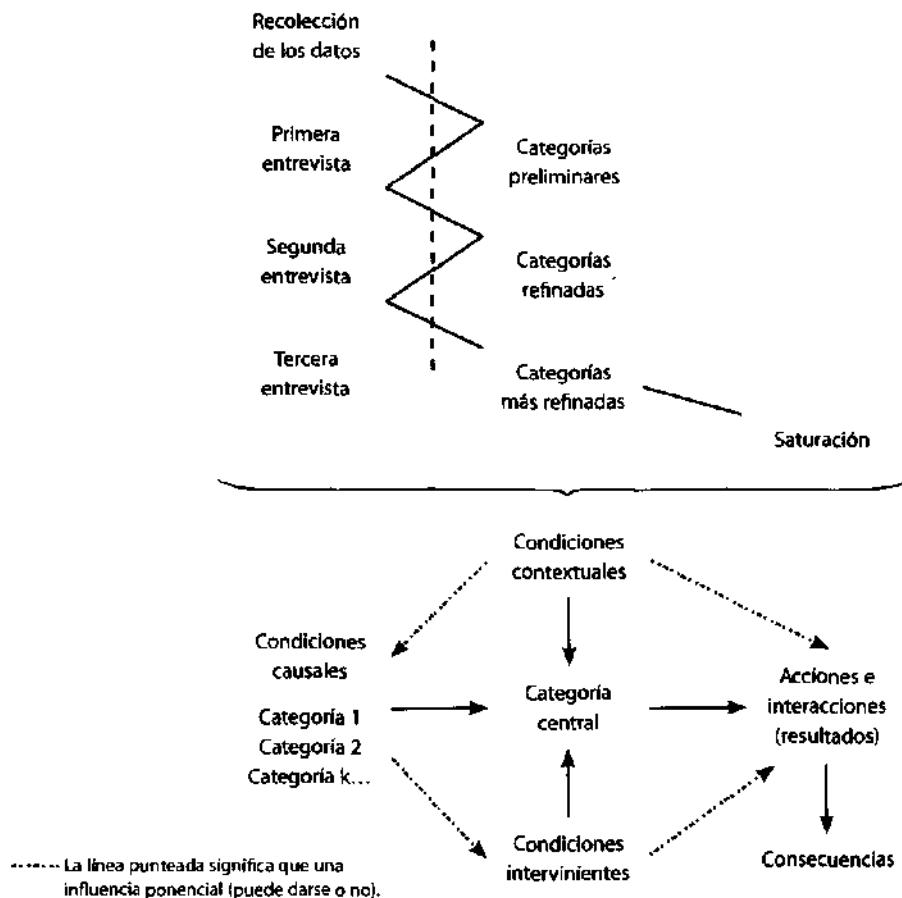


Figura 15.2 Secuencia y producto de la teoría fundamentada (ejemplificada con entrevistas).³

³ Adaptado parcialmente de Creswell (2005, p. 406).

- Desempeño de los participantes (aprendizaje pobre, motivación para el trabajo arraigada, etcétera).
- Procesos (aceptación de la muerte de un familiar, unión de un grupo para realizar una tarea: sobrevivir en un desastre, implantar un modelo educativo, resolver un conflicto laboral, otros).
- Percepciones de personas (niño problemático, joven rebelde, asesino, etcétera).
- Percepciones de otros seres vivos y objetos (animal agresivo, cuadro pictórico relajante y otros ejemplos similares).
- Actividades (atender a las explicaciones del profesor, confortar al paciente, participar en los eventos de la congregación religiosa, etcétera).
- Estrategias (regresar al hogar para reunificar a la familia, recompensar el buen desempeño del trabajador).
- Relaciones (de pareja, estudiantes socializando en el recreo o momentos de ocio, entre otras).

Codificación axial Parte del análisis en donde el investigador agrupa "las piezas" de los datos identificados y separados por el investigador en la codificación abierta, para crear conexiones entre categorías y temas. Durante esta tarea, se construye un modelo del fenómeno estudiado, el cual incluye: condiciones en las que ocurre o no ocurre, el contexto en el que sucede, las acciones que lo describen y sus consecuencias.

Codificación selectiva

Una vez generado el esquema, el investigador regresa a las unidades o segmentos y los compara con su esquema emergente para fundamentarlo. De esta comparación también surgen hipótesis (propuestas teóricas) que establecen las relaciones entre categorías o temas. Así, se obtiene el sentido de entendimiento.

Al final, se escribe una historia o narración que vincule las categorías y describa el proceso o fenómeno. Se pueden utilizar las típicas herramientas de análisis cualitativo (mapas, matrices, etcétera).

Como ya se dijo, la teoría resultante es de alcance medio (regularmente su aplicación no es amplia), pero posee una elevada capacidad de explicación para el conjunto de los datos recolectados.

En la teoría fundamentada es común usar "códigos en vivo" (que recordemos son etiquetas para las categorías constituidas por pasajes, frases o palabras exactas de los participantes o notas de observación, más que el lenguaje preconcebido del investigador). Ejemplos de códigos en vivo serían los que se muestran en la tabla 15.2.

Los memos analíticos juegan un papel importante en el desarrollo de la teoría. Éstos se generan para documentar las principales decisiones y avances (categorización, elección de la categoría central, las condiciones causales, intervinientes, etc.; secuencias, vinculaciones, pensamientos, búsqueda de nuevas fuentes de datos, ideas, etc.). Pueden ser largos o cortos, más generales o específicos, pero siempre en torno a la evolución de la teoría y su fundamentación.

Teoría fundamentada

Tiene como rasgo principal que los datos se categorizan con codificación abierta, luego el investigador organiza las categorías resultantes en un modelo de interrelaciones (codificación axial), que representa a la teoría emergente y explica el proceso o fenómeno de estudio.

Tabla 15.2 Ejemplos de “códigos en vivos”

Código predeterminado	Códigos en vivo
Movilidad ascendente en la jerarquía organizacional.	“Subir de puesto” (expresado así por los participantes).
Tener empleo.	“Tengo empleo”, “tengo chamba”, “tengo trabajo” (expresiones de los participantes).

Durante la generación de teoría, resulta recomendable que el investigador se cuestione:

- ¿Qué clase de datos estamos encontrando?
- ¿Qué nos indican los datos y elementos emergentes? (categorías).
- ¿Qué proceso o fenómeno está ocurriendo?
- ¿Qué teoría e hipótesis están resultando?
- ¿Por qué emergen estas categorías, vinculaciones y esquemas?

El reporte de un estudio basado en la teoría fundamentada normalmente incluye: *a*) diagrama o esquema emergente, *b*) conjunto de proposiciones (hipótesis) y *c*) historia narrativa (Creswell, 2005).

El diseño emergente

Este diseño o concepción surgió como una reconsideración de Glaser (1992) a Strauss y Corbin (1990). El primer autor criticó a los segundos de resaltar en exceso las reglas y procedimientos para la generación de categorías y señaló que el “armazón” que su procedimiento establece desarrollar (diagrama o esquema fundamentado en una categoría central) es una forma de preconcebir categorías, cuya finalidad es verificar teoría más que generar teoría. Glaser (1992) remarca la importancia de que la teoría surja de los datos más que de un sistema de categoría prefijadas como ocurre con la codificación axial.

En el diseño emergente se efectúa la codificación abierta y de ésta emergen las categorías (también por comparación constante), que son conectadas entre sí para construir teoría. Al final, el investigador explica esta teoría y las relaciones entre categorías. La teoría proviene de los datos en sí, no es forzada en categorías (central, causales, intervinientes, contextuales, etcétera).

En ambos diseños, el tipo de muestreo preferido es el teórico, esto es, la recolección de los datos y la teoría que está “brotando” va indicando la composición de la muestra. Como señala Mertens (2005), el investigador debe ser muy sensitivo a la teoría emergente. Asimismo, el investigador debe proveer suficientes detalles de tal forma que quien revise el estudio pueda ver en el reporte de resultados, la manera como evolucionó el desarrollo conceptual y la inducción de relaciones entre categorías o temas.

Un tercer diseño, más reciente (Charmaz, 2000), es el denominado *constructivista*. Este diseño busca ante todo enfocarse en los significados proveídos por los participantes del estudio. La autora se interesa más por considerar las visiones, creencias, valores, sentimientos e ideologías de las personas. Y en cierto modo critica el uso de ciertas herramientas como diagramas, mapas y

términos complejos que “oscurecen o empañan” las expresiones de los participantes y la teoría fundamentada. Para Charmaz (2000), el investigador debe permanecer muy cerca de las expresiones “vivas” de los individuos y los resultados deben presentarse por medio de narraciones (es decir, apoya la codificación en primer plano, abierta, y la posterior agrupación y vinculación de categorías pero no en esquemas).

Una muestra de los esquemas que produce la teoría fundamentada puede verse al final del capítulo anterior, en el ejemplo del abuso sexual infantil (modelo teórico para la supervivencia y afrontamiento del abuso sexual infantil). En este caso, las categorías centrales fueron dos:

EJEMPLO

FENÓMENO

- Sentimientos amenazantes o peligrosos.
- Carencia de ayuda, impotencia y falta de control.

A partir de esta categoría se establecieron condiciones causales, contextuales, intervinientes, estrategias y consecuencias.

EJEMPLO

Un ejemplo adicional de teoría fundamentada

Del ámbito de la Psicología educativa presentamos este ejemplo, y para quienes no se encuentren familiarizados con los términos de este campo les pedimos que se despreocupen, lo importante es: a) visualizar cómo las categorías iniciales se convierten en temas, b) cómo se establece causalidad (que en la investigación cualitativa es conceptual, *no* basada en análisis estadísticos como ocurre en los estudios cuantitativos), c) cómo se posiciona en el esquema una categoría central (que en este caso está al final del esquema resultante). La categoría central a veces se ubica al inicio del diagrama, otras ocasiones en medio y en ciertos casos al final. Su posición la determina el investigador sobre la base de los datos emergentes y sus reflexiones.

Miller (2004) realizó, como parte de un amplio proyecto de investigación, un estudio cualitativo en Inglaterra cuya pregunta general de investigación fue al inicio: ¿cómo las intervenciones (derivadas de la Psicología) en la conducta problemática de infantes que asisten a la escuela pueden conseguir los efectos buscados?

Para ello analizó 24 intervenciones psicológicas de conducta problemática en estudiantes e involucró a maestros, los propios alumnos “problemáticos” y asesores o interventores de los procesos educativos (que eran en su mayoría psicólogos). Lo primero fue entrevistar a los profesores. Las entrevistas giraron en torno a dos tópicos esenciales: 1) percepciones acerca de qué tan severo era el problema de conducta y 2) percepciones sobre qué tan exitosa consideraban la intervención conjunta con el psicólogo asesor para resolver el problema. Así, 10 profesores manifestaron que la conducta problemática de cierto alumno era la mayor dificultad

que habían enfrentado en su vida, ocho consideraron que estaba entre los problemas más difíciles que habían afrontado y seis concibieron a la conducta problemática como promedio. En relación con la segunda cuestión, seis la definieron como una intervención exitosa, pero con reservas y dudas sobre un futuro deterioro de la conducta, 11 señalaron que la intervención había generado una mejora, sin calificarla y siete comentaron que la intervención había sido tan exitosa que les provocó un fuerte impacto emocional. Las entrevistas también incluyeron una discusión sobre teorías, modelos y conceptos educativos; las cuales fueron transcritas. La codificación abierta generó 80 códigos (categorías), varios de ellos recurrentes. Una de tales categorías, que no estaba contemplada, fue "otros miembros del *staff*" (colegas y el resto del personal que labora en la institución educativa), la cual se convirtió en "tema" (estuvo compuesta de 24 códigos que emergieron aproximadamente en los dos primeros tercios del material, porque posteriormente ya no aparecieron nuevos códigos, se saturó el tema). Los resultados de la codificación al tema "otros miembros del *staff*" se presenta en la figura 15.3 (Miller, 2004, p. 200).

La categoría central es el "mantenimiento divisorio" (proceso socio-psicológico mediante el cual se afirman o mantienen los límites entre la estrategia del maestro y las estrategias de otros miembros del *staff*). Las amenazas al proceso de intervención psicológica para enfrentar problemas de conducta en los alumnos son: a) otorgar demasiada importancia a las demás estrategias que el maestro trazó (además de la intervención) para lidiar con el alumno (lo anterior provoca confusión en este último) y b) demasiado conocimiento e injerencia de las estrategias del resto del personal (que conducen a tensión entre los individuos que tratan el problema).

En este caso, el modelo de teoría fundamentada parte de las causas primarias (códigos o categorías primarias obtenidas en la codificación abierta) hasta la categoría central y nos muestra la complejidad que puede captar este diseño de investigación cualitativa.

Como resultado del análisis, Miller (2004) encontró varios patrones resultantes:

1. El niño problemático posee una identidad intrincada, difícil de manejar por parte de los maestros, asesores y personal no docente (como el que atiende el comedor o los supervisores de recreo).
2. Una vez que se implementa la intervención psicológica, los demás profesores y miembros del *staff* percibieron cambios positivos en el niño. A pesar de ello, no preguntaron a los asesores (maestro e interventor) sobre las posibles razones de la mejoría ni respecto a las recomendaciones del psicólogo educativo.
3. Hay una resistencia cultural para adoptar prácticas potencialmente exitosas, en términos de los límites del sistema psicosocial de las escuelas y los límites casa-escuela. Por ejemplo, los maestros muestran una tendencia a atribuir la conducta problemática a los padres, pero al mismo tiempo sienten la responsabilidad de encontrar una solución.
4. Las amenazas e incertidumbres se resuelven temporalmente mediante el involucramiento del psicólogo educativo (asesor o interventor); se crea un sistema temporal entre éste, el maestro, los padres y el alumno con nuevas normas y reglas con funciones terapéuticas, que logran una actuación constructiva de todos los involucrados en la conducta problemática del alumno, quien asume una "nueva identidad". Un requisito contextual (interviniente) es que se presente estabilidad interna entre los maestros.

En resumen, la intervención funciona.

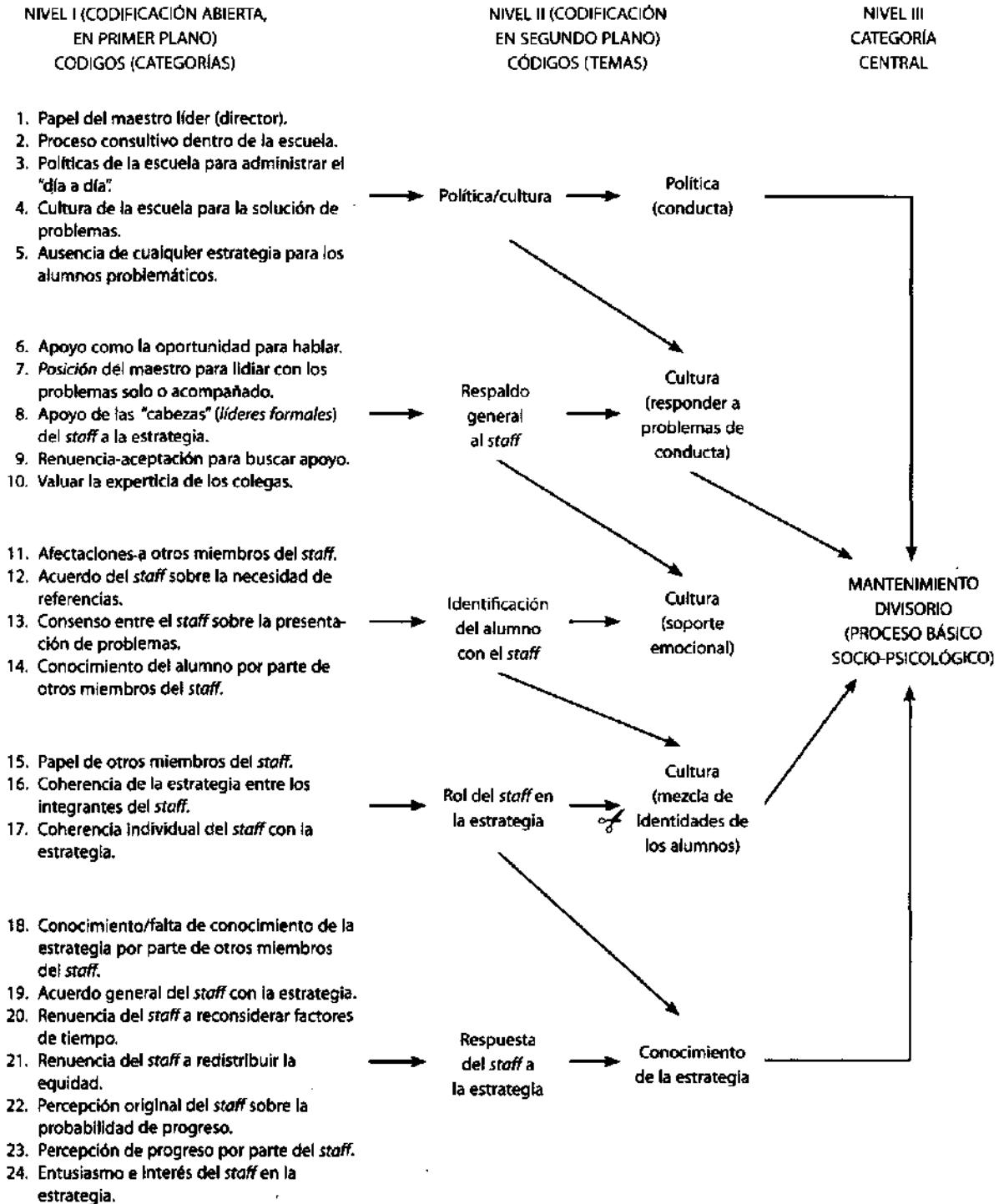


Figura 15.3 Ejemplo de un esquema de teoría fundamentada (codificación axial establecida después de la codificación abierta y selectiva).

Miller (2004), además del modelo presentado en la figura 15.3 (que se refiere únicamente al tema "otros miembros del *staff*"), generó otro más amplio, que muestra los subsistemas que integran al contexto psicosocial de la escuela (sistema). Este se muestra en la figura 15.4.

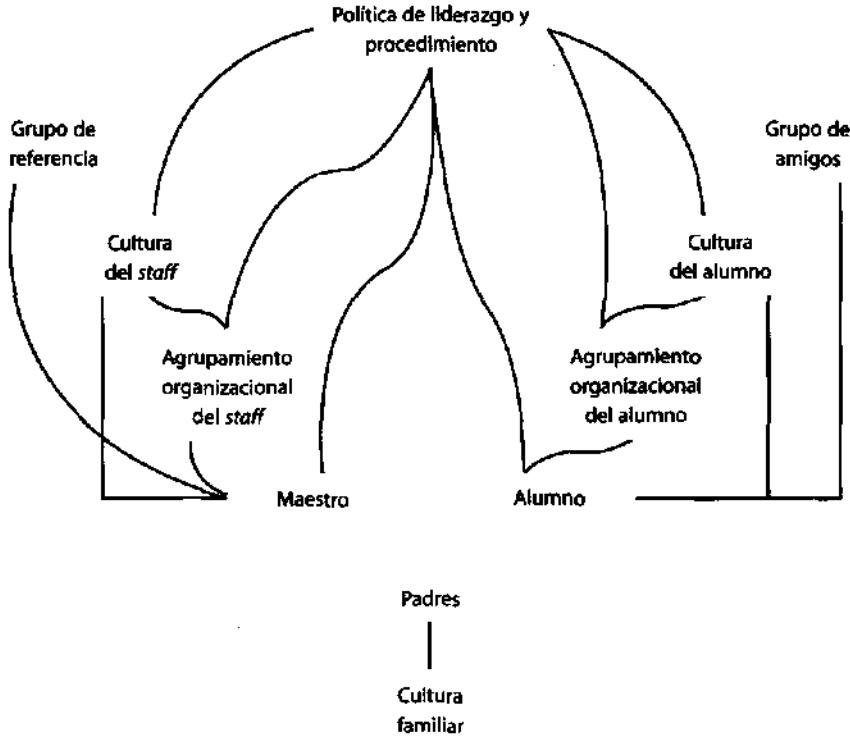


Figura 15.4 Modelo conceptual del contexto psicosocial de la conducta problemática del alumno.⁴

La conducta del alumno debe ser considerada en relación con todos estos subsistemas. Este segundo esquema *no* presenta una relación causal entre temas, sino un diagrama de vinculación entre temas que deben dimensionarse al investigar el comportamiento del niño en el contexto escolar, particularmente el comportamiento problemático (mala conducta).

El modelo fue desarrollado en Inglaterra, ¿puede transferirse a otros contextos? Esta respuesta no está en el investigador Andy Miller, cada lector del estudio (directivo, maestro, psicólogo educativo) decidirá su aplicación a otras escuelas o sistemas educativos.

La teoría fundamentada, como podemos ver, es similar al sistema de codificación revisado en el capítulo previo, porque de hecho, tal sistema es una aportación de este diseño.

⁴ Miller (2004, p. 203).

Diseños etnográficos

Los diseños etnográficos pretenden describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades (Patton, 2002). Incluso pueden ser muy amplios y abarcar la historia, geografía y los subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural de un sistema social (rituales, símbolos, funciones sociales, parentesco, migraciones, redes y un sinnúmero de elementos). La etnografía implica la descripción e interpretación profundas de un grupo o sistema social o cultural (Creswell, 1998).

Álvarez-Gayou (2003) considera que el propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y finalmente, presenta los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural.

Creswell (2005), por su parte, señala que los diseños etnográficos estudian categorías, temas y patrones referidos a las culturas. Desde civilizaciones antiguas como el Gran Imperio Romano de los primeros siglos de nuestra era o antes, la civilización maya y el antiguo Egipto; hasta organizaciones actuales como las grandes transnacionales del mundo, las etnias indígenas actuales o los hinchas de un equipo de fútbol.

Algunos de los elementos culturales que pueden considerarse en una investigación etnográfica son los que se muestran en la lista de la tabla 15.3.

Y ésta es una lista incompleta, que solamente muestra algunos objetos de estudio etnográfico. Ejemplos de ideas para investigar desde una óptica del diseño etnográfico serían:

- La cultura de la violencia reflejada en escuelas secundarias –educación media básica– o bachillerato –educación media superior– (como surgió en los Estados Unidos de Norteamérica en los últimos años).
- Los ritos y costumbres de los pandilleros Mara salvatrucha.
- La cultura de una orden religiosa de monjas.

Tabla 15.3 Elementos culturales de estudio en una investigación etnográfica

Lenguaje	Ritos y mitos
Estructuras sociales	Reglas y normas sociales
Estructuras políticas	Símbolos
Estructuras económicas	Vida cotidiana
Estructuras educativas	Procesos productivos
Estructuras religiosas	Subsistema de salud
Valores y creencias	Centros de poder y distribución del poder
Definiciones culturales: matrimonio, familia, castigo, recompensa, remuneración, trabajo, ocio, diversión y entretenimiento, etcétera	Sitios donde se congregan los miembros de la comunidad o cultura
Movilidad social	Marginación
Interacciones sociales	Guerras y conflictos
Patrones y estilos de comunicación	Injusticias

- La estructura social del grupo cristero que combatió en Moreleón, Guanajuato, México (1926-1929).
- La corrupción de un buró de investigación de delitos vinculados al narcotráfico.
- La cultura del grupo terrorista Al-Qaeda.
- La subcultura de los hinchas del equipo Boca Juniors de Argentina en fines de semana cuando juega el equipo.
- La cultura organizacional de una determinada empresa.
- Los modos de vida de los chamulas en Chiapas.
- Las rutinas y vida cotidiana de un grupo de señoras que pertenecen a un club deportivo y han conformado una fraternidad.

Existen diversas clasificaciones de los diseños etnográficos. Creswell (2005) los divide en:

1. *Diseños "realistas" o mixtos.* Estos diseños tienen un sentido parcialmente positivista. Se recolectan datos, tanto cuantitativos como cualitativos, de la cultura, comunidad o grupo de ciertas categorías (algunas preconcebidas antes del ingreso al campo y otras no, éstas últimas emergerán del trabajo en el campo). Al final, se describen las categorías y la cultura en términos estadísticos y narrativos. Por ejemplo, si una de las categorías de interés en el estudio fue la emigración, se proporcionan: *a)* cifras de emigración (número de emigrantes y sus edades, género, nivel socioeconómico y otros datos demográficos; promedios de actos de emigración mensual, semestral y anual; razones de la emigración, etc.) y *b)* conceptos cualitativos (significado de emigrar, experiencias de emigración, sentimientos que se desarrollan en el migrante, etc.). El investigador debe evitar introducir sus sesgos. Los datos cualitativos se recogen con instrumentos semiestructurados y estructurados.
2. *Diseños críticos.* El investigador está interesado en estudiar grupos marginados de la sociedad o de una cultura (por ejemplo, una investigación en ciertas escuelas que discriminan a estudiantes por su origen étnico y esto provoca situaciones inequitativas). Analizan categorías o conceptos vinculados con cuestiones sociales como el poder, la injusticia, la hegemonía, la represión y las víctimas de la sociedad. Pretenden esclarecer la situación de los participantes relegados con fines de denuncia. El etnógrafo debe estar consciente de su propia posición ideológica y mantenerse reflexivo para incluir todas las "voces y expresiones" de la cultura (Creswell, 2005). En el reporte se diferencia con claridad lo que manifiestan los participantes y lo que interpreta el investigador. Algunos estudios denominados "feministas" podrían enmarcarse en esta clase de diseños etnográficos (por ejemplo, investigaciones sobre la opresión a la mujer en un entorno laboral). En los diseños críticos no se predeterminan categorías, pero sí temas de inequidad, injusticia y emancipación.
3. *Diseños "clásicos".* Se trata de una modalidad típicamente cualitativa en la cual se analizan temas culturales y las categorías son inducidas durante el trabajo de campo. El ámbito de investigación puede ser un grupo, una colectividad, una comunidad en la que sus miembros compartan una cultura determinada (forma de vida, creencias comunes, posiciones ideológicas, ritos, valores, símbolos, prácticas e ideas; tanto implícitas o subyacentes como explícitas o manifiestas). Asimismo, en este diseño se consideran casos típicos de la cultura y excepciones, contradicciones y sinergias. Los resultados se conectan con las estructuras sociales.
4. *Diseños microetnográficos* (Creswell, 2005). Se centran en un aspecto de la cultura (por ejemplo, un estudio sobre los ritos que se manifiestan en una organización para elegir nuevos socios en una firma de asesoría legal).

5. *Estudios de casos culturales*. Estos diseños son comentados en el capítulo Estudios de caso del CD anexo.

Otra clasificación de los diseños etnográficos la proporciona Joyceen Boyle (en Álvarez-Gayou, 2003), la cual está basada en el tipo de unidad social estudiada:

- *Las etnografías procesales*: describen ciertos elementos de los procesos sociales, los cuales pueden ser analizados funcionalmente, si se explica cómo ciertas partes de la cultura o de los sistemas sociales se interrelacionan dentro de determinado tiempo, y se ignoran los antecedentes históricos. Asimismo, se analizan diacrónicamente, cuando se pretende explicar la ocurrencia de sucesos o procesos actuales como resultado de sucesos históricos.
- *Etnografía holística o clásica*: abarca grupos amplios. Toda la cultura del grupo es considerada y generalmente se obtienen grandes volúmenes de datos, por lo que se presentan en libros. Tal es el caso de Foster (1987), que estudió una comunidad del centro de México: Tzintzuntzan, Michoacán, y que se considera un ejemplo ideal de indagación etnográfica. George M. Foster incluye desde un mapa del lugar hasta descripciones de sus pobladores, ritos, mitos, creencias y costumbres. Otro ejemplo son las investigaciones de Bronislaw Malinowski (o Malinowsky) sobre los habitantes de las Islas Trobriand (Álvarez-Gayou, 2003).
- *Etnografía particularista*: es la aplicación de la metodología holística a grupos particulares o a una unidad social. Ejemplo de esta clase de estudios son Erving Goffman (1961), quien realizó trabajo de campo con pacientes de hospitales psiquiátricos; y Janice Morse (1999), quien analizó las estrategias de confortación por parte de enfermeras al tratar con pacientes que arriban a la sala de emergencias en estado crítico (tratado en este libro).
- *Etnografía de "corte transversal"*: se realizan estudios en un momento determinado de los grupos que se investigan y no procesos interaccionales o procesos a través del tiempo.
- *Etnografía etnohistórica*: implica el recuento de la realidad cultural actual como producto de sucesos históricos del pasado. Un ejemplo de este tipo de estudio es el de Villarruel y Ortiz de Montellano (1992), en el que se exploran las creencias relacionadas con la experiencia del dolor en la antigua Mesoamérica (Álvarez-Gayou, 2003, p. 78).

Los grupos o comunidades estudiados en diseños etnográficos poseen algunas de las siguientes características (Creswell, 2005):

- Implican más de una persona, pueden ser grupos pequeños (una familia) o grupos grandes.
- Los individuos que los conforman mantienen interacciones sobre una base regular y lo han hecho durante cierto tiempo atrás.
- Representan una manera o estilo de vida.
- Comparten creencias, comportamientos y otros patrones.
- Poseen una finalidad común.

En los diseños etnográficos el investigador reflexiona sobre puntos como los siguientes: ¿qué cualidades posee el grupo o comunidad que lo(a) distinguen de otros(as)?, ¿cómo es su estructura?, ¿qué reglas regulan su operación?, ¿qué creencias comparten?, ¿qué patrones de conducta muestran?, ¿cómo ocurren las interacciones?, ¿cuáles son sus condiciones de vida, costumbres, mitos y ritos?, ¿qué procesos son centrales para el grupo o comunidad?, ¿cuáles sus productos culturales?, etcétera.

El investigador normalmente es un observador completamente participante (convive con el grupo o vive en la comunidad) y pasa largos periodos inmerso en el ambiente o campo. Debe irse convirtiendo gradualmente en un miembro más de éste (comer lo mismo que todos, vivir en una típica casa de la comunidad, comprar donde lo hace la mayoría, etc.). Asimismo, utiliza diversas herramientas para recolectar sus datos culturales: observación, entrevistas, grupos de enfoque, historias de vida, obtención de documentos, materiales y artefactos; redes semánticas, técnicas proyectivas y autorreflexión. Va interpretando lo que percibe, siente y vive. Su observación inicial es general y luego comienza a enfocarse en ciertos aspectos culturales. Ofrece descripciones detalladas del sitio, los miembros del grupo o comunidad, sus estructuras y procesos, y las categorías y temas culturales. Por otro lado, el investigador se mantiene abierto a autoevaluar su papel en el contexto o escenario y genera clasificaciones culturales.

En realidad no existe un proceso para implementar una investigación etnográfica, pero algunas de las actividades que sin lugar a dudas se realizan son las que se presentan en la figura 15.5 de la página siguiente.⁵

Otros ejemplos de estudios etnográficos, además de los mencionados, son los que se enlistan en la tabla 15.4.

Ambiente En un diseño etnográfico es el lugar o situación y tiempo que rodean al grupo o comunidad estudiada.

Estudios etnográficos Investigan grupos o comunidades que comparten una cultura: el investigador selecciona el lugar, detecta a los participantes, de ese modo recolecta y analiza los datos. Asimismo, proveen de un "retrato" de los eventos cotidianos.

Tabla 15.4 Ejemplos de estudios etnográficos

Referencia	Esencia de la investigación
Viladrich (2005)	En esta investigación se estudia la subcultura representada por los bailarines de tango argentinos que arribaron a Nueva York en los últimos años, como consecuencia de un auge reciente de tal género de baile en Manhattan. Asimismo, se examina la importancia del mundo del tango en dicha ciudad.
Rhoads (1995)	El autor analizó durante dos años la cultura de una fraternidad de estudiantes homosexuales y bisexuales en torno a cuatro temas emergentes: 1) el ingreso en la fraternidad como proceso continuo, 2) los cambios personales relacionados al ingreso, 3) las experiencias negativas en el proceso y 4) hostigamiento y discriminación.
Martín Sánchez Jankowski (1991)	Este estudio, ya mencionado, evaluó las culturas de 37 pandillas en Estados Unidos durante 10 años.
Pruitt-Mentle (2005)	La investigación consideró el significado que la tecnología educativa tiene en la vida de jóvenes inmigrantes que viven en Estados Unidos y provienen de Centroamérica.
Couser (2005)	Un estudio de la vida cotidiana de una mujer que habita en Pennsylvania, Estados Unidos, con su hermana, la cual posee una capacidad mental distinta. La investigación narra las vivencias que experimentan ambas al tomar diariamente el autobús.

⁵ Algunas de tales actividades fueron tomadas de Sandín (2003), Álvarez-Gayou (2003) y Creswell (2005). Recordemos una vez más que los procesos cualitativos son iterativos o recurrentes, como lo indican las flechas en ambos sentidos.

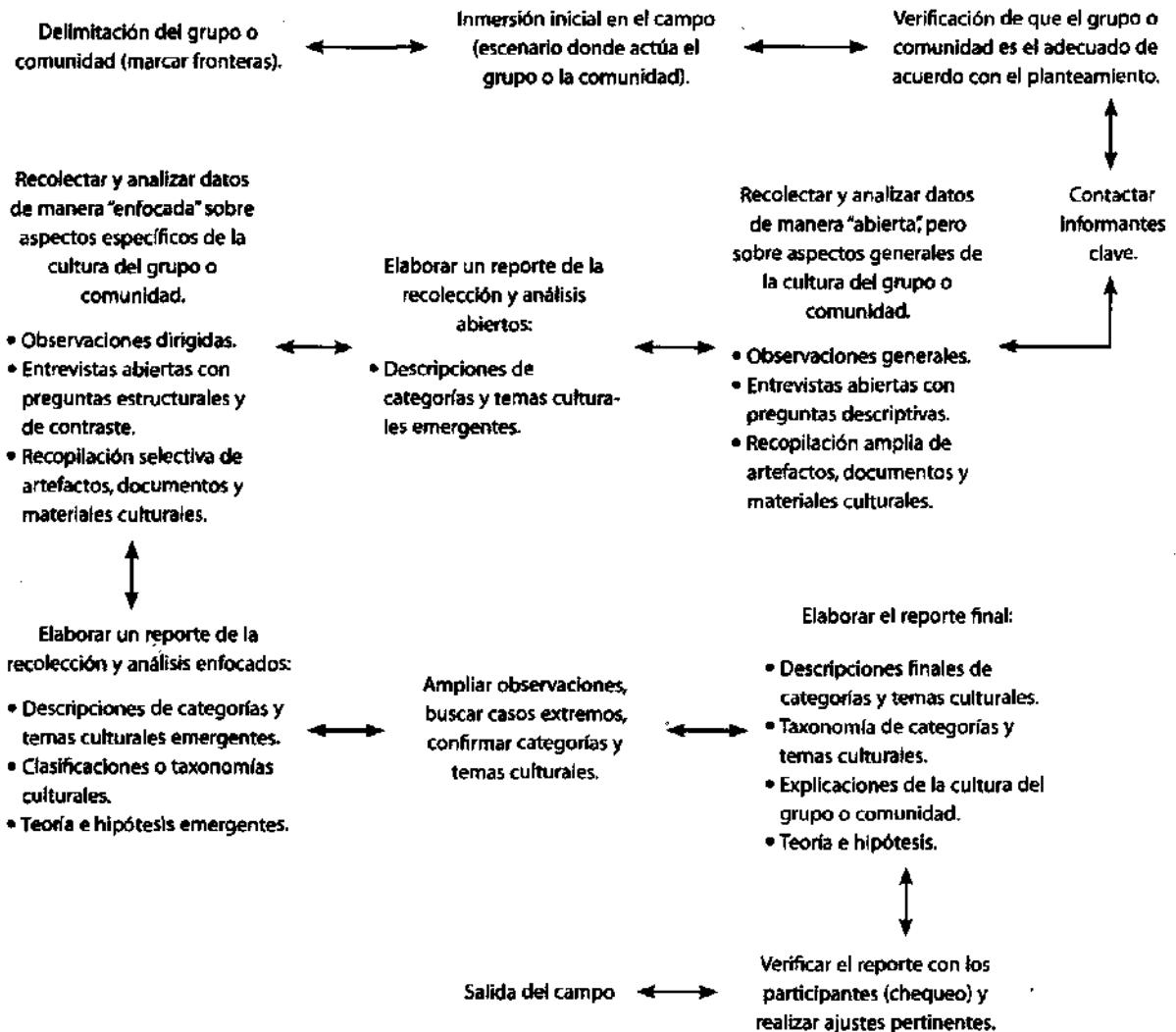


Figura 15.5 Principales acciones para llevar a cabo un estudio etnográfico.

Diseños narrativos

En los diseños narrativos el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas. Resultan de interés los individuos en sí mismos y su entorno, incluyendo, desde luego, a otras personas.

Creswell (2005) señala que el diseño narrativo en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también una forma de intervención, ya que el contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras o conscientes. Se usa frecuentemente cuando el objetivo es evaluar una sucesión de acontecimientos. Asimismo, provee de un cuadro microanalítico.

Los datos se obtienen de autobiografías, biografías, entrevistas, documentos, artefactos y materiales personales y testimonios (que en ocasiones se encuentran en cartas, diarios, artículos en la prensa, grabaciones radiofónicas y televisivas, etcétera).

Los diseños narrativos pueden referirse a: a) toda la historia de vida de un individuo o grupo, b) un pasaje o época de dicha historia de vida o c) uno o varios episodios. Un ejemplo de cómo puede resultar un estudio narrativo⁶ (sin contener la sistematización de un verdadero diseño de este tipo), lo sería la serie *Band of Brothers* (*Banda o camarilla de hermanos*) de 2001, dirigida por David Frankel y Tom Hanks, basada en el libro de Stephen E. Ambrose; que narra las experiencias de un grupo de soldados norteamericanos de la compañía "Easy" (Regimiento de Infantería de Paracaidistas No. 506), durante la Segunda Guerra Mundial.

En estos diseños, más que un marco teórico, se utiliza una perspectiva que provee de estructura para entender al individuo o grupo y escribir la narrativa (se contextualiza la época y el lugar donde vivieron la persona o grupo, o bien, donde ocurrieron los eventos o experiencias). Asimismo, los textos y narraciones orales proveen datos "en bruto" para ser analizados por el investigador y vueltos a narrar en el reporte de la investigación.

El investigador analiza diversas cuestiones: la historia de vida, pasaje o acontecimiento(s) en sí; el ambiente (tiempo y lugar) en el cual vivió la persona o grupo, o sucedieron los hechos; las interacciones, la secuencia de eventos y los resultados. En este proceso, el investigador reconstruye la historia del individuo o la cadena de sucesos (casi siempre de manera cronológica: de los primeros hechos a los últimos), posteriormente la narra bajo su óptica y describe (sobre la base de la evidencia disponible) e identifica categorías y temas emergentes en los datos narrativos (que provienen de las historias contadas por los participantes, los documentos, materiales y la propia narración del investigador).

Mertens (2005) divide a los estudios narrativos en: a) de tópicos (enfocados en una temática, suceso o fenómeno), b) biográficos (de una persona, grupo o comunidad; sin incluir la narración de los participantes "en vivo", ya sea porque fallecieron o no recuerdan a causa de su edad avanzada o enfermedad, o son inaccesibles), c) autobiográficos (de una persona, grupo o comunidad incluyendo testimonios orales "en vivo" de los actores participantes).

Al igual que en los diseños etnográficos, no existe un proceso predeterminado para implementar un estudio narrativo, pero algunas de las actividades que sin lugar a dudas se efectúan son las que se muestran en la figura 15.6.

Asimismo, algunas consideraciones para este proceso son las siguientes:

- El elemento clave de los datos narrativos lo constituyen las experiencias personales, grupales y sociales de los actores o participantes (cada participante debe contar su historia).
- La narración debe incluir una cronología de experiencias y hechos (pasados, presentes y perspectivas a futuro; aunque a veces solamente se abarcan sucesos pasados y sus secuelas). Para Mertens (2005) es muy importante la evolución de acontecimientos hasta el presente.

⁶ Aunque algunos investigadores no estarán de acuerdo, porque se trata de un ejemplo de una serie televisada con ciertos elementos de actuación y dramatización al estilo "Hollywood". Sin embargo, lo incluimos debido a que muchos jóvenes han visto la serie y su trasfondo es ciertamente narrativo (incluso, realizaron entrevistas con los protagonistas reales, aunque están editadas y no fueron analizadas).

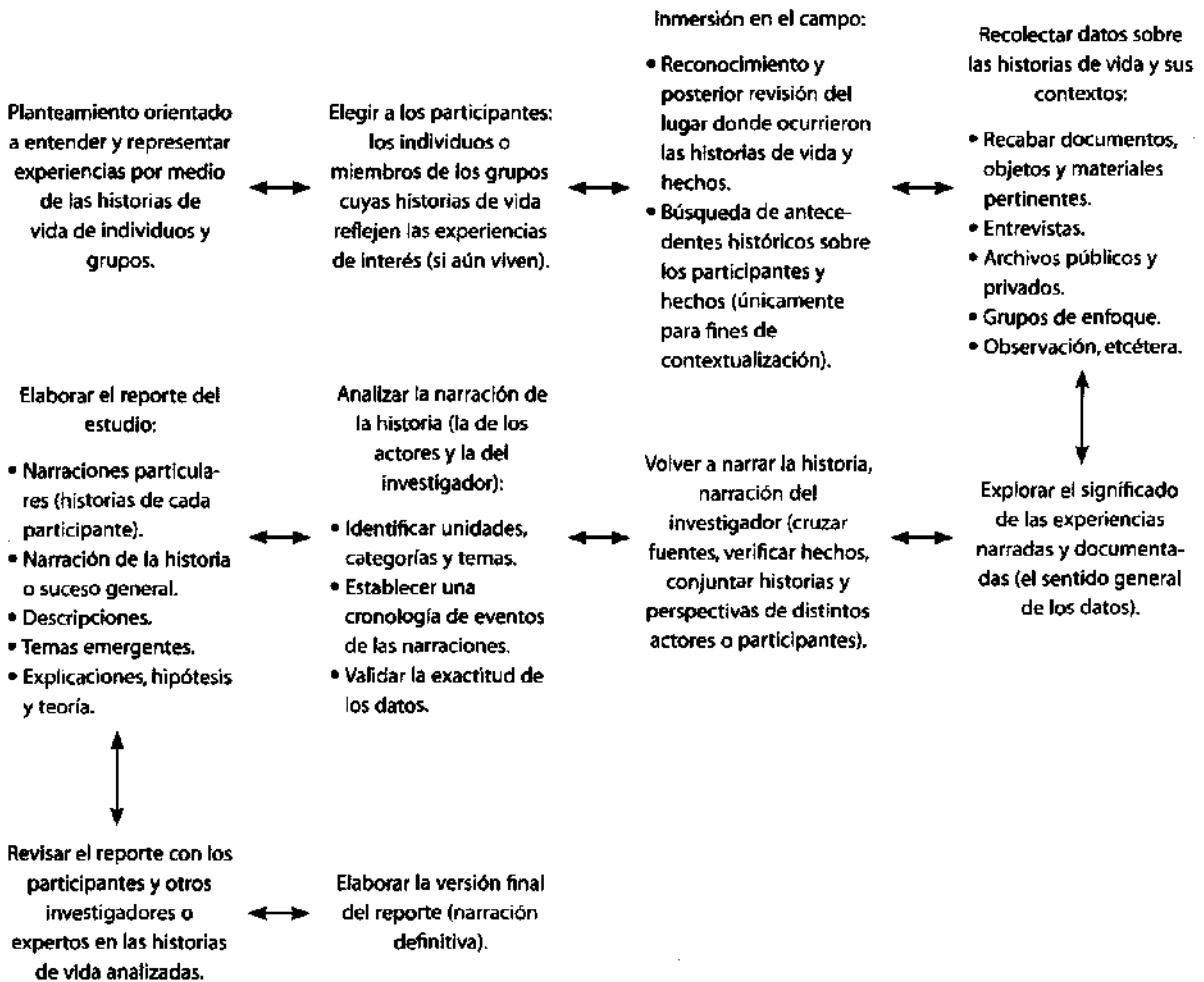


Figura 15.6 Principales acciones para llevar a cabo un estudio narrativo.

- El contexto se ubica de acuerdo con el planteamiento del problema (puede abarcar varias facetas de los participantes como su vida familiar, laboral, aficiones, sus distintos escenarios).
- Las historias de vida cuando se obtienen por entrevista, son narradas en primera persona.
- El investigador revisa memorias registradas en documentos (libros, cartas, registros de archivo, artículos publicados en la prensa, etc.) y grabaciones; además, entrevista a los actores (recoge datos en el propio lenguaje de los participantes sobre las experiencias significativas relacionadas con un suceso o su vida).
- Para revisar los sucesos es importante contar con varias fuentes de datos. Veamos un ejemplo: si hacemos una investigación para documentar un hecho, digamos un caso de violencia extrema en una institución educativa como lo fue la matanza de siete personas acontecida en marzo de 2005, en una escuela de Red Lake, Minnesota (Estados Unidos), a cargo de un adolescente de 16 años, Jeff Weise; debemos contemplar el suceso y las fuentes de datos.

EJEMPLO

El hecho: Jeff Weise mató a su abuelo y a una mujer que vivía con este último en la reserva india de Red Lake, también a un policía veterano local. Con las armas y el coche que le robó al policía, se encaminó a su escuela donde abrió fuego sobre sus compañeros, asesinó a una profesora, a un vigilante y a cinco estudiantes, hirió gravemente a otros 13 compañeros y finalmente se suicidó.⁷ Su padre se había suicidado cuatro años antes.

La investigación debería incluir los elementos que se muestran en la figura 15.7.⁸

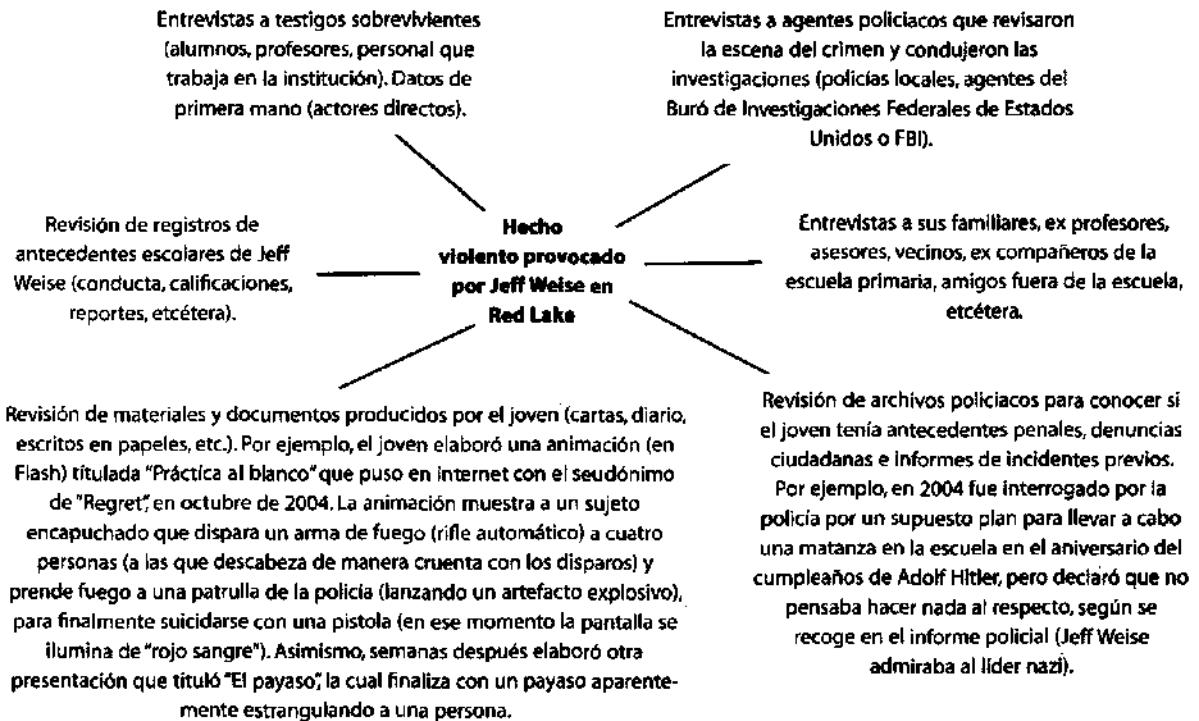


Figura 15.7 Ejemplo de diagrama en un estudio de violencia (caso de una escuela de Red Lake, Minnesota).

⁷ Las referencias son varias, entre las cuales se enumeran las siguientes:

- Joshua Freed (corresponsal), sección "El Mundo", primera página, *La Prensa*, Managua, Nicaragua, miércoles 23 de marzo de 2005, edición núm. 23760.
- "El adolescente que ha matado a nueve personas en un instituto de Estados Unidos se definía como 'nazi-indígena'", *ElMundo.es*, página consultada en: <http://elmundo.es/elmungo/2005/03/22/sociedad/1111452646.html>, el 23 de marzo de 2005.
- Jaime Nubiola, "¿La civilización del amor?" *Noticias*, Órgano de Comunicación Institucional de la Universidad de Navarra, 23 de abril de 2005, portada (originalmente publicado en *La Gaceta de los Negocios*, Madrid).
- Sección "El Mundo", *El Universal on-line*, consultado en internet: http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/busqueda_avanzada.analiza, el miércoles 23 de marzo de 2005.

⁸ El video *Práctica al blanco* puede verse en internet (al menos hasta finales de 2005) en: <http://www.thesmokinggun.com/archive/0323051weise1.html>

Entre las películas favoritas del joven estaban: *Dawn of the Dead* (*El amanecer de los muertos*, versión 2004, Zack Zinder, director), la cual es una conocida película de terror de “muertos vivientes”; *Thunderheart* (1992, dirigida por Michael Apted) y *Elefante* (2003, dirigida por Gus Van Sant, que narra un incidente violento en una escuela de Portland, en Oregon). Weise se llamaba a sí mismo “ángel de la muerte” y se definía como “nazi-indígena” en los foros de internet.

- Cuando se vuelve a narrar la historia por parte del investigador, éste debe eliminar lo trivial (no los detalles, que pueden ser importantes).
- Creswell (2005) sugiere dos esquemas para volver a contar la historia: El primer esquema es la estructura problema-solución.

La secuencia narrativa sería la que se muestra en la figura 15.8.

El segundo esquema es la estructura tridimensional. No es una secuencia, sino que se relacionan tres dimensiones narrativas (ver figura 15.9).

- Las fuentes de invalidación más importantes de historias son: datos falsos, sucesos deformados, exageraciones y olvidos provocados por traumas o la edad. De nuevo, la solución reside en la triangulación de fuentes de los datos.

Un ejemplo clásico de un estudio narrativo es Lewis (1961), quien estudió la cultura de la pobreza en cinco familias de la ciudad de México y la provincia mexicana. Otro caso es el ejemplo de la Guerra Cristera que se ha desarrollado en el presente libro.

Los diseños narrativos pueden ser útiles para estudiar la cultura de una empresa, documentar la aplicación de un modelo educativo o evaluar la evolución de un giro o ramo de servicios en una ciudad intermedia (por ejemplo, un estudio para conocer cómo se han desarrollado los “lounges” con ambientación “chill out” en una ciudad intermedia: ¿cuántos han abierto?, ¿han tenido éxito o no?, ¿qué experiencia de diversión generan?, etcétera).

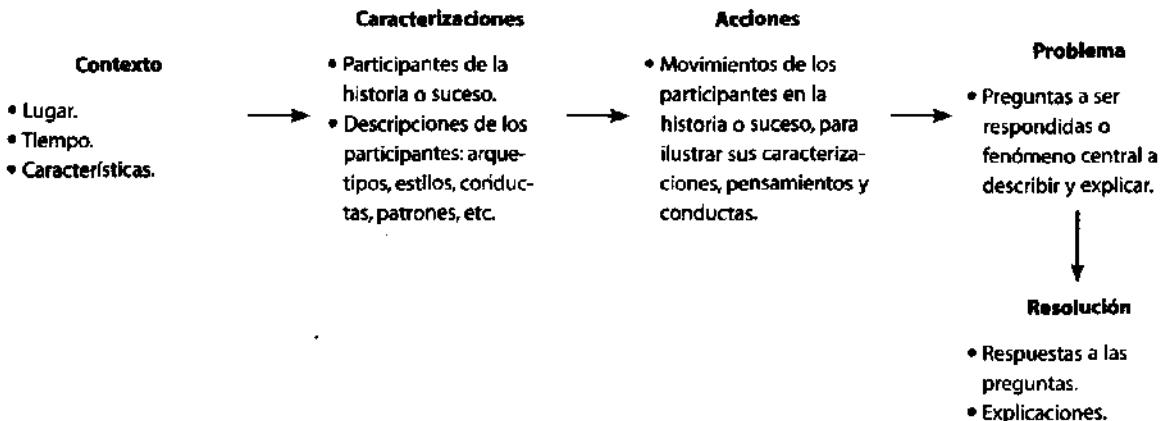


Figura 15.8 Secuencia narrativa problema-solución.

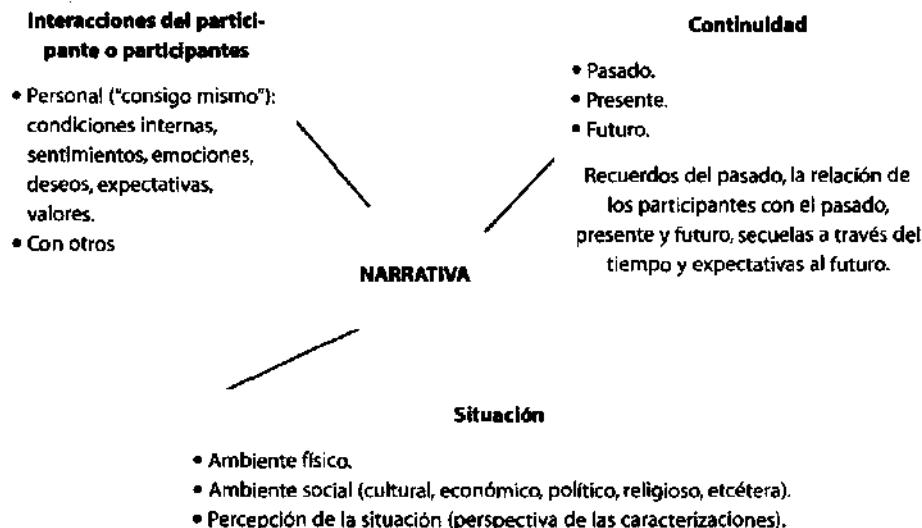


Figura 15.9 Esquema narrativo de estructura tridimensional.

*** Diseños de investigación-acción

La finalidad de la **investigación-acción** es resolver problemas cotidianos e inmediatos (Álvarez-Gayou, 2003) y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Sandín (2003, p. 161) señala que la investigación-acción pretende, esencialmente, "propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación". Por su parte, Elliot (1991) conceptúa a la investigación-acción como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella. Para León y Montero (2002) representa el estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos "en espiral", se investiga al mismo tiempo que se interviene.

La mayoría de los autores la ubica en los marcos referenciales interpretativo y crítico (Sandín, 2003). James McKernan (citado por Álvarez-Gayou, 2005, p. 159) fundamenta a los diseños de investigación-acción en tres pilares:

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

La investigación-acción construye el conocimiento por medio de la práctica (Sandín, 2003). Esta misma autora, con apoyo en otros colegas, resume las características de los estudios que nos ocupan, entre las principales están:

1. La investigación-acción envuelve la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc.). De hecho, se construye desde ésta.
2. Parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno.
3. Implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades (ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver, la estructura a modificar, el proceso a mejorar y las prácticas que requieren transformación) y en la implementación de los resultados del estudio.

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), tres perspectivas destacan en la investigación-acción:

1. *La visión técnico-científica.* Esta perspectiva fue la primera en términos históricos, ya que parte del fundador de la investigación-acción, Kurt Lewin. Su modelo consiste en un conjunto de decisiones en espiral, las cuales se basan en ciclos repetidos de análisis para conceptualizar y redefinir el problema una y otra vez. Así, la investigación-acción se integra con fases secuenciales de acción: planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y evaluación.
2. *La visión deliberativa.* La concepción deliberativa se enfoca principalmente en la interpretación humana, la comunicación interactiva, la deliberación, la negociación y la descripción detallada. Le incumben los resultados, pero sobre todo el proceso mismo de la investigación-acción. John Elliot propuso esta visión como una reacción a la fuerte inclinación de la investigación educativa hacia el positivismo. Álvarez-Gayou resalta que este autor es el primero que propone el concepto de triangulación en la investigación cualitativa.
3. *La visión emancipadora.* Su objetivo va más allá de resolver problemas o desarrollar mejoras a un proceso, pretende que los participantes generen un profundo cambio social por medio de la investigación. El diseño no sólo cumple funciones de diagnóstico y producción de conocimiento, sino que crea conciencia entre los individuos sobre sus circunstancias sociales y la necesidad de mejorar su calidad de vida.

En este sentido, Stringer (1999) señala que la investigación-acción es: *a)* democrática, puesto que habilita a todos los miembros de un grupo o comunidad para participar, *b)* equitativa, las contribuciones de cualquier persona son valoradas y las soluciones incluyen a todo el grupo o comunidad, *c)* es liberadora, una de sus finalidades reside en combatir la opresión e injusticia social, y *d)* mejora las condiciones de vida de los participantes, al habilitar el potencial de desarrollo humano.

Creswell (2005) considera dos diseños fundamentales de la investigación-acción, los cuales se resumen en la figura 15.10.

Mertens (2003) señala que el diseño de investigación-acción participativo debe involucrar a los miembros del grupo o comunidad en todo el proceso del estudio (desde el planteamiento del problema hasta la elaboración del reporte) y la implementación de acciones, producto de la indagación. Este tipo de investigación conjunta la *experticia del investigador o investigadora con los conocimientos prácticos, vivencias y habilidades de los participantes.*

Investigación-acción participativa o cooperativa
En ésta, los miembros del grupo, organización o comunidad *funcionan como* coinvestigadores.

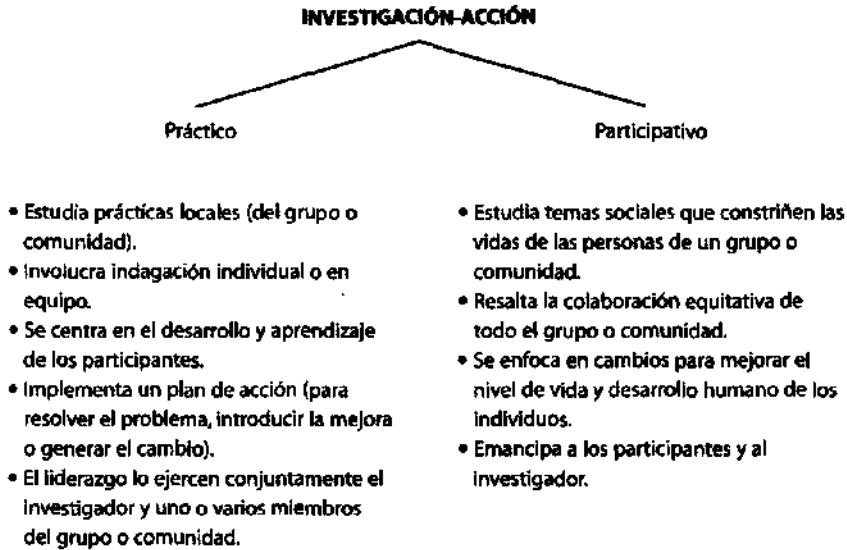


Figura 15.10 Diseños básicos de la investigación-acción.⁹

En los diseños de investigación-acción, el investigador y los participantes necesitan interactuar de manera constante con los datos.

Las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: *observar* (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), *pensar* (analizar e interpretar) y *actuar* (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (Stringer, 1999).

El proceso detallado, que como en todo estudio cualitativo es flexible, se presenta en la figura 15.11. Cabe señalar que la mayoría de los autores lo presentan como una “espiral” sucesiva de ciclos (Sandín, 2003). Los ciclos son:

- Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo (ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, una mejora, etcétera).
- Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- Implementar el plan o programa y evaluar resultados.
- Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

Como podemos visualizar en la figura 15.11, para plantear el problema es necesario conocer a fondo su naturaleza mediante una inmersión en el contexto o ambiente, cuyo propósito es entender qué eventos ocurren y cómo suceden, lograr claridad sobre el problema y las personas que se vinculan a éste. El problema de investigación puede ser de muy diversa índole como se muestra en la tabla 15.5 y no necesariamente significa una carencia social (el sentido del término problema es tan amplio como lo es el lenguaje de la metodología de la investigación en general).

⁹ Basado en Creswell (2005, p. 552).

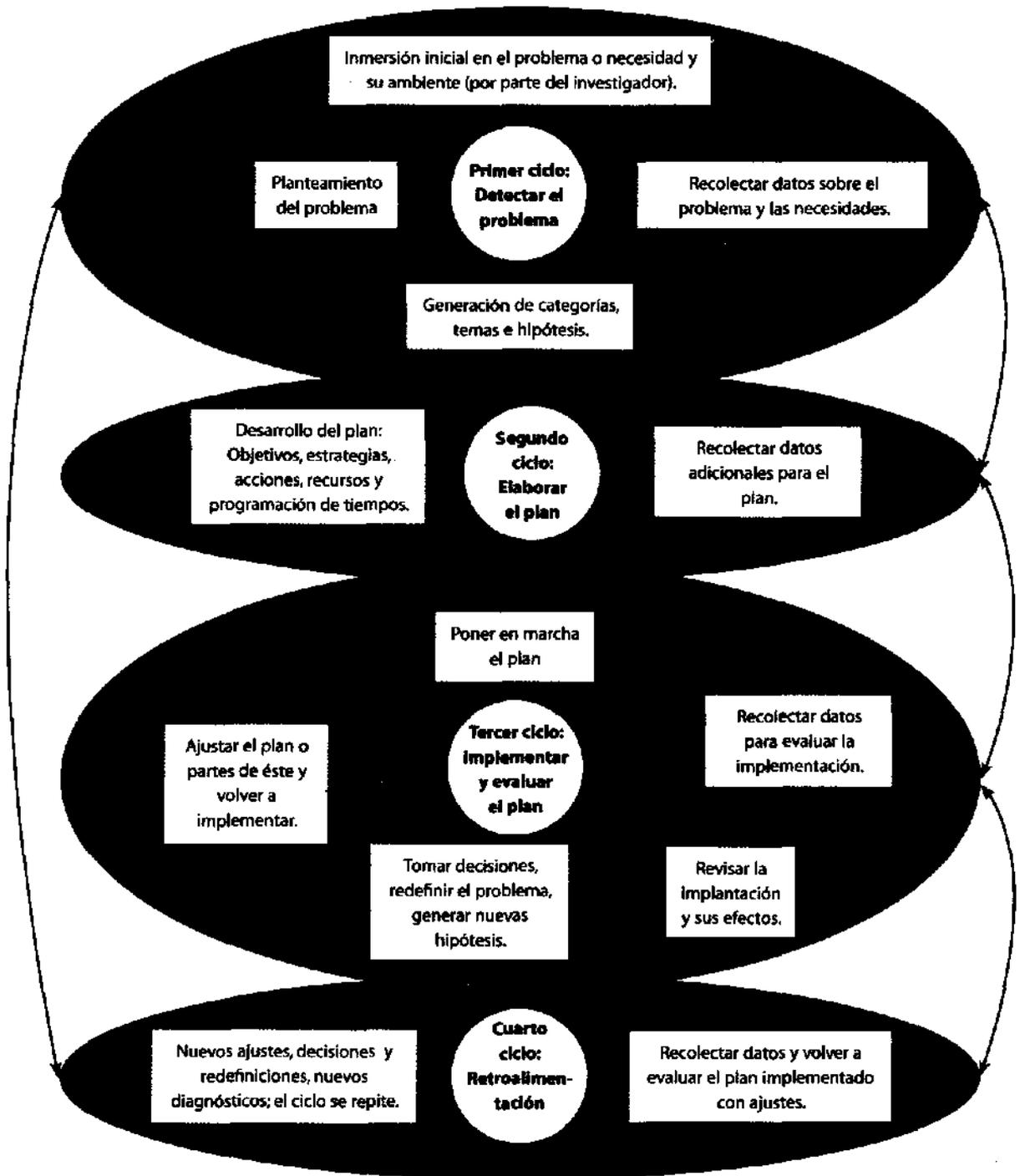


Figura 15.11 Principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción.¹⁰

¹⁰ Además de nuestras propias concepciones, se han tomado conceptos de Creswell (2005), Álvarez-Gayou (2003), Sandín (2003) y McKernan (2001).

Tabla 15.5 Ejemplos de problemas para la investigación-acción

Problema genérico	Problema específico
Carencia social	Falta de servicios médicos en una comunidad. Altos niveles de desempleo en un municipio.
Problema social negativo	Elevada inseguridad en un barrio. Drogadicción y alcoholismo entre los jóvenes de una comunidad. Atención a una población debido a una emergencia provocada por un desastre natural (como un huracán). Aumento en el número de suicidios en una región.
Necesidad de cambio	Redefinición del modelo educativo de una institución de educación superior. Introducción de una cultura de calidad y mejora continua en una empresa dedicada a la producción de mermeladas. Innovar las prácticas agrícolas en una granja para incrementar la producción de brócoli.
Problemática específica	Decremento en la matrícula de un grupo de escuelas primarias y secundarias (escuelas básicas) administradas por una congregación religiosa. Reducir los altos niveles de rotura de los envases de vidrio en una planta embotelladora de agua mineral con gas (gaseosas).

Una vez lograda la claridad conceptual del problema mediante la inmersión, se recolectan datos sobre el problema. Stringer (1999) sugiere entrevistar a actores clave vinculados con el problema, observar sitios en el ambiente, eventos y actividades que se relacionen con el problema, además de revisar documentos, registros y materiales pertinentes. Incluso, algunos datos serán de carácter cuantitativo (estadísticas sobre el problema). Asimismo, es conveniente tomar notas respecto a la inmersión y a la recolección de datos, grabar entrevistas, filmar eventos y efectuar todas las actividades propias de la investigación cualitativa. Los datos son analizados y se generan categorías y temas relativos al problema. Stringer (1999) nos recuerda la gama de técnicas que podemos usar para el análisis, entre éstas:

- Mapas conceptuales (por ejemplo, vinculación del problema con diferentes tópicos, relación de diferentes grupos o individuos con el problema, temas que integran al problema, etcétera).
- Diagramas causa-efecto.
- Análisis de problemas: problema, antecedentes, consecuencias.
- Matrices (por ejemplo, de categorías, de temas de las causas cruzados con categorías o temas de los efectos).
- Jerarquización de temas o identificación de prioridades.
- Organigramas de la estructura formal (cadena de jerarquías) y de la informal.
- Análisis de redes (entre grupos e individuos).
- Redes conceptuales.

Las entrevistas, la observación y la revisión de documentos son técnicas indispensables para localizar información valiosa, como también los grupos de enfoque. Regularmente se efectúan varias sesiones con los participantes del ambiente; y de hecho, en la modalidad de investigación-acción participativa es un requisito ineludible.

Una vez que los datos se han analizado, se elabora el reporte con el diagnóstico del problema, el cual se presenta a los participantes para agregar datos, validar información y confirmar hallazgos (categorías, temas e hipótesis). Finalmente, se plantea el problema de investigación y se transita al segundo ciclo: la elaboración del plan para implementar soluciones o introducir el cambio o la innovación.

Durante la elaboración del plan, el investigador sigue abierto a recoger más datos e información que puedan asociarse con el planteamiento del problema.

El plan debe incorporar soluciones prácticas para resolver el problema o generar el cambio. De acuerdo con Stringer (1999) y Creswell (2005), los elementos comunes de un plan son:

- Prioridades (aspectos a resolver de acuerdo con su importancia).
- Metas (objetivos generales o amplios para resolver las prioridades más relevantes).
- Objetivos específicos para cumplir con las metas.
- Tareas (acciones a ejecutar, cuya secuencia debe definirse: qué es primero, qué va después, etcétera).
- Personas (quién o quiénes serán responsables de cada tarea).
- Programación de tiempos (calendarización): determinar el tiempo que tomará realizar cada tarea o acción.
- Recursos para ejecutar el plan.

Además de definir cómo piensa evaluarse el éxito en la implementación del plan. Poner en marcha el plan es el tercer ciclo, el cual depende de las circunstancias específicas de cada estudio y problema. A lo largo de la implementación del plan, la tarea del investigador es sumamente proactiva: debe informar a los participantes sobre las actividades que realizan los demás, motivar a las personas para que el plan sea ejecutado de acuerdo con lo esperado y cada quien realice su mejor esfuerzo, asistirlos cuando tengan dificultades y conectar a los participantes en una red de apoyo mutuo (Stringer, 1999). Durante este ciclo el investigador recolecta continuamente datos para evaluar cada tarea realizada y el desarrollo de la implementación (monitorea los avances, documenta los procesos, identifica fortalezas y debilidades y retroalimenta a los participantes). Una vez más, utiliza todas las herramientas de recolección y análisis que sean posibles, y programa sesiones con grupos de participantes, cuyo propósito cumple dos funciones: evaluar los avances y recoger de "viva voz" las opiniones, experiencias y sentimientos de los participantes en esta etapa.

Con los datos que se recaban de forma permanente se elaboran —a la par con los participantes, o al menos con sus líderes o actores clave— reportes parciales para evaluar la aplicación del plan. Sobre la base de tales reportes se realizan ajustes pertinentes al plan, se redefine el problema y se generan nuevas hipótesis. Al final de la implantación, se vuelve a evaluar, lo que conduce al ciclo de "retroalimentación", que implica más ajustes al plan y adecuarse a las contingencias que surjan. El ciclo se repite hasta que el problema es resuelto o se logra el cambio.

En la vertiente "participativa", al menos algunos miembros del ambiente se involucran en todo el proceso de investigación, ciclo por ciclo, sus funciones son las mismas que las del investigador. Incluso, se acostumbra que sean coautores de los reportes parciales y del reporte final.

Los diseños investigación-acción también representan una forma de intervención y algunos autores los consideran diseños mixtos, pues normalmente recolectan datos cuantitativos y cualitativos, y se mueven de manera simultánea entre el esquema inductivo y el deductivo.

En España y América Latina estos diseños son muy utilizados para enfrentar retos en diversos campos del conocimiento y resolver cuestiones sociales. Un investigador muy reconocido en todo el ámbito de las ciencias sociales, Paulo Freire, realizó diversos estudios fundamentados en la investigación-acción, hasta su muerte en 1997.

Este tipo de diseño se ha aplicado a una amplia gama de ámbitos. Por ejemplo, a la educación, como lo es el caso del estudio de Gómez Nieto (1991), que se abocó a encontrar una alternativa de modelo didáctico para niños menores de seis años con necesidades educativas especiales desde el nacimiento; o el de Krogh (2001), que curiosamente exploró en Canberra, Australia, utilizar a la investigación-acción como herramienta de aprendizaje para estudiantes, educadores, empresas comerciales vinculadas con instituciones educativas y proveedores de servicios.

En el caso de la administración, tenemos varios ejemplos, como el de Mertens (2001), que evaluó la reorganización progresiva del Ministerio Belga de Impuestos, acorde a las perspectivas de investigación-acción y las constructivistas. Fue un estudio donde colaboraron asesores externos y funcionarios de la institución y se documentó en varias etapas: contratación de consultores, diseño colaborativo del estudio, cambio organizacional (ajustes a la estructura y procesos de la dependencia) y entrenamiento de la burocracia para el cambio.

Incluso se ha utilizado para estudiar la inteligencia emocional de los niños pequeños (de tres a cinco años de edad) y cómo incrementarla, a la par con sus habilidades sociales (Kolb y Weede, 2001). También para estudiar la viabilidad de operación de centros médicos amenazados por: a) los cambios en el sistema de salud norteamericano, b) los costos crecientes de la práctica hospitalaria, c) la reducción de presupuesto para investigación y ayuda a los sectores más pobres de la sociedad (Mercer, 1995),¹¹ o resolver un problema como la rotura de envases de vidrio en las plantas de una empresa embotelladora, lo cual implicaban mermas para la empresa por más de tres millones de dólares anuales (Hernández Sampieri, 1990).

••• Otros diseños

Además de los diseños revisados en el capítulo, algunos autores visualizan otros; por ejemplo, Mertens (2005) agrega los **diseños fenomenológicos**, que se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. En términos de Bogden y Biklen (2003), se pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia. La típica pregunta de investigación de un estudio fenomenológico se resume en: ¿cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? (Patton, 2002). Estos diseños son similares al resto de los que conforman el núcleo de la investigación cualitativa y, tal vez, aquello que los distingue reside en que la o las experiencias del participante o participantes es el centro de la indagación.

De acuerdo con Creswell (1998), Álvarez-Gayou (2003) y Mertens (2005), la fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas:

Diseños fenomenológicos Se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes.

¹¹ Los resultados del proceso de investigación-acción, en este caso, sugirieron varias medidas para afrontar la crisis de los centros médicos considerados, entre éstas: reestructuración administrativa, paros de trabajadores, fusiones y alianzas entre hospitales, reducir la contratación de médicos y modificar los esquemas de dirección de los centros hospitalarios.

- En el estudio, se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- El diseño fenomenológico se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición, imaginación y en las estructuras universales para lograr aprehender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).
- Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.
- En la recolección enfocada se obtiene información de las personas que han experimentado el fenómeno que se estudia.

Un ejemplo de investigación fenomenológica sería un estudio entre personas que han sido secuestradas para entender cómo definen, describen y entienden esa terrible experiencia, en sus propios términos. Cualquier tipo de experiencia es tema del análisis fenomenológico (el haber sido soldado en una determinada guerra, sobrevivir a un terremoto o inundación, haber padecido acoso sexual, desarrollar un negocio exitoso, ganar un campeonato, etcétera).

Finalmente, otros autores también mencionan a la investigación histórica como una forma cualitativa de indagación, pero nosotros consideramos que es en sí un proceso de investigación, digno de un tratamiento aparte y de un libro enfocado casi exclusivamente a él, y en todo caso, sería un diseño mixto. Asimismo, queremos recordar al lector que los estudios de caso cualitativos se explican en el CD anexo, en un capítulo dedicado exclusivamente a estudios de caso, tanto cuantitativos, como cualitativos y mixtos.

Un último comentario

Las fronteras entre los diseños cualitativos realmente no existen. Por ejemplo, un estudio orientado por la teoría fundamentada abarca elementos narrativos y fenomenológicos. Una investigación-acción puede generar codificación axial (teoría fundamentada) cuando analiza entrevistas realizadas a participantes respecto a cierto problema de interés. Creemos que el estudiante *no* debe preocuparse tanto sobre si su estudio es narrativo o etnográfico, su atención más bien tiene que centrarse en realizar la investigación de manera sistemática y profunda, así como a responder al planteamiento del problema.

Como hemos podido apreciar, los diseños cualitativos son diferentes de los diseños cuantitativos. En primer lugar son más flexibles y abiertos; en segundo término, el curso de las acciones las “dicta” el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos). En los diseños cuantitativos la situación era lo contrario, las acciones las “dicta” el diseño. Por ejemplo, en un experimento se sigue el diseño específico sin concesiones (los participantes son asignados a los grupos, reciben el estímulo y son medidos, se apegan a los procedimientos). En un estudio cualitativo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente. La calidad en una investigación cuantitativa depende del grado en que implementemos el diseño tal como fue preconcebido; mientras que la calidad en la investigación cualitativa depende de la capacidad del investigador para adaptarse a las circunstancias de los participantes y su entorno.



- En el enfoque cualitativo, el diseño se refiere al “abordaje” en general que habremos de utilizar en el proceso de investigación.
- El diseño, al igual que la muestra, la recolección de los datos y el análisis, surge desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo; desde luego, va sufriendo modificaciones, aun cuando es más bien una forma de enfocar el fenómeno de interés.
- Los principales tipos de diseños cualitativos son: *a)* teoría fundamentada, *b)* diseños etnográficos, *c)* diseños narrativos y *d)* diseños de investigación-acción, además de los diseños fenomenológicos.
- El planteamiento básico del diseño de teoría fundamentada es que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos.
- Se ha concebido fundamentalmente dos diseños de teoría fundamentada: *a)* sistemático y *b)* emergente.
- El procedimiento regular del análisis de teoría fundamentada es: codificación abierta, codificación axial, codificación selectiva, generación de teoría.
- Los diseños etnográficos pretenden describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades.
- Existen varias clasificaciones de los diseños etnográficos. Creswell (2005) los divide en: realistas, críticos, clásicos, microetnográficos y estudios de caso.
- En los diseños etnográficos el investigador, por lo general, es completamente un observador participante.
- Los diseños etnográficos investigan grupos o comunidades que comparten una cultura: el investigador selecciona el lugar, detecta a los participantes y, por último, recolecta y analiza los datos.
- En los diseños narrativos el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas.
- Los diseños narrativos pueden referirse a: *a)* toda la historia de vida de un individuo o grupo, *b)* un pasaje o época de dicha historia de vida o *c)* uno o varios episodios.
- Mertens (2005) divide a los estudios narrativos en: *a)* de tópicos (enfocados en una temática, suceso o fenómeno), *b)* biográficos (de una persona, grupo o comunidad; sin incluir la narración de los participantes “en vivo”, ya sea porque fallecieron, porque no recuerdan a causa de su edad o enfermedad, o son inaccesibles), *c)* autobiográficos (de una persona, grupo o comunidad incluyendo testimonios orales “en vivo” de los actores participantes).
- Existen dos esquemas principales para que el investigador narre una historia: *a)* estructura problema-solución, y *b)* estructura tridimensional.
- La finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. Se centran en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales.
- Tres perspectivas destacan en la investigación-acción: la visión técnico científica, la visión deliberativa y la visión emancipadora.
- Creswell (2005) considera dos diseños fundamentales de la investigación-acción: práctico y participativo.

- El diseño participativo implica que las personas interesadas en resolver el problema ayudan a desarrollar todo el proceso de la investigación: de la idea a la presentación de resultados.
- Las etapas o ciclos para efectuar una investigación-acción son: detectar el problema de investigación, formular un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio, implementar el plan y evaluar resultados, además de generar retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

CONCEPTOS BÁSICOS

Categoría

Categoría central

Codificación abierta

Codificación axial

Codificación selectiva

Códigos en vivo

Diseño de investigación cualitativa

Diseño emergente

Diseño participativo

Diseño práctico

Diseño sistemático

Diseños de investigación-acción

Diseños de teoría fundamentada

Diseños etnográficos

Diseños fenomenológicos

Diseños narrativos

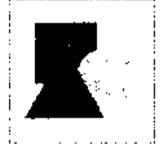
Etnografía

Narrativa

Hipótesis

Tema

Teoría fundamentada



EJERCICIOS

1. Detecte una problemática en su barrio, colonia, municipio o comunidad (de cualquier índole). Una vez que tenga en mente el problema: a) Observe directamente el problema en cuestión (sea testigo directo) en el lugar donde ocurre y tome notas reflexivas sobre éste (en consonancia de la problemática, la observación le puede tomar horas o días). ¿Cómo puede describirse el problema?, ¿a quiénes afecta o incumbe?, ¿de qué magnitud es de acuerdo con su percepción?, ¿cómo se manifiesta?, ¿cuánto hace que persiste?, ¿qué intentos se han efectuado por resolverlo?

Realice algunas entrevistas sobre el problema con vecinos y en general con habitantes del lugar

donde vive (digamos cinco o seis entrevistas como mínimo). Transcriba las entrevistas y analícelas, de acuerdo con cualesquiera de los diseños de la teoría fundamentada. ¿Cuáles son las categorías y temas más importantes que emergieron del análisis?, ¿cómo se relacionan estos temas?, ¿cuál es la esencia del problema? (categoría central), ¿cuáles son las causas?, ¿cuáles sus consecuencias?, ¿cuáles las condiciones intervinientes? Recuerde evitar mezclar sus opiniones con las de los participantes, deje que ellos expresen de manera amplia sus puntos de vista (no introduzca sesgos). Posteriormente, lleve a cabo una sesión de enfoque sobre el problema (cuatro o cinco personas). Una vez más,

no influya en los participantes. En la reunión también haga preguntas sobre si la cultura (creencias, costumbres, participación, etc.) del barrio o comunidad puede facilitar o no la solución del problema. Transcriba la sesión y analícela siguiendo el modelo de teoría fundamentada. Responda a las preguntas mencionadas en la entrevista. Compare los resultados de la sesión con los de las entrevistas: ¿qué coincidencias y diferencias encuentra? Elabore un reporte con los resultados de la sesión y las entrevistas. Incluya en el reporte una narración del problema mediante la estructura problema-solución. Agregue sus conclusiones.

Organice una sesión para recabar ideas sobre cómo resolver o enfrentar el problema, con otros participantes distintos a los de la sesión anterior (que seguramente, ya aportaron soluciones) y de ser posible invite a un líder de la comunidad. Elabore con ellos un plan que incorpore las ideas de todos y las suyas propias. Analice los obstáculos que tendría tal plan. Idealmente, implemente el plan y evalúe. Documente la experiencia que abarca: teoría fundamentada, análisis narrativo y fenomenológico, así como algo

de etnográfico. La problemática puede ser en una empresa o sindicato.

2. Platique con uno de sus mejores amigos o amigas sobre: ¿cuál ha sido la experiencia que a él o ella le ha generado mayor satisfacción o alegría? Tome notas y de ser posible grábela en audio o video, genere temas de la experiencia y vuelva usted a narrar la historia con todos sus elementos: ¿dónde y cuándo ocurrió?, ¿cuál es su significado?, ¿qué implicaciones tiene?, ¿quiénes participaron?, etcétera.
3. Documente y analice una cultura antigua o actual (egipcia, romana, azteca, maya, los godos, la de su país; la subcultura de un grupo de música o equipo de fútbol, etcétera). ¿Qué características o rasgos distintivos tenía o tiene? y ¿en qué creía o cree esa cultura? (pueden considerarse muchos aspectos, pero con estos dos nos conformaremos).
4. Respecto de su planteamiento sobre el problema de investigación cualitativo, del que ya consideró cuál sería la unidad de análisis inicial y el tipo de muestra dirigida, así como los instrumentos que utilizaría para recolectar los datos. ¿Qué diseño o diseños cualitativos serían pertinentes para el estudio?

LA GUERRA CRISTERA EN GUANAJUATO

El estudio es esencialmente de carácter narrativo y fenomenológico. Para cada población, una vez realizada la inmersión en el campo, se procedió a recolectar datos por medio de: a) documentos, b) testi-

monios obtenidos por entrevistas, c) objetos y d) observación de sitios. Los distintos tipos de datos primero fueron analizados por separado y luego en conjunto.

Las entrevistas constituyeron el eje de los reportes, en torno a éstas se desarrolló una descripción narrativa de cada comu-

idad, la cual incluía las experiencias de los participantes y su significado con respecto a la Guerra Cristera (los objetos, documentos y observaciones complementaron las entrevistas y se agregaron a la narración). La mayoría de las narraciones se basaron en los siguientes temas, que fueron en su mayoría generados inductivamente:¹²

- Datos sobre el desarrollo de la Guerra Cristera en la comunidad (fechas de inicio, terminación y hechos relevantes, número de víctimas, templos cerrados, etcétera).
- Circunstancias de la comunidad (hoy en día todas son municipios): antecedentes específicos de cada población, situación al inicio de la conflagración, durante ésta y al terminar.
- Levantamiento en armas: a partir del 31 de julio de 1926, cómo ocurre la rebelión en cada lugar.
- Cristeros: descripción, perfiles, motivaciones, formas de organización y nombres de los líderes.
- Armamento: características de las armas y la manera en cómo los grupos cristeros se abastecían de armas y "parque" (municiones).
- Manutención y apoyo: qué personas, que no participaron en la lucha, apoyaron a los cristeros (contactos) y cómo proveían a éstos de comida, dinero, armas y noticias sobre las posiciones del Ejército del Gobierno Federal.
- Símbolos y lenguaje cristeros: tema con las siguientes categorías:
 - a) Estandartes
 - b) Lemas
 - c) Gritos de lucha
 - d) Oraciones

- e) Objetos religiosos
- f) Otros

- Tropas federales: nombres y descripción de los soldados del Ejército del Gobierno Federal.
- Lugares estratégicos de los cristeros. Tema con dos categorías:

- a) Cuarteles
- b) Escondites

- Cuarteles federales. Tema con tres categorías:

- a) Claustros de monjas y escuelas religiosas
- b) Iglesias
- c) Haciendas

- Enfrentamientos: luchas armadas entre federales y cristeros
- Fusilamientos, asesinatos y ejecuciones. Tema con las siguientes categorías:

- a) De cristeros
- b) De federales
- c) De sacerdotes

- Injusticias. Este tema se integra por las siguientes categorías:

- a) Robos por parte de los cristeros
- b) Robos por parte de los federales
- c) Asesinatos de personas inocentes

- Misas ocultas (recordemos que estaban prohibidas por la Ley Calles): descripción de cómo en casas particulares se realizaban las misas.

- Sacerdotes perseguidos, con las categorías:

- a) Modo de vida de sacerdotes que se escondían
- b) Torturas y fusilamientos

¹² Como ocurre en la investigación cualitativa con frecuencia, durante las entrevistas iniciales de la primera comunidad analizada, se generaron ciertas categorías y temas; después, emergieron otras(os). Al considerar a la segunda población, surgieron categorías y temas adicionales; lo que requirió volver a codificar las entrevistas de la primera comunidad, y así sucesivamente. Al final, se hizo una recodificación de todas las entrevistas en todas las poblaciones y fue cuando se agregó el análisis de objetos, documentos y observaciones.

- El papel de la mujer en la Guerra Cristera: cómo las mujeres, participaron y apoyaron el conflicto.
- Tradición oral. Tema con las categorías:
 - a) Leyendas
 - b) Sucesos
 - c) Oraciones
 - d) Corridos
- Final de la Guerra Cristera (versión oficial): qué aconteció en cada municipio cuando las iglesias son reabiertas y los cultos son permitidos de nuevo (1929).
- Continuación real de las hostilidades (1929-1940): en la mayoría de los municipios el conflicto prosiguió. En algunos casos la persecución cristera se mantuvo, en otros, los rencores y venganzas por parte de ambos bandos perpetuó la conflagración local, y en ciertos lugares, con el pretexto del conflicto cristero, se continuó luchando, pero por otros motivos (posesión de tierras, levantamiento contra terratenientes, etcétera).
- Secuelas actuales (siglo XXI), con las siguientes categorías:
 - a) Santuarios donde se venera a los mártires en nuestros días
 - b) Monumentos en memoria de los cristeros caídos
 - c) Peregrinaciones y fiestas para recordar el movimiento y a los mártires
 - d) Testimonios de milagros: ex votos y narraciones

Al final, se presentó una narración general y un modelo de entendimiento de este conflicto armado (con base en las narraciones de las distintas poblaciones consideradas).

CONSECUENCIAS DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

Esta investigación es de naturaleza fenomenológica (se analizaron los significados

de las experiencias de abuso sexual de las participantes) y su método de análisis fue el de teoría fundamentada (diseño sistemático). El modelo resultante ya se presentó en el capítulo anterior. Recordemos que las categorías centrales (fenómeno) fueron dos: *sentimientos amenazantes o peligrosos* y *carencia de ayuda, impotencia y falta de control*.

CENTROS COMERCIALES

El diseño que guió el estudio fue el de teoría fundamentada en su versión "emergente" o "clásica". Simplemente se codificaron las transcripciones de las sesiones y se generaron las categorías y temas.

Se elaboró un reporte por cada centro comercial (en las urbes de más de tres millones de habitantes hay por lo menos dos centros comerciales de la cadena u organización en estudio, en ciudades intermedias con menos de tres millones de habitantes, solamente se ubica un centro comercial). Cada centro tiene entre 100 y 300 establecimientos o comercios, incluyendo de dos a cuatro tiendas departamentales grandes (20 a 40 secciones).

Mostramos las principales categorías que emergieron en los siete grupos de enfoque organizados para uno de los centros comerciales, en un tópico concreto.

Área 2: Atributos del centro comercial

Temática

- Identificación y definición de los atributos, oportunidades y factores críticos de éxito del centro comercial ideal.

Pregunta: ¿qué factores son importantes para elegir un centro comercial como el preferido?

Categorías: Las 10 primeras fueron recurrentes en todas las sesiones y se "saturaron" más rápidamente.

El ambiente**Variedad de tiendas****Tranquilidad****Limpieza****Ubicación****La gente ("parecida a mí"), mismo nivel socioeconómico****Cercanía****Seguridad****El diseño, la arquitectura****Decoración****Buenos servicios****La comodidad****La comida****Las instalaciones (escaleras eléctricas, elevadores, facilidades de acceso, amplitud de pasillos, etcétera)****Su exclusividad****La iluminación****Estacionamiento (amplitud y accesibilidad)****Los precios****El lugar pequeño****Las chicas, mujeres que van****Estilo de la plaza ("personalidad moderna")****La ropa (variedad, calidad y marcas)****La calidad de los productos de las tiendas (en general)****Los bancos****Área de comida rápida****Los "chavos", hombres jóvenes****La diversión****No hay mucho ruido****El tamaño****Los eventos (conciertos, espectáculos y otros)****El resto de las categorías fueron mencionadas con menor frecuencia.**

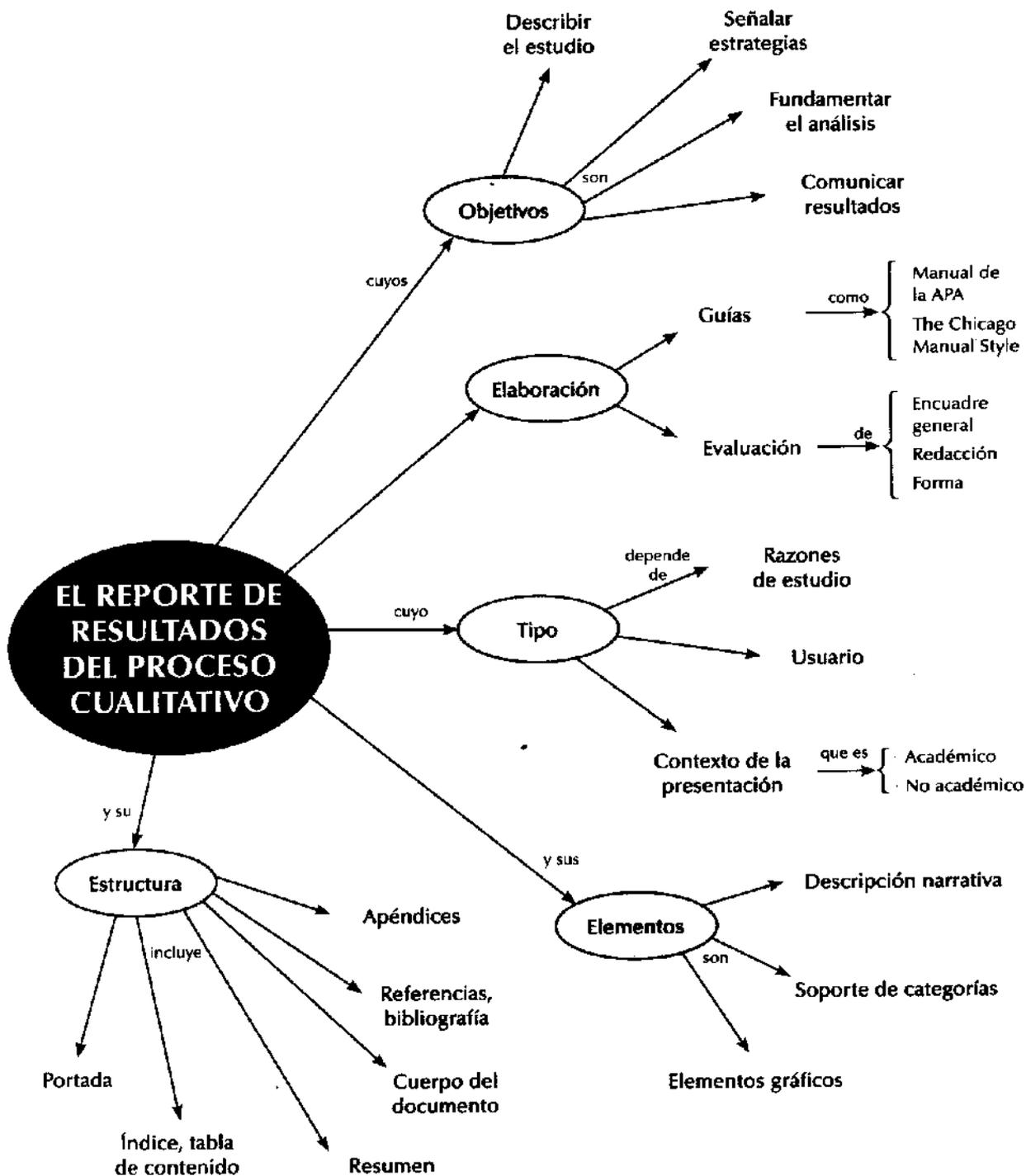
El libro ha sido muy útil en el trabajo de investigación tanto en mi propia investigación, como en la que puedo dirigir a los estudiantes de psicología.

El investigador, sea estudiante o profesional en cualquier área, debe tener claro el camino a seguir en la investigación que desarrolla. La ilustración que hace el libro con ejemplos tan específicos, permite arrojar luz en la comprensión de una aplicación concreta del desarrollo de las partes de la investigación. Esto es algo que debe tener claro el estudiante y el investigador. Otro ejemplo muy útil del libro es el esfuerzo que hace por superar la dicio-

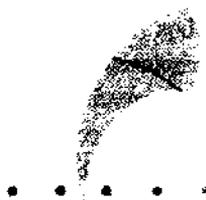
tomía entre método cuantitativo y cualitativo, mediante ejemplos concretos. La posibilidad de encontrar ejemplos que "ponen en diálogo" ambos métodos ha sido muy útil para integrar antes que separar y poner en conflicto. El investigador y el estudiante logran ver de manera más clara, aunque respetando los presupuestos epistemológicos de ambos métodos, que es posible trabajar con modelo mixto.

Fernando A. Muñoz M.
Director general académico
Universidad Católica de Costa Rica

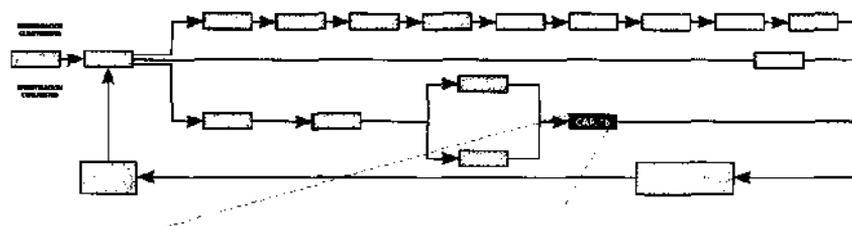




Capítulo 16



El reporte de resultados del proceso cualitativo



PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Paso 5 Elaborar el reporte de resultados cualitativos

- Definición del usuario.
- Selección del tipo de reporte a presentar de acuerdo con el usuario: contexto académico o no académico, formato y narrativa.
- Elaboración del reporte y del material adicional correspondiente.
- Presentación del reporte.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al terminar este capítulo, el alumno será capaz de:

- Reconocer los tipos de reportes de resultados en la investigación cualitativa.
- Comprender los elementos que integran un reporte de investigación cualitativa.
- Visualizar la manera de estructurar un reporte de un estudio cualitativo.

Síntesis

En el capítulo se comenta sobre la estructura común de un reporte cualitativo y los elementos que la integran. Por otra parte, se señala que los reportes cualitativos pueden ser, al igual que los cuantitativos, académicos y no académicos. Además, se sugieren diversas recomendaciones para su elaboración.

También, en este capítulo se destacan tres aspectos que son importantes en la presentación de los resultados por medio del reporte: la narrativa, el soporte de las categorías (con ejemplos) y los elementos gráficos. Asimismo, se insiste en que el reporte debe ofrecer una respuesta al planteamiento del problema y señalar las estrategias que se usaron para abordarlo, así como los datos que fueron recolectados, analizados e interpretados por el investigador.

Comunicación de resultados

Los reportes de resultados del proceso cualitativo pueden adquirir los mismos formatos que los reportes cuantitativos y también, lo primero que el investigador debe definir es el tipo de reporte que resulta necesario elaborar. Éste, una vez más, depende de las siguientes precisiones: 1) las razones por las cuales surgió la investigación, 2) los usuarios del estudio y 3) el contexto en el cual se habrá de presentar. Si recordamos, los usuarios y los contextos de la investigación son los que aparecen en la tabla 16.1 y en las celdas se enlistan los tipos de reportes más comunes, según sea el caso:

En torno a la extensión del reporte, ya se comentó en el capítulo 11 que éste es relativo, debido a que intervienen varios factores, desde la complejidad del problema de investigación hasta el tipo de usuarios del estudio.¹

Sea cual sea el formato, es una necesidad: comunicar los resultados.

Tabla 16.1 Usuarios y contextos de una investigación cualitativa

Usuarios	Contextos	
	Académico	No académico
Académicos de la propia institución educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Tesis y disertaciones. • Informes de investigación. • Presentaciones audiovisuales. • Libros. 	
Editores y revisores de revistas científicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Artículos. 	
Revisores de ponencias para congresos y académicos externos.	<ul style="list-style-type: none"> • Ponencias. • Pósters o afiches. • Presentaciones audiovisuales. 	
Elaboradores de políticas, ejecutivos o funcionarios que toman decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen ejecutivo. • Informe técnico. • Presentaciones audiovisuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen ejecutivo. • Informe técnico. • Presentaciones audiovisuales.
Profesionistas y practicantes dentro del campo donde se inserta el estudio.	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen ejecutivo. • Informe técnico. • Presentaciones audiovisuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen ejecutivo. • Informe técnico. • Presentaciones audiovisuales.
Opinión pública no especializada.	<ul style="list-style-type: none"> • Libros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Libros. • Artículo periodístico o reportaje (en cualquier medio de comunicación colectiva, internet, etcétera). • Libros.

¹ Algunos autores, como Creswell (2005) sugieren que en tesis de licenciatura y maestría (cada vez menos comunes) un rango común es de 50 a 125 páginas de contenido esencial (sin contar apéndices). Las disertaciones doctorales, entre 100 a 300 páginas, y los informes ejecutivos de 3 a 10 páginas.

Los reportes de resultados de la investigación cualitativa

Al igual que los reportes cuantitativos, los **reportes cualitativos** son una manera de describir el estudio a otras personas y representan la culminación del proceso de investigación. El reporte debe ofrecer una respuesta al planteamiento del problema y señalar las estrategias que se usaron para abordarlo, así como los datos que fueron recolectados, analizados e interpretados por el investigador. El reporte, como señala Esterberg (2002), debe fundamentar el análisis efectuado.

Los reportes cualitativos son más flexibles que los cuantitativos, Creswell (2005) señala que no existe una sola manera para presentarlos, aunque se desarrollan mediante una forma y esquema narrativos.²

A continuación, explicamos algunas características y recomendaciones sobre los reportes cualitativos, cada lector adoptará las que juzgue pertinentes y cabe destacar que algunas se traslapan:

- El reporte cualitativo es una exposición narrativa donde se presentan los resultados con todo detalle (Creswell, 2005), aunque deben obviarse los pormenores que conozcan los lectores (Williams, Unrau y Grinnell, 2005). Por ejemplo, supongamos que presentamos a la junta directiva de un hospital una investigación sobre la relación entre un grupo de médicos y sus pacientes terminales, la descripción del ambiente (el hospital) debe ser muy breve, ya que supuestamente los miembros de la junta lo conocen.
- Las descripciones y narraciones utilizan un lenguaje vívido, fresco y natural. El estilo es más personal y se puede redactar en primera persona.
- Asimismo, tal informe se redacta en tiempo pasado (pretérito). Por ejemplo: “la muestra fue...”, “se entrevistaron a...”, “Marcela fue de gran ayuda, sin ella no hubiera podido terminar, el agradecimiento y deuda son enormes...”, “se efectuaron seis sesiones...”
- El lenguaje no debe ser “sexista” ni discriminatorio en modo alguno.
- Conviene utilizar varios diccionarios: Diccionario de la Lengua Española (editado por la Real Academia Española), diccionarios de sinónimos y antónimos, diccionarios de términos cualitativos, etcétera.
- Las secciones del reporte deben relacionarse entre sí por un “hilo conductor” (el último párrafo de una sección con el primero de la siguiente sección).
- En los reportes deben incluirse fragmentos de contenido o testimonios (unidades de análisis) expresados por los participantes (citas textuales, en su lenguaje, aunque las palabras sean incorrectas desde el punto de vista gramatical o puedan ser consideradas “impropias” por algunas personas).
- Para enriquecer la narración, se recomienda usar ejemplos, anécdotas, metáforas y analogías.
- La narración puede comenzar con una historia costumbrista, un testimonio, una reflexión, una anécdota o de manera formal (como en un reporte cuantitativo). Incluso, como menciona Creswell

² Cabe aclarar que en los últimos años, cuando sus autores han pretendido enviarlos a revistas científicas para ser arbitrados y publicados, se adaptan a los criterios de los editores de tales “journals”, por lo que la estandarización es un poco mayor.

(2005) puede no solamente iniciarse, sino estructurarse, a manera de “cuento”,³ “novela” u “obra de teatro”.

- Las contradicciones deben especificarse y aclararse (Creswell, 2005).
- En la interpretación de resultados y la discusión: se revisan los resultados más importantes y se incluyen los puntos de vista y las reflexiones de los participantes y del investigador respecto al significado de los datos, los resultados y el estudio en general; además de evidenciar las limitaciones de la investigación y hacer sugerencias para futuras indagaciones.
- Esterberg (2002) sugiere planear cómo va a elaborarse el reporte (¿cuántas secciones debe contener?, ¿cuál debe ser su estructura?, ¿aproximadamente qué tan largo debe ser?, ¿qué es importante incluir y excluir?, ¿cuál debe ser el índice tentativo?). A nuestro juicio es conveniente realizar la planeación las primeras veces que se desarrollan reportes de estudios cualitativos.
- Debemos cuidar los detalles en el reporte, no solamente en la narración, sino en la estructura.
- El análisis, la interpretación y la discusión en el reporte deben incluir: *las descripciones profundas y completas (así como su significado)* del contexto, ambiente o escenario; de los participantes; los eventos y situaciones; las categorías, temas y patrones, y de su interrelación (hipótesis y teoría). También es necesario aclarar cuál fue la posición del investigador ante los hechos (anotaciones, particularmente las personales). En este sentido, debe demostrarse que el investigador valoró sus propias tendencias, creencias y otras fuentes potenciales de sesgo; que de igual forma reflexionó sobre sus experiencias y su vinculación con los participantes. Creswell (2005) recomienda incluir experiencias previas al estudio y antecedentes, así como todo aquello que pueda afectar las interpretaciones y conclusiones desarrolladas (de manera resumida, por supuesto).
- Mertens (2005) sugiere que la mayoría de los reportes deben contener la historia del fenómeno o hecho revisado, la ubicación del lugar donde se llevó a cabo el estudio, el clima emocional que prevaleció durante la investigación, las estructuras organizacionales y sociales del ambiente. Así como, las reglas, grupos y todo aquello que pueda ser relevante para que el lector comprenda el contexto en términos del estudio presentado.
- Además de descripciones y significados, es importante presentar varios ejemplos de cada categoría o tema que sean los más representativos (Creswell, 2005 y Mertens, 2005).
- En ocasiones se pueden agregar las transcripciones como anexos, para fines de auditoría o simplemente para que cualquier lector pueda profundizar en la investigación (Mertens, 2005). Incluso, un investigador podría “subirlas” a una página web donde puedan ser revisadas.
- Se deben incluir todas las “voces” o perspectivas de los participantes, al menos las más representativas (las que más se repiten, las que se refieren a las categorías más relevantes, las que expresan el sentir de la mayoría). Los marginados, los líderes, las personas comunes, hombres y mujeres, etc.; todos tienen el derecho de ser escuchados y de que hagamos “eco” de sus necesidades, sentimientos y expresiones. Por ejemplo, en el estudio de la Guerra Cristera, el tema fundamental (o uno de las más importantes) fue el *ataque a la libertad de culto y símbolos religiosos* (cierre de templos, prohibición de misas y de reuniones en las iglesias), entonces

³ Se aclara, a “manera de cuento”, no que sea un “cuento” (con narraciones exageradas, por ejemplo). El buen reporte cualitativo es realista y demuestra que el estudio es creíble.

debemos incluir las diferentes “voces” o tipos de personas que se expresaron sobre este tema (sacerdotes no combatientes, sacerdotes combatientes, soldados cristeros, mujeres y hombres devotos, soldados del Ejército Federal, población común que no se inmiscuyó directamente en las batallas o escaramuzas, etc.). Si alguna “voz” no se escuchó (es decir, no se pronunció durante la recolección de los datos), al elaborar el reporte nos debemos cuestionar: ¿por qué? y tal vez hasta sea conveniente regresar al campo para recabar esas “voces perdidas” o al menos, conocer los motivos de su “silencio”.

- Antes de elaborar el reporte debe revisarse el sistema completo de categorías, temas y reglas de codificación.

Estructura del reporte cualitativo

Ya se resaltó que cada reporte es diferente, pero los elementos más comunes (sobre todo cuando se piensa publicarlo en una revista científica o en un documento técnico-académico) son:⁴

1. *Portada.* Comprende el título de la investigación, el nombre del autor o los autores y su afiliación institucional, o el nombre de la organización que patrocina el estudio, así como la fecha y lugar en que se presenta el reporte.
2. *Índice del reporte o tabla de contenidos.* Incluye capítulos, apartados y subapartados (numerados o diferenciados por tamaño y características de la tipografía). A veces se elaboran otros índices (de tablas, figuras, diagramas, ilustraciones, etcétera).
3. *Resumen.* Constituye, de manera breve, el contenido fundamental del reporte de investigación, y en general incluye el planteamiento del problema, el método, los resultados más importantes y las principales conclusiones. En el caso de artículos para revistas científicas, no se recomienda exceder las 150 palabras,⁵ salvo que se trate de un estudio excepcional (y en este caso, no más de 190), idealmente entre 100 y 120.⁶ En reportes técnicos, se sugiere un mínimo de 200 palabras y un máximo de 350.⁷ En la tabla 16.2 se presenta el resumen traducido de Morrow y Smith (1995, p. 24) como ejemplo.
4. *Cuerpo del documento.*
 - *Introducción.* Incluye los antecedentes (tratados con brevedad), el planteamiento del problema (objetivos y preguntas de investigación, así como la justificación del estudio), el contexto de la investigación (cómo y dónde se realizó), las categorías, temas y patrones emergentes más relevantes y los términos de la investigación, al igual que las limitaciones de ésta. Es importante que se comente la utilidad del estudio para el campo profesional. La recomendación de Laflén (2001) de hacer las siguientes preguntas para elaborar la introducción se

⁴ Por cuestiones de espacio no repetiremos algunos comentarios que son comunes en los reportes cuantitativos y que fueron hechos en el capítulo 11, como las portadas de las tesis y disertaciones.

⁵ Algunas revistas tienen esta limitación. Por ejemplo: *International Journal of Qualitative Studies in Education, Cultural Studies, Critical Methodologies, Qualitative Research in Psychology, Ethnography.*

⁶ American Psychological Association (2002).

⁷ Williams, Unrau y Grinnell (2005).

Tabla 16.2 Ejemplo de un resumen de un artículo producto de investigación cualitativa⁸

Los constructos de supervivencia y las formas para sobrellevar la situación por mujeres que sobrevivieron al abuso sexual durante su infancia

Susan L. Morrow

Department of Educational Psychology, University of Utah

Mary Lee Smith

Division of Educational Leadership and Policy Studies, Arizona State University

Resumen

Este estudio cualitativo investigó los constructos personales de supervivencia y afrontamiento de la situación crítica por parte de 11 mujeres que padecieron abuso sexual durante su niñez.

Se utilizaron como técnicas de recolección de datos: entrevistas en profundidad, un grupo de enfoque de 10 semanas de duración, evidencia documental, seguimiento mediante la verificación de resultados y conclusiones por parte de las mujeres participantes, y análisis cooperativo.

Poco más de 160 estrategias individuales fueron codificadas y analizadas, y se generó un modelo teórico que describe: a) las condiciones causales que subyacen al desarrollo de las estrategias de supervivencia y afrontamiento de la crisis que representa el abuso, b) los fenómenos que surgieron de esas condiciones causales, c) el contexto que influyó en el desarrollo de las estrategias, d) las condiciones intervinientes que afectaron el desarrollo de las estrategias, e) las estrategias actuales de supervivencia y afrontamiento del fenómeno y f) las consecuencias de tales estrategias.

Se identificaron subcategorías de cada componente del modelo teórico y son ilustradas por los datos narrativos. Asimismo, se discuten y valoran las implicaciones para la asesoría psicológica en lo referente a la investigación y práctica profesional.

aplica también a estudios cualitativos: ¿qué descubrió o probó la investigación?, ¿en qué clase de problema se trabajó, cómo se trabajó y por qué se trabajó de cierta manera?, ¿qué motivó el estudio?, ¿por qué se escribe el reporte? y ¿qué debe saber o entender el lector al terminar de leer el reporte?

- **Método.** Esta parte del reporte describe cómo fue llevada a cabo la investigación, e incluye:
 - a) Contexto, ambiente o escenario de la investigación (lugar o sitio y tiempo, así como accesos y permisos). Su descripción completa es muy importante.
 - b) Muestra o participantes (tipo, procedencia, edades, género o aquellas características que sean relevantes en los casos; y procedimiento de selección de la muestra).
 - c) Diseño o abordaje (teoría fundamentada, estudio narrativo, etcétera).
 - d) Procedimiento (un resumen de cada paso en el desarrollo de la investigación: inmersión inicial y total en el campo, estancia en el campo, primeros acercamientos. Descripción detallada de los procesos de recolección de los datos: qué datos fueron recabados, cuándo fueron recogidos y cómo —forma de recolección y/o instrumentos utilizados—; cómo se procedió con los datos una vez obtenidos —codificación, por ejemplo—; registros que se elaboraron como notas y bitácoras).

⁸ La redacción es una adaptación para su mejor comprensión en español.

- **Análisis y resultados.** Unidades de análisis, categorías, temas y patrones: descripciones detalladas, significados para los participantes, experiencias de éstos, ejemplos relevantes de cada categoría; experiencias, significados y reflexiones esenciales del investigador, hipótesis y teoría (incluyendo el modelo o modelos emergentes). Debe aclararse cómo fue el proceso de codificación. Williams, Unrau y Grinnell (2005) sugieren el siguiente esquema de organización:
 - a) Unidades, categorías, temas y patrones (con sus significados), el orden puede estar de acuerdo con la forma como emergieron, por su importancia, por derivación o cualquier otro criterio lógico.
 - b) Descripciones, significados, anécdotas, experiencias o cualquier otro elemento similar de los participantes.
 - c) Anotaciones y bitácoras (de recolección y análisis).
 - d) Evidencia sobre la confiabilidad o dependencia, credibilidad, transferencia y confirmabilidad.

Es importante destacar que en este apartado no se incluyen conclusiones ni sugerencias, así como tampoco se explican las implicaciones de la investigación. Esto se desarrolla en el siguiente apartado.

- **Discusión** (conclusiones, recomendaciones e implicaciones). En esta parte se: a) derivan conclusiones, b) explicitan recomendaciones para otras investigaciones (por ejemplo, sugerir nuevas preguntas, muestras, abordajes) y se indica lo que prosigue y lo que debe hacerse, c) evalúan las implicaciones de la investigación (teóricas y prácticas), d) establece cómo se respondieron las preguntas de investigación y si se cumplieron o no los objetivos, e) relacionan los resultados con los estudios previos, f) comentan las limitaciones de la investigación, g) destaca la importancia y significado de todo el estudio, y h) discuten los resultados inesperados. Al elaborar las conclusiones es aconsejable verificar que estén los puntos necesarios, aquí vertidos. Desde luego, las conclusiones deben ser congruentes con los datos. Si el planteamiento cambió, es necesario explicar por qué y cómo se modificó.

El acotamiento es en relación con el planteamiento del problema y con lo realizado, *no* abarca el tamaño de la muestra (éste no representa una limitación en una investigación cualitativa).⁹ Ejemplos de limitaciones serían que algunos participantes abandonaron el estudio; que no se efectuara una sesión grupal que era importante; que se requería evidencia contraria, pero el presupuesto o tiempo se agotó y ya no se pudo regresar al campo para recabar más datos.

Esta parte debe redactarse de tal manera que se facilite la toma de decisiones respecto de una teoría, un curso de acción o una problemática.

Dos ejemplos de conclusiones serían las que se presentan en las páginas siguientes.¹⁰

⁹ Las muestras cualitativas están vinculadas (restringidas también) al tiempo de estancia en el campo, los recursos disponibles y el acceso a los participantes.

¹⁰ Desde luego, las conclusiones de ambos estudios son más amplias, estos ejemplos representan solamente una de las conclusiones elaboradas.

EJEMPLO

De conclusiones

Estrategias de confortación a pacientes traumatizados

Janice M. Morse (1999, p. 15)

Las estrategias y el estilo de atención de las enfermedades deben ser apropiados al estado de los pacientes. Por ejemplo, si se emplea una estrategia incorrecta en el caso de un paciente atemorizado más que uno aterrorizado, entonces su nivel de fortalecimiento habrá de aumentar. Si el estado del paciente se deteriora, o si no existe mejoría en diez segundos, la estrategia habrá de cambiarse de inmediato.

Una vez que los pacientes hayan obtenido un nivel tolerable de confortación, entonces ellos se sentirán seguros, confiarán en el personal y aceptarán la atención. Por ejemplo, en traumatología los enfermos que están en control o han aceptado la atención responden, son cooperadores y receptivos. A pesar de su dolor, tratan de salir adelante. Un paciente que ha mejorado por completo se percata de que el cuidado es necesario y acepta cualquier medida que se requiera. El resultado es que la atención se da en forma más rápida y segura.

Investigación sobre centros comerciales

Están de acuerdo con que los centros comerciales son como los zócalos de antes en donde la gente va a ver y a ser vista; **“son los centros de reunión entre jóvenes para conocerse”; “también los adultos, al exhibirse, sentirnos un rato a gusto; a lo mejor es importante andar entre gente de muy diversa forma de ser, de vestir; inclusive, uno algunas veces copia modas”** (en negritas comentarios textuales de participantes a un grupo de enfoque).

5. *Referencias o bibliografía.*

6. *Apéndices.* Resultan útiles para describir con mayor profundidad ciertos materiales, sin distraer la lectura del texto principal del reporte. Algunos ejemplos de apéndices para un estudio cualitativo serían la guía de entrevista o de los grupos de enfoque, un nuevo programa computacional, transcripciones, fotografías, etcétera.

Del reporte cualitativo hay varias cuestiones que es necesario comentar con mayor detalle.

Descripción del contexto o ambiente

Algunas recomendaciones sobre cómo elaborar la descripción del ambiente o escenario son:

- a) Primero se describe el contexto general, luego los aspectos específicos y detalles.
- b) La narración debe situar al lector en el lugar físico y la “atmósfera social”.
- c) Los hechos y acciones deben ser narrados(as) de tal modo que proporcionen un sentido de “estar viendo lo que ocurre”.
- d) Se incluyen las percepciones y puntos de vista respecto al contexto tanto de los participantes como del investigador, pero estas últimas hay que distinguirlas de las primeras.

El papel de la literatura

El grado en que se hace referencia a los estudios previos es una cuestión debatida por los expertos en la metodología cualitativa. En el capítulo 12 señalamos las tres principales posiciones respecto al uso de la literatura antecedente en el planteamiento del problema. La mayoría de los autores considera que en general *no* se plantea con amplitud la literatura al comienzo del estudio, esto con el fin de facilitar que sea a partir de los casos analizados donde emerjan los conceptos, datos e información fundamental, sin limitarse o constreñirse a los resultados de otras investigaciones anteriores (Creswell, 2005). Es decir, en los primeros momentos de un estudio cualitativo, la revisión de la literatura sólo sirve para detectar algunos conceptos que no habíamos pensado, nutrirnos de ideas, estar al pendiente de errores potenciales y conocer diferentes maneras de abordar el planteamiento. Pero no basamos el planteamiento del problema en la literatura previa, sino en la inmersión de campo inicial.

Sin embargo, al finalizar el análisis y elaborar el reporte cualitativo, el investigador debe vincular los resultados con estudios anteriores, esto es con el cuerpo del conocimiento que se ha generado respecto al planteamiento del problema. Así, la revisión de la literatura se utiliza para comparar nuestros resultados con los de investigaciones previas, pero *no* en un sentido predictivo como en los reportes cuantitativos, sino que se contrastan ideas, conceptos emergentes y prácticas (Creswell, 2005; Mertens, 2005; y Yedigis y Weinbach, 2005). Asimismo, algunos de los descubrimientos pueden ser soportados por la literatura (Creswell, 2005). Pero, finalmente, el grado en que se incluya a la literatura en el reporte, es un asunto sobre el cual cada investigador hará su propio juicio y tomará su decisión.

A continuación, incluimos segmentos del artículo de Morrow y Smith (1995) donde se vincula el estudio con la literatura previa, para que el lector vea un caso típico de uso de los antecedentes en un reporte cualitativo.

EJEMPLO

Utilización de la literatura en un reporte cualitativo¹¹

El abuso sexual de niños y niñas parece existir a niveles de epidemia; se estima que entre 20% y 45% de las mujeres y entre 10% y 18% de los hombres en Estados Unidos y Canadá fueron abusadas o abusados sexualmente durante su infancia. Los expertos concuerdan que tales datos son subestimaciones de la realidad (Geffner, 1992; Wyatt y Newcomb, 1990). Aproximadamente una tercera parte de los estudiantes que acuden a recibir consejos en los centros de apoyo psicológico de las universidades reportan haber sido objeto de abuso sexual cuando eran niños (Stinson y Hendrick, 1992).

Dos modos primarios para comprender y responder a las consecuencias del abuso sexual infantil son los enfoques del síntoma y la construcción (Briere, 1989). Los investigadores y los practicantes han adoptado un enfoque orientado hacia el síntoma del abuso sexual. Es

¹¹ Morrow y Smith (1995, pp. 24-25). Las referencias citadas en el ejemplo no se incluyen en la bibliografía del libro, puesto que fueron consultadas por las autoras para elaborar su reporte.

característico de la literatura académica y profesional representar las consecuencias del abuso sexual por medio de largas listas de síntomas (Courtois, 1988; Russell, 1986). Sin embargo, Briere (1989) alentó una perspectiva más amplia al abocarse a identificar los constructos y efectos centrales, como opuestos a los síntomas, del abuso sexual.

Mahoney (1991) explicó los procesos centrales de orden, tácitos y estructurales: de valor, realidad, identidad y poder; que subyacen en los significados personales o construcciones de la realidad. El autor acentuó la importancia de comprender las teorías implícitas del "yo" y el mundo que guían el desarrollo de patrones de afecto, pensamiento y conducta.

Varios autores (Johnson y Kenkel, 1991; Long y Jackson, 1993; Roth y Cohen, 1986) han relacionado las teorías del afrontamiento, manejo (Horowitz, 1979; Lazarus y Folkman, 1984) del trauma del abuso sexual. Desde luego, las teorías tradicionales del afrontamiento tienden a enfocarse en los estilos emocionales y de evitación del enfrentamiento, empleados comúnmente por mujeres sobrevivientes al abuso (Banyard y Graham-Bermann, 1993). Strickland (1978) enfatizó la importancia de los practicantes (psicólogos, psiquiatras y otros expertos) en asesorar con exactitud a los individuos respecto de sus situaciones de vida, determinando la eficacia de ciertas estrategias de afrontamiento.

Ahora bien, es necesario aclarar que en varios reportes cualitativos no hay propiamente un apartado que comprenda el marco teórico, las referencias se van incluyendo, conforme se redacta el reporte.

Método

Esta es una sección que en los reportes es detallada, pero en artículos de revistas científicas es breve. De nuevo utilizaremos segmentos del ejemplo de Morrow y Smith (1995) para ilustrar cómo se presenta el método de manera "clásica" en un reporte cualitativo.¹²

EJEMPLO

Presentación del método

Método

Los métodos cualitativos de investigación son particularmente apropiados para conocer los significados que las personas asignan a sus experiencias (Hoshmand, 1989; Polkinghorne, 1991). Con la finalidad de clarificar y generar un sentido de entendimiento en las participantes respecto a sus propias experiencias de abuso, los métodos utilizados involucraron: a) desarrollar de manera inductiva códigos, categorías y temas reveladores, más que imponer clasificaciones predeterminadas a los datos (Glaser, 1978), b) generar hipótesis de trabajo o afirmaciones (Erickson, 1986) emanadas de los datos y c) analizar las narraciones de las experiencias de las participantes sobre el abuso, la supervivencia y el afrontamiento.

¹² Morrow y Smith (1995, pp. 25-27). El ingreso al campo y la muestra ya fueron partes que se presentaron en los capítulos 12 y 13, por lo que se excluyen del ejemplo.

Participantes.
 Procedimiento.
 Entrada al campo.
 Fuentes de datos.

Cada una de las 11 sobrevivientes del abuso sexual participaron en una entrevista en profundidad abierta, de 60 a 90 minutos de duración, en la cual se formularon dos preguntas: "Dígame, en la medida en que se sienta tranquila al compartir su experiencia conmigo, ¿qué le aconteció cuando fue abusada sexualmente?" y "¿cuáles fueron las maneras primarias (esenciales) por medio de la cuales usted sobrevivió?" Las respuestas de Morrow incluyeron escuchar activamente, reflexión con empatía y alientos mínimos.

Después de las entrevistas iniciales, siete de las 11 participantes se integraron a un grupo de enfoque. Cuatro fueron excluidas del grupo: dos que fueron entrevistadas después de que el grupo había comenzado y dos debido a que tenían otros compromisos. El grupo proporcionó un ambiente recíproco e interactivo (Morgan, 1988) y se centró en la supervivencia y el afrontamiento.

Presentación de resultados

Tres aspectos son importantes en la presentación de los resultados por medio del reporte: la descripción narrativa, el soporte de las categorías (con ejemplos) y los elementos gráficos. En artículos de revistas estos elementos son sumamente breves, mientras que en documentos técnicos son detallados.

Con respecto a la narración (que describe los resultados), Creswell (2005, p. 250) nos proporciona diferentes formas de presentarla, las cuales se exponen a continuación. Primero, para cada forma de narración, empleamos ejemplos del estudio de la Guerra Cristera en Guanajuato (se muestra sólo el esquema básico en la tabla 16.3) y posteriormente otros ejemplos distintos (ver tabla 16.4).

Tabla 16.3 Principales formas de exposición narrativa en la presentación de resultados de estudios cualitativos

Forma de exposición narrativa	Esquema
Secuencia cronológica	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra cristera en Guanajuato. Presentar los resultados por etapa: Antecedentes previos a la guerra, inicio, combates, terminación, secuelas. O bien, por año: 1925-1933.*
Por temas	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra cristera en Guanajuato. Presentar los resultados por los temas básicos: "circunstancias de la comunidad", "levantamiento en armas", "cristeros" (descripción, perfiles, motivaciones, formas de organización y nombres de los líderes), "armamento", "mantención y apoyo", "cierre de templos", etcétera.

(continúa)

* Desde el punto de vista oficial, la guerra concluyó en 1929, pero analizaríamos años posteriores (secuelas).

Tabla 16.3 Principales formas de exposición narrativa en la presentación de resultados de estudios cualitativos (*continuación*)

Forma de exposición narrativa	Esquema
Por relación entre temas	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra Cristera en Guanajuato. Relación entre las causas y efectos (asesinato del párroco local, el cierre de templos en la zona, el saqueo de una iglesia y la organización de cristeros para levantarse en ciertos municipios). • Vinculación entre temas (por ejemplo, entre "símbolos y lenguaje cristeros", "misas ocultas", "tradición oral" y otros).
Por un modelo desarrollado	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra Cristera en Guanajuato. Efectos de cada causa, resultados finales. Causas: conflicto masones-católicos → conflictos de poderes Estado-Iglesia → asesinato de líderes en ambos lados → cierre de templos → levantamiento armado → negociaciones.
Por contextos	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra Cristera en Guanajuato. Presentar los resultados por lugares, en este caso, por municipios: Celaya, Apaseo, Cortazar, etcétera.
Por actores	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra Cristera en Guanajuato. La Iglesia, el Ejército Federal, los ciudadanos testigos, los combatientes cristeros y demás actores.
En relación con la literatura (comparar con el marco teórico)	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra Cristera en Guanajuato. Discutir sobre la base de versiones históricas de la Iglesia, el Gobierno Mexicano e historiadores. Cotejar nuestros datos con los de diversos análisis efectuados previamente.
En relación con cuestiones futuras que deben ser analizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra Cristera en Guanajuato. Relación actual y futura entre la Iglesia católica y el Estado mexicano (cómo la guerra afectó esa relación a lo largo del resto del siglo XX, si alguna sección se mantiene y si se espera en el futuro otro conflicto o no).
Por la visión de un actor central	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra Cristera en Guanajuato. A partir de la visión de un líder importante construir la exposición (con base en sus cartas, diario, entrevista, si vive, o entrevistas a sus descendientes).
A partir de un hecho relevante	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra Cristera en Guanajuato. A raíz del levantamiento en armas en una zona, elaborar la discusión.
Participativa (cómo se vinculó el fenómeno con los participantes)	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra Cristera en Guanajuato. Sentimientos que provocó el movimiento en la población y cómo los hechos la afectaron.

Tabla 16.4 Formas de exposición narrativa en otros ejemplos

Forma de exposición narrativa	Estudio/Esquema
Secuencia cronológica	<ul style="list-style-type: none"> • Explosiones en Celaya. Orden cronológico de los acontecimientos.

(*continúa*)

Tabla 16.4 Formas de exposición narrativa en otros ejemplos (continuación)

Forma de exposición narrativa	Estudio/Esquema
Por temas	<ul style="list-style-type: none"> • Violencia intramarital. Violencia física, violencia verbal, violencia psicológica, otros tipos de violencia.
Por relación entre temas	<ul style="list-style-type: none"> • Depresión posparto. Relación entre el "sentimiento de no ser autosuficiente" y el "ofrecimiento de ayuda por parte de familiares y amigos", vinculación entre causas y efectos, etcétera.
Por un modelo desarrollado	<ul style="list-style-type: none"> • Clima organizacional. <i>Las percepciones del clima organizacional departamental determinan las del clima organizacional total. La formulación narrativa describiría el clima en cada departamento y luego el de toda la empresa, al mismo tiempo evalúa cómo cada clima local afecta al clima general.</i>
Por contextos	<ul style="list-style-type: none"> • Depresión posparto. Manifestaciones en el hospital (inmediatas al parto), manifestaciones en el mediano plazo (ya viviendo en el hogar), manifestaciones en el largo plazo.
Por actores	<ul style="list-style-type: none"> • Depresión posparto. Mujer que padece la depresión, esposo, hijos, otros. Una narración por cada actor y una por mujer, posteriormente una descripción narrativa general de las mujeres participantes en el estudio.
En relación con la literatura (comparar con el marco teórico)	<ul style="list-style-type: none"> • Atención (confortamiento) en la sala de terapia intensiva a pacientes que llegan con signos de dolor agudo (comparar con otros estudios como el de J. Morse). En la descripción se contrasta cada resultado con la literatura previa.
En relación con cuestiones futuras que deben ser analizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Centros comerciales. La descripción narrativa se construye a partir de las expectativas de lo que será un centro comercial en el futuro. Se exponen los resultados relativos a lo que son éstos ahora (atributos) y se describen los resultados para cada atributo.
Por la visión de un actor central	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura organizacional. Narración a partir de la visión y definición de la cultura de la empresa, por parte del presidente o director general de la compañía.
A partir de un hecho relevante	<ul style="list-style-type: none"> • Viudas. Como consecuencia de la pérdida de la pareja, narrar las experiencias de cada participante.
Participativa (cómo se vinculó el fenómeno con los participantes)	<ul style="list-style-type: none"> • Lupus. Imaginemos que realizamos un estudio para analizar cómo la presencia de una enfermedad grave afecta el sentido de vida de los individuos (por ejemplo, el lupus eritematoso sistémico). El reporte comenzaría con la narración de los efectos del lupus en el sentido de vida de la persona y a partir de este punto, describir las categorías que emergieron de los datos.

Tal vez la descripción narrativa más común sea por temas, al respecto Williams, Unrau y Grinnell (2005), sugieren un esquema que presentamos en la tabla 16.5.

Ya se comentó que el orden de presentación de los temas y categorías puede ser cronológico (conforme fueron emergiendo), por orden de importancia, por derivación (acorde a cómo se van relacionando o concatenando entre sí) o cualquier otro criterio lógico.

Otro esquema adicional es presentar los resultados por una secuencia inductiva (siguiendo el proceso de codificación que se muestra en la figura 16.1).

Mertens (2005) también considera una narración por "focalización progresiva", primero en aspectos generales del contexto, los hechos y experiencias; posteriormente, deberá enfocarse en los detalles de sucesos específicos y cotidianos; relaciones entre actores o grupos, y de las categorías y temas que surgieron.

Como ya se dijo, en algunos casos puede narrarse de manera histórica-novelada o teórica (primero por hipótesis emergente, luego por temas y categorías). La elección del tipo de descripción narrativa depende del investigador.

Tabla 16.5 Modelo de narración por temas

Tema 1

Unidades de significado: descripción.

Categorías: descripción y ejemplos de segmentos.

Anotaciones del investigador (bitácoras de campo y análisis) que sean pertinentes para el tema y sus categorías.

Definiciones, descripciones, comentarios y reflexiones sobre el tema.

Tema 2

Unidades de significado: descripción.

Categorías: descripción y ejemplos.

Anotaciones del investigador (bitácoras de campo y análisis) que sean pertinentes para el tema y sus categorías.

Definiciones, descripciones, comentarios y reflexiones sobre el tema.

Tema k

Unidades.

Categorías.

Anotaciones.

Definiciones, descripciones, comentarios y reflexiones sobre el tema.

- Relaciones entre categorías y temas (incluyendo modelos).
- Patrones.
- Descubrimientos más importantes.
- Evidencia sobre la confiabilidad o dependencia, credibilidad, transferencia y confirmabilidad.

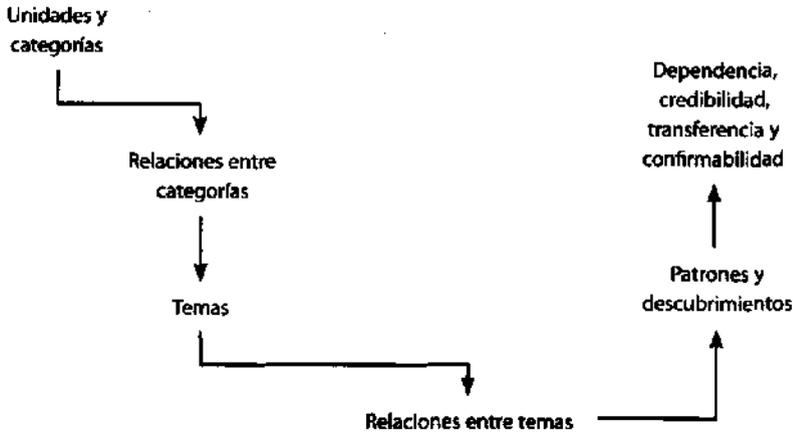


Figura 16.1 Secuencia inductiva para presentar los resultados.

Para quienes elaboran por vez primera un reporte de resultados, sugerimos primero desarrollar un formato con los contenidos principales de categorías y temas, así como ejemplos, de modo que se facilite su inclusión. En la tabla 16.6 se muestra un modelo resumido de la investigación sobre la Guerra Cristera.

Tabla 16.6 Modelo resumido con los contenidos sobre la Guerra Cristera

Temas	Categorías	Ejemplo de segmentos recuperados	Texto para introducir el ejemplo
Fusilamientos, asesinatos y ejecuciones	De cristeros	"Bernardino Carvajal, que a poco —eso sí, los ejidatarios, a la vuelta, es decir, al mes—, lo sacaron de su casa, porque él se regresó a su casa, y lo mataron...de lo peor, en el Cerro de la Brujas, éste que está en 'Tenango el Nuevo', el cerro grande donde sacan la tierra, ese cerro que se ve de la carretera, que le llaman el 'Cerro de las Brujas'; ahí lo asesinaron. Que se cuenta, que hicieron con él lo que quisieron (suspira con lástima) Así... le fueron cortando por partes... ay, de lo peor..."	El cristero Bernardino Carvajal se regresó a su casa después del enfrentamiento. A finales de febrero, unos ejidatarios, en venganza, lo fueron a sacar de su casa y se lo llevaron al "Cerro de las Brujas", en Tenango el Nuevo. Después de mutilarlo le quitaron la vida.

(continúa)

Tabla 16.6 Modelo resumido con los contenidos sobre la Guerra Cristera (continuación)

Temas	Categorías	Ejemplo de segmentos recuperados	Texto para introducir el ejemplo
Injusticias	Asesinato de supuestas personas inocentes	<p>“...mi abuelo fue una de esas víctimas de los... Mi abuelo fue ahorcado precisamente porque (ehhh....) él era de los que le llevaban el alimento diario a estas personas, pero él no, como mucha gente, finalmente jamás se dio cuenta del origen de... de la guerra... Le digo de mi abuelo, porque mi madre, ella era una niña cuando aconteció todo esto. En ocasiones nos llevó a ver a donde había sido colgado el abuelo”.</p> <p>“Yo estaba aquí cuando hicieron una entrada, ahí unos como cristeros que mataron ahí a varia gente pacífica. En la noche, eran como las ocho, las ocho y media de la noche. Mataron varias personas ahí, que no debían nada, esos señores”.</p>	<p>En la zona no se tiene noticia de ejecuciones sumarias, sólo de casos individuales y aislados. Entre estos casos se puede mencionar al abuelo del cronista Sáuza, que fungía como contacto de los rebeldes y al ser descubierto, fue ahorcado en un mezquite.</p> <p>Don Jesús también recuerda que llegaron a entrar a la ciudad.</p>
Continuación real de las hostilidades	1940. Municipio de Juventino Rosas	<p>“Mire, aquí en la población no pasó nada. Pero en las rancherías sí, por ejemplo, asaltaron a ejidatarios en el rancho de ‘La Purísima’, hubo varios muertos de los del ejido, porque asaltaron de noche y mataron varios”.</p>	<p>Los conflictos siguieron en las rancherías del municipio todavía por los años 40. El último líder cristero era conocido como “La Coneja”. Continuaron los asaltos por parte de los alzados, como el acaecido a principios de la década de 1940, cuando los rebeldes entraron al rancho de “La Purísima”, mataron a unos ejidatarios y robaron.</p>

De ser posible, de cada categoría es conveniente incluir ejemplos de unidades (segmentos) de todos los grupos o actores (cuando son demasiados, de los más relevantes o significativos).

Asimismo, lo ideal es que las categorías deben estar soportadas por varias fuentes (por ejemplo, en el caso de la Guerra Cristera por testimonios, cartas, notas de prensa de la época y documentos de archivo).

A esta clase de soporte recordemos que se le denomina “triangulación de datos y fuentes” y ayuda a establecer la dependencia y la credibilidad de la investigación. Lo mismo que presentar evidencia contraria, si es que se localizó al buscarla.

En el apartado de resultados, a veces durante la descripción de éstos y en otras ocasiones al final, se muestra la evidencia sobre: la dependencia, credibilidad, transferencia y confirmabilidad. Entre más evidencia se presente, es más probable que el estudio sea aceptado por la comunidad científica.¹³ Finalmente, la investigación cualitativa depende en gran medida del juicio y disciplina del investigador o investigadora; otros académicos y profesionistas se preguntarán: ¿por qué debemos creerle? Así es que nuestros procedimientos deben estar plasmados en el reporte.

Los códigos de las categorías que se presenten en el reporte se sugiere no sean demasiado largos, dos a cinco palabras (Creswell, 2005), salvo que sean “en vivo”. Asimismo, recordemos que las bitácoras de recolección de datos (con los distintos tipos de anotaciones) y la analítica (con los memos sobre el proceso de codificación) son otro soporte importante para los resultados. Sobra decir que toda categoría o tema presentado debe emerger de los datos (lo que los participantes comunicaron o los documentos o material revelaron en su contenido).

Al igual que los reportes cuantitativos, los cualitativos se enriquecen con la ayuda de apoyos gráficos, los cuales se comentaron en el capítulo 14 (mapas, diagramas, matrices, jerarquías y calendarios). Por ejemplo: *tablas* (para comparar temas y categorías entre grupos).

EJEMPLO

Ejemplo de conceptos importantes para el trabajo

Directores	Gerentes	Empleados
1. Honestidad.	1. Honestidad.	1. Honestidad.
2. Austeridad.	2. Austeridad.	2. Entrega en el trabajo (esfuerzo).
3. Lealtad.	3. Productividad.	3. Satisfacción.
4. Productividad.	4. Orgullo por trabajar en la empresa.	4. Motivación.

A continuación mostramos cómo Morrow y Smith (1995) reportaron los elementos de rigor y sistematización de su investigación.

EJEMPLO

Sistematización de un estudio cualitativo¹⁴

Un aspecto central concerniente al rigor en la investigación cualitativa es la adecuación de la evidencia. Esto es, tiempo suficiente en el campo y un extenso cuerpo de evidencia o datos (Erickson, 1986). Los datos consistieron en 220 horas de grabación en audio y video, que documentaron más de 165 horas de entrevistas, 24 horas de sesiones de grupo y 25

¹³ Los aspectos o elementos que nos ayudan a establecer tal evidencia se presentaron en el capítulo 14.

¹⁴ Adaptado de Morrow y Smith (1995, pp. 26-28).

horas de seguimiento a interacciones con las participantes en un periodo de más de 16 meses. Todas las grabaciones de audio y una porción de las grabaciones en video fueron transcritas al pie de la letra por Morrow. Además, se produjeron poco más de 16 horas de grabación en audio de notas de campo y reflexiones. El cuerpo de los datos se compuso de más de dos mil páginas de transcripciones, anotaciones de campo y documentos compartidos por las participantes.

El proceso analítico se basó en la inmersión en los datos y búsqueda de clasificaciones (tipos) repetidas, en las codificaciones y en las comparaciones que caracterizan al enfoque de la teoría fundamentada. El análisis comenzó con la codificación abierta, que es el examen de secciones diminutas del texto compuestas de palabras individuales, frases y oraciones. Strauss y Corbin (1990) describen la codificación abierta como aquella "que fractura los datos y permite que uno identifique algunas categorías, sus propiedades y ubicaciones dimensionales" (p. 97). El lenguaje de las participantes guió el desarrollo de las etiquetas asignadas a las categorías y sus códigos, que fueron identificados con descriptores cortos o breves, conocidos como códigos en vivo para las estrategias de supervivencia y afrontamiento. Estos códigos y las categorías se compararon de manera sistemática y fueron contrastados conceptualmente, produciendo categorías cada vez más complejas e inclusivas.

Asimismo, Morrow escribió memorandos (memos) analíticos y autorreflexivos para documentar y enriquecer el proceso analítico, así como para transformar pensamientos implícitos en explícitos y para expandir el cuerpo de los datos. Los memos analíticos consistieron en preguntas, reflexiones y especulaciones acerca de los datos y la teoría emergente. Los memos autorreflexivos documentaron las reacciones personales de Morrow ante las narraciones de las participantes. Ambos tipos de memos se incluyeron en el cuerpo de los datos para ser analizados. Los memos analíticos se compilaron, en tanto que, se generó un diario (bitácora) analítico para "cruzar" los códigos de referencia y las categorías emergentes. Se emplearon afiches con etiquetas movibles para facilitar la asignación y reasignación de códigos dentro de las categorías.

La codificación abierta fue seguida por la codificación axial (...) Finalmente, se realizó la codificación selectiva (...) *[este párrafo no se incluye para sintetizar el ejemplo]*.

Los códigos y las categorías se clasificaron, sortearon y compararon, hasta llegar a la saturación, esto es, hasta que el análisis dejó de producir códigos y categorías nuevas, y cuando todos los datos fueron incluidos en las categorías básicas del modelo de la teoría fundamentada. Los criterios para posicionar la categoría central fueron: a) una categoría central en relación con otras categorías, b) frecuencia con que aparece la categoría en los datos, c) su capacidad de inclusión y la facilidad con que se vincula a otras categorías, d) la claridad de sus implicaciones para construir una teoría más general, e) su movilidad hacia una conceptualización teórica más poderosa, como por ejemplo: el grado en que los detalles de la categoría fueron trabajados (refinados), y f) su contribución y aplicación para obtener una variación máxima en términos de dimensiones, propiedades, condiciones, consecuencias y estrategias (Strauss, 1987).

De acuerdo con las recomendaciones de Fine (1992) respecto a que los investigadores deben ser algo más que "ventrílocuos o vehículos para expresar las voces de los participantes", procuramos comprometer a las participantes como miembros críticos del equipo de investigación. En consecuencia, después de que concluyeron las sesiones de grupo, las siete mujeres que participaron fueron invitadas como analistas de los datos generados en dichas

sesiones. Cuatro eligieron este papel, dos concluyeron su participación en ese punto, y la otra participante rechazó la idea a causa de problemas físicos. Las cuatro investigadoras-participantes continuaron reuniéndose con Morrow por más de un año. Ellas actuaron como la fuente primaria de verificación (comprobación o chequeo de participantes), analizaron las grabaciones en video de las sesiones del grupo en las que habían participado, sugirieron categorías y revisaron la teoría y el modelo emergentes. Estas investigadoras-participantes utilizaron sus habilidades analíticas intuitivas, así como los principios y procedimientos de la teoría fundamentada que les habían sido enseñados por Morrow por colaborar en el análisis de datos.

Morrow se reunió semanalmente con un equipo interdisciplinario de investigadores cualitativos para evaluar los datos reunidos, el análisis y la elaboración del reporte de investigación. El equipo proporcionó examen de "pares" (colegas) respecto al análisis y redacción del reporte, como recomiendan LeCompte y Goetz (1982), con lo cual se aumenta la sensibilidad teórica del investigador. Se vence la falta de atención selectiva y se reducen los descuidos, además de incrementarse la receptividad del ambiente o contexto (Glaser, 1978; Lincoln y Guba 1985).

La validación se logró mediante consultas progresivas con las participantes y los colegas, así como al mantener una auditoría (revisión) que delineó el proceso investigativo y la evolución de códigos, categorías y teoría (Miles y Huberman, 1984). La auditoría consistió en entradas (ingresos) narrativas cronológicas de las actividades de investigación, con la inclusión de concepciones previas a la entrada en el campo, durante el ingreso a éste, mientras se efectuaban las entrevistas, las actividades del grupo, las transcripciones, los esfuerzos iniciales de codificación, las actividades analíticas y la evolución del modelo teórico de la supervivencia y el afrontamiento. La auditoría incluyó también una lista completa de 166 códigos en vivo que formaron la base del análisis.

Debido a la tendencia cognoscitiva humana hacia la confirmación (Mahoney, 1991), se efectuó una búsqueda activa de evidencia contraria que es esencial para lograr el rigor (Erickson, 1986). Los datos fueron revisados ("peinados") para desaprobado o deshabilitar varias afirmaciones hechas como resultado del análisis. Se condujo el análisis de casos discrepantes, señalado también por Erickson (1986) y las participantes fueron consultadas para determinar las razones de las discrepancias.

El reporte es conveniente que sea revisado por los participantes, de una u otra forma, ellos tienen que validar los resultados y las conclusiones, indicar al investigador si el documento refleja lo que quisieron comunicar y los significados de sus experiencias (Creswell, 2005; Mertens, 2005; Coleman y Unrau, 2005). Y aún a estas alturas es posible que nos demos cuenta de que se necesitan más datos e información y decidamos regresar al campo.

Para evaluar el reporte, Esterberg (2002) sugiere una serie de preguntas a manera de puntos de verificación (autoevaluación o exposición con el equipo de investigación):

I. Sobre el encuadre general:

1. ¿La estructura de la narración y las argumentaciones son lógicas?
2. ¿El documento tiene orden?
3. ¿Se integró suficiente evidencia para soportar las categorías?

4. ¿Las conclusiones son creíbles?
5. ¿La lectura del documento resulta interesante?
6. ¿Se incluyen todas las secciones necesarias?
7. ¿Se agregaron todos los anexos pertinentes?

II. Sobre la redacción.

1. ¿La redacción es apropiada para los lectores o usuarios del reporte?
2. ¿Se utiliza sólo una voz?, si se usaron varias voces, ¿la narración es congruente?
3. ¿Los párrafos incluyen un tópico o pocos tópicos? (es mejor *no* incluir varios tópicos en los párrafos, resulta más claro con uno o unos cuantos).
4. ¿Se incluyen transiciones entre párrafos? (hilar párrafos, secciones, etcétera).

III. Sobre la forma.

1. ¿Se cita adecuadamente?
2. ¿Se revisó la ortografía, puntuación, comas y posibles errores?

••• El reporte del diseño de investigación-acción

En los estudios de investigación-acción regularmente se elabora más de un reporte de resultados. Como mínimo, se elabora uno producto de la recolección de los datos sobre el problema y las necesidades (reporte de diagnóstico), y otro con los resultados de la implementación del plan o solución (reporte del cuarto ciclo).

El reporte del diagnóstico, además de los elementos que se mencionaron en este capítulo (entre ellos la descripción y situación del contexto, las categorías y temas vinculados con el problema), debe incluir un análisis de los puntos de vista de todos los grupos involucrados en el problema (por grupo y global).

El reporte de los resultados de la implementación del plan contendrá las acciones llevadas a cabo (con detalles), dónde y cuándo se realizaron tales acciones, quiénes las efectuaron, de qué forma, y con qué logros y limitantes; así como una descripción de las experiencias en torno a la implementación por parte de los actores y grupos que intervinieron o se beneficiaron del plan.

••• ¿Dónde podemos consultar los detalles relativos a un reporte de investigación cualitativa? (guías)

Se recomienda:

1. *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (APA)* (ya comentado en el capítulo 11).
2. *The Chicago manual of style*. Publicado por la Universidad de Chicago. Es recomendado por diversos comités editoriales de revistas académicas de corte cualitativo. La última edición es la 15ª y fue publicada en noviembre de 2005.
3. Las páginas web de cada revista académica (*journals*) en la sección: instrucciones para autores, también son muy útiles, en lo referente a los artículos.

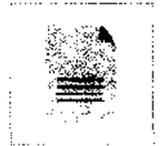
¿Qué criterios podemos definir para evaluar una investigación cualitativa?

Una propuesta de criterios para evaluar la calidad de un estudio cualitativo, se presenta en el CD anexo por actividad genérica del proceso de investigación cualitativa. Es producto de las observaciones de varios autores y profesores en Iberoamérica, Gran Bretaña y Estados Unidos. Además es una manera de visualizar si hemos llevado a cabo una investigación de manera rigurosa y sistemática.

¿Contra qué se compara el reporte de la investigación cualitativa?

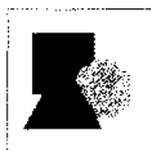
Al igual que los estudios cuantitativos, el reporte se contrasta con la propuesta o protocolo de la investigación, la que hacemos al inicio del proceso, que no se ha comentado en el libro, porque primero resultaba necesario conocer el proceso de investigación cualitativa. Ahora sí se revisará en el CD anexo, la elaboración del proyecto o protocolo de investigación, que abarca los procesos cuantitativo y cualitativo.

- Los reportes de resultados del proceso cualitativo pueden adquirir los mismos formatos que los reportes cuantitativos.
- Lo primero que el investigador debe definir es el tipo de reporte que resulte necesario elaborar, el cual depende de las siguientes precisiones: 1) las razones por las cuales surgió la investigación, 2) los usuarios del estudio y 3) el contexto en el cual se habrá de presentar. Los reportes de investigación pueden presentarse en un contexto académico o en un contexto no académico.
- El reporte debe ofrecer una respuesta al planteamiento del problema y señalar las estrategias que se usaron para abordarlo, así como los datos que fueron recolectados, analizados e interpretados por el investigador.
- Los reportes cualitativos son más flexibles que los cuantitativos, y no existe una sola manera para presentarlos, aunque se desarrollan mediante una forma y esquema narrativos.
- Las descripciones y narraciones utilizan un lenguaje vívido, fresco y natural. El estilo es más personal.
- El lenguaje del reporte no debe ser discriminatorio en modo alguno.
- Antes de elaborar el reporte debe revisarse el sistema completo de categorías, temas y reglas de codificación.
- La estructura más común del reporte cualitativo es: portada, índice(s), resumen, cuerpo del documento (introducción, método, análisis y resultados, y discusión), referencias y apéndices.
- La descripción del ambiente debe ser completa y detallada.
- Normalmente *no* se plantea con amplitud la literatura al comienzo del estudio, esto con el fin de facilitar que sea a partir de los casos analizados donde emerjan los



conceptos, datos e información fundamental; pero, al finalizar el análisis y elaborar el reporte cualitativo, el investigador sí debe vincular los resultados con los estudios anteriores.

- Tres aspectos son importantes en la presentación de los resultados por medio del reporte: la narrativa, el soporte de las categorías (con ejemplos) y los elementos gráficos.
- Existen diferentes formas o descripciones narrativas para redactar el reporte de resultados cualitativos.
- De ser posible, de cada categoría es conveniente incluir ejemplos de unidades de todos los grupos o actores y lo ideal es que las categorías deben estar soportadas por varias fuentes.
- El reporte es conveniente que sea revisado por los participantes, de una u otra forma, ellos tienen que validar los resultados y las conclusiones.
- Para elaborar el reporte cualitativo se recomiendan el Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association y The Chicago Manual of Style.
- En el CD anexo se presentan diferentes criterios para evaluar la calidad de una investigación cualitativa.



CONCEPTOS BÁSICOS

Confirmabilidad
Contexto académico
Contexto no académico
Credibilidad
Cuerpo del documento

Dependencia
Narración
Reporte de investigación
Transferencia
Usuario/receptor

EJERCICIOS

1. Elabore el índice de una tesis de naturaleza cualitativa.
2. Localice un artículo de una revista científica de corte cualitativo de las mencionadas en el apéndice 1 del CD anexo (pero debe ser producto de un estudio cualitativo) y analice los elementos del artículo. Evalúe el reporte de acuerdo con los criterios de Esterberg (2002) presentados al final de este capítulo: sobre el encuadre general, la redacción y la forma.
3. Piense en cuál sería el índice del reporte de la investigación cualitativa que ha concebido a lo largo de los ejercicios de los capítulos 12-15 del libro y desarróllelo.

EJEMPLOS DESARROLLADOS**LA GUERRA CRISTERA EN
GUANAJUATO**

Debido a que el reporte es muy largo, se presentará únicamente el índice de los antecedentes y de un municipio, así como una conclusión general.

“Llegó Agustín y con simpleza dijo:
—Nomás llega el gobierno y nos lleva como vientequito y la lumbre al pasto. Antioco lo miro y le respondió:
—Pos ya estará de Dios.... 'pa eso nos metimos...”

**ÍNDICE DE LA GUERRA CRISTERA
EN GUANAJUATO**

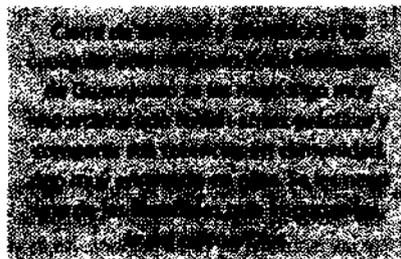
Contenido	Página
ANTECEDENTES DEL CONFLICTO	2
El Cristo Rey del Cerro del Cubilete	3
El polémico cierre de los cultos	3
El boicot: “Dios es mi derecho”	4
INICIO DE LA GUERRA CRISTERA 1926	5
Los primeros cristeros del estado	5
“Dios proveerá”	6
DESARROLLO DEL ENFRENTAMIENTO 1927	7
Focos cristeros	7
Líderes	7
Actividad del jefe cristero Gallegos	8
Refugiados de Jalisco	9
Problemas económicos 1928	10
El Bombardeo a Cristo Rey	10
Rendiciones	10
Nuevas estrategias de batalla	10
Investigación de las limosnas	11
Las reformas de 1928 1929	12
La ruta de las armas	12
Fin del conflicto armado	13

Los convenios	13
La entrega de los templos	14
CONSECUENCIAS DE LA GUERRA CRISTERA	14
La segunda Guerra Cristera	14
Zonas del conflicto	15
Las restricciones a la Iglesia	15
La Unión Nacional Sinarquista	16
CONSECUENCIAS ACTUALES	17
FUENTES DE INVESTIGACIÓN	17

**LA VIDA EN EL TIEMPO DE
LOS CRISTEROS
ÍNDICE DE UNA POBLACIÓN
APASEO EL ALTO**

Los cultos que no se cerraron	24
Brotos cristeros, “la Batalla del Cerro del Capulín”	25
La situación de ambos bandos	28
El saqueo a templos y haciendas	28
Ejecuciones	29
Seminario católico en una hacienda	29
El trajinar de un sacerdote	30
Entrega del templo	32
Consecuencias	32
• Contra el ejido y la educación pública	32
• Al mando de Antioco Vargas	32
• La traición	32
Fuentes de investigación	33

NOTA: Si la Guerra Cristera se hubiera abordado bajo el esquema de teoría fundamentada, la categoría central sería la que se muestra a continuación:



CONSECUENCIAS DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

Más que el índice contemplaremos algunos resultados finales y conclusiones que teóricamente consideramos relevantes del artículo de Morrow y Smith (1995).¹⁵

Las consecuencias de las estrategias para la supervivencia y el afrontamiento

Las participantes tuvieron temores, deseos o sueños de agonía, y todos estos sentimientos permanecen vivos en la actualidad. Aunque ellas lograron sobrevivir, no sobrevivieron intactas; como Bárbara reveló: "No estoy segura que sobrevivir", y como Liz mencionó: "Parte de mí murió".

Otra paradoja surgió durante la evaluación de las consecuencias de la estrategia para manejar la impotencia, la carencia de ayuda y la falta de control. A menudo, las estrategias seguidas por las participantes para ejercitar el poder o retornarlo hacia ellas, volvieron a ser adoptadas posteriormente (*ya en su vida adulta*). Una mujer que durante su niñez se negaba a comer, fue revisada (*en esa época*) por un médico, quien le prescribió galletas de queso y crema para el desayuno (el único alimento que ella aceptaría comer), posteriormente encontró que en la edad adulta repetidas veces buscó este mismo tipo de alimento.

En diversas ocasiones, las participantes consideraron que ellas apenas lograron sobrevivir, experimentaban dolor, agotamiento o agobio. Sin embargo, sobrevivir y afrontar la situación crítica fue lo que hicieron mejor. Liz declaró: "Mi deseo de supervivencia era y es fuerte, más fuerte de lo que yo me podía dar cuenta". En una conversación entre las investigadoras-participantes, Meghan dijo enojada: "Yo no quiero estar sobreviviendo. Quiero estar viviendo. Quiero divertirme. Quiero ser feliz. Y eso no es lo que acontece ahora mismo". Liz respondió: "Primero tienes que sobrevivir. Tienes que sobrevivirlo. Y es hacia donde me dirijo, es la comprensión y realización de que estoy sobreviviendo a este asunto otra vez".

Cada uno de las sobrevivientes hizo eco de los sentimientos de Meghan. Cuatro habían llegado a liberarse de las drogas y el alcohol en sus esfuerzos por ir más allá de la supervivencia, al buscar curarse, lograr su integridad y recuperar el poder. Paula reveló: "Acabo de comenzar a darme cuenta de que esto lo vale. [Mis dibujos son] más elaborados, más grandes, utilizo más medios, son más detallados". Velvia usó la palabra *empowerment* (*otorgar responsabilidad y control*) para describir un proceso que fue más allá de la supervivencia. Amaya escribió: "...Hoy me puse en contacto con la parte perdida de mi poder y mi integridad interiores".

¹⁵ Es una adaptación del texto para su mejor comprensión en español, sin alterar la esencia del contenido del artículo original. Las letras en cursivas fueron agregadas para el ejemplo. La discusión y conclusiones son mucho más amplias que las incluidas en estas páginas. No se citan páginas debido a que el artículo original está desfasado del artículo traducido y formateado en el procesador de textos.

El dolor, la pena y el terror que las sobrevivientes habían experimentado, son sentimientos que aún pesan y resultan reales, y el proceso curativo es largo y arduo. Sin embargo, por medio de la investigación, las participantes expresaron esperanza. A pesar de su terror y dolor, Kitty reflexionó: "Tengo la esperanza en mi vida(...) Hay apenas una pequeña porción de un rayo de sol entrando. Hay un pedacito de cielo allí arriba que proviene del interior de mi alma y alivia".

Discusión

Aunque la literatura sobre el tema es abundante en descripciones sobre los resultados específicos del abuso sexual infantil, este estudio se distingue por su evaluación sistemática de las estrategias de supervivencia y afrontamiento desde las perspectivas de mujeres que fueron abusadas sexualmente durante su niñez. Se construyó, mediante el análisis cualitativo de los datos, un modelo teórico sobre las estrategias de 11 participantes, el cual involucró a las participantes en el proceso analítico para asegurar que el modelo reflejara sus construcciones personales. Este modelo establece una multitud de estrategias y síntomas; y provee de un armazón conceptual coherente que se desarrolló al enfocar los temas, con la finalidad de comprender la constelación, a menudo confusa, de patrones de conducta de las sobrevivientes del abuso.

Las normas culturales preparan el camino para el abuso sexual. Como Banyard y Graham-Bermann (1993) acentúan, es importante que investiga-

dores y profesionales examinen el medio social en el cual se experimentan ciertas situaciones altamente estresantes. En relación al abuso sexual infantil, una evaluación de las fuerzas sociales ayuda a cambiar el enfoque sobre el afrontamiento, de un análisis puramente individual a un análisis del individuo en su contexto, con lo cual se normaliza la experiencia de la víctima y se reduce el sentimiento de culparse a sí mismo(a).

La impotencia de las niñas y jóvenes: a) puede ser atribuida a la posición de las mujeres en general, en relación con su tamaño físico y a la falta de recursos de intervención que pudieran ser aprovechados por las víctimas, b) explica el predominio de utilizar estrategias de afrontamiento centradas en las emociones sobre estrategias enfocadas al problema, por parte de las mujeres participantes en este estudio. Además, el contexto de la negación y del ocultamiento (guardar en secreto) del abuso sexual que rodea las vidas de las víctimas, puede exacerbar una preferencia enfocada en las emociones para enfrentar el problema.

El presente análisis es congruente con los hallazgos de Long y Jackson (1993), en cuanto a que las víctimas de abuso sexual intentan tener un efecto en la situación actual del abuso mediante estrategias centradas en el problema, mientras que su angustia la manejan al enfocarse en las emociones. Las dos estrategias centrales, una para evitar ser agobiadas por los sentimientos peligrosos y amenazantes, y la otra para manejar la carencia de ayuda, la impotencia y la falta de

control, son paralelas a las estrategias estudiadas por Long y Jackson (1993), centradas en las emociones y en el problema. Ellos encontraron que pocas víctimas intentaron estrategias centradas en el problema, por lo que especularon que esto puede deberse a que los recursos probablemente no estaban disponibles, de *facto*, o no se contemplaron en las evaluaciones cognitivas de las víctimas. La investigación demostró lo primero, que no estaban disponibles. Además, las normas culturales y familiares específicas sirvieron para convencer a las niñas de lo limitado que era desarrollar soluciones centradas en el problema.

CENTROS COMERCIALES

Se elaboró un reporte para cada centro comercial y uno general que incluyó las conclusiones más importantes de todos los reportes individuales. La organización del reporte de un centro se basó en las tres áreas de la guía de discusión semiestructurada para las sesiones de enfoque:

- Satisfacción con la experiencia de compra en centros comerciales.
- Atributos del centro comercial.
- Percepción de los clientes respecto de las remodelaciones.

En cada "gran tema" se incluyeron citas de segmentos para cada categoría. Por ejemplo, para un centro comercial específico:

Tema: Atributos.

Categoría: Evaluación de los atributos y factores críticos de éxito del centro comercial.

Citas:

"Siempre encuentro de todo: perfumes, corbatas o algún detalle"

"En la tienda principal siempre encuentro diseños de ropa y son muy interesantes, ya que siempre están a la vanguardia. Además encuentro todo, en línea del hogar, lo que necesito"

"Yo planeo con la idea de una compra y la encuentro"

Tema: Atributos.

Categoría: Identificación de factores negativos y amenazas del centro comercial.

Citas:

"Solamente le falta entretenimiento"

"Le hace falta una tienda de vestidos de noche"

"Me gusta la planta baja del centro comercial por la gran variedad de tiendas, el segundo piso, es el piso más triste, está dividido y 'sin chiste'"

En cada categoría se estructuró una narración, que por cuestiones de espacio no se incluye (el reporte por centro fue mayor a 100 páginas y la presentación a 40 diapositivas o láminas).

Una de las conclusiones más importantes para este centro comercial fue que se requerían muchas más facilidades para personas con capacidades diferentes.

LOS INVESTIGADORES OPINAN

El principal objetivo de la investigación científica es la obtención de información precisa y confiable. Sin embargo, la investigación puede adoptar muchas otras formas.

Uno puede preguntar a los expertos, revisar libros y artículos, examinar experiencias de los colegas y propias de nuestro pasado y aún confiar en la propia intuición. Sin embargo, los expertos pueden tener apreciaciones erróneas, las fuentes documentales pueden no tener un acercamiento valioso, los colegas pueden no tener experiencia en el tema de nuestro interés y nuestras experiencias e intuición pueden ser irrelevantes o malentendidas.

Por todo lo anterior, el conocimiento obtenido a través de la investigación científica puede ser de gran valor. La investigación científica puede realizarse a través de dos acercamientos metodológicos: la metodología cualitativa y la metodología cuantitativa.

Estos dos acercamientos difieren enormemente entre sí, desde el paradigma de investigación que les da origen, el rol del

investigador, las preguntas que intentan responder y el grado de generalización posible.

En particular, las investigaciones cualitativas analizan la calidad o cualidad de las relaciones, actividades, situaciones o materiales de una forma holística y generalmente a través de un tratamiento no numérico de los datos. Este acercamiento exige del investigador una preparación exigente y rigurosa, además de una actitud abierta e inductiva.

De esta forma, ya sea que se adopte alguno de estos enfoques o un enfoque mixto, siempre será conveniente tener una guía básica que oriente seriamente nuestros esfuerzos de investigación. Desde el planteamiento del problema de la investigación, hasta la forma de hacer un reporte final tal guía se puede encontrar en un libro como el que ahora está en sus manos.

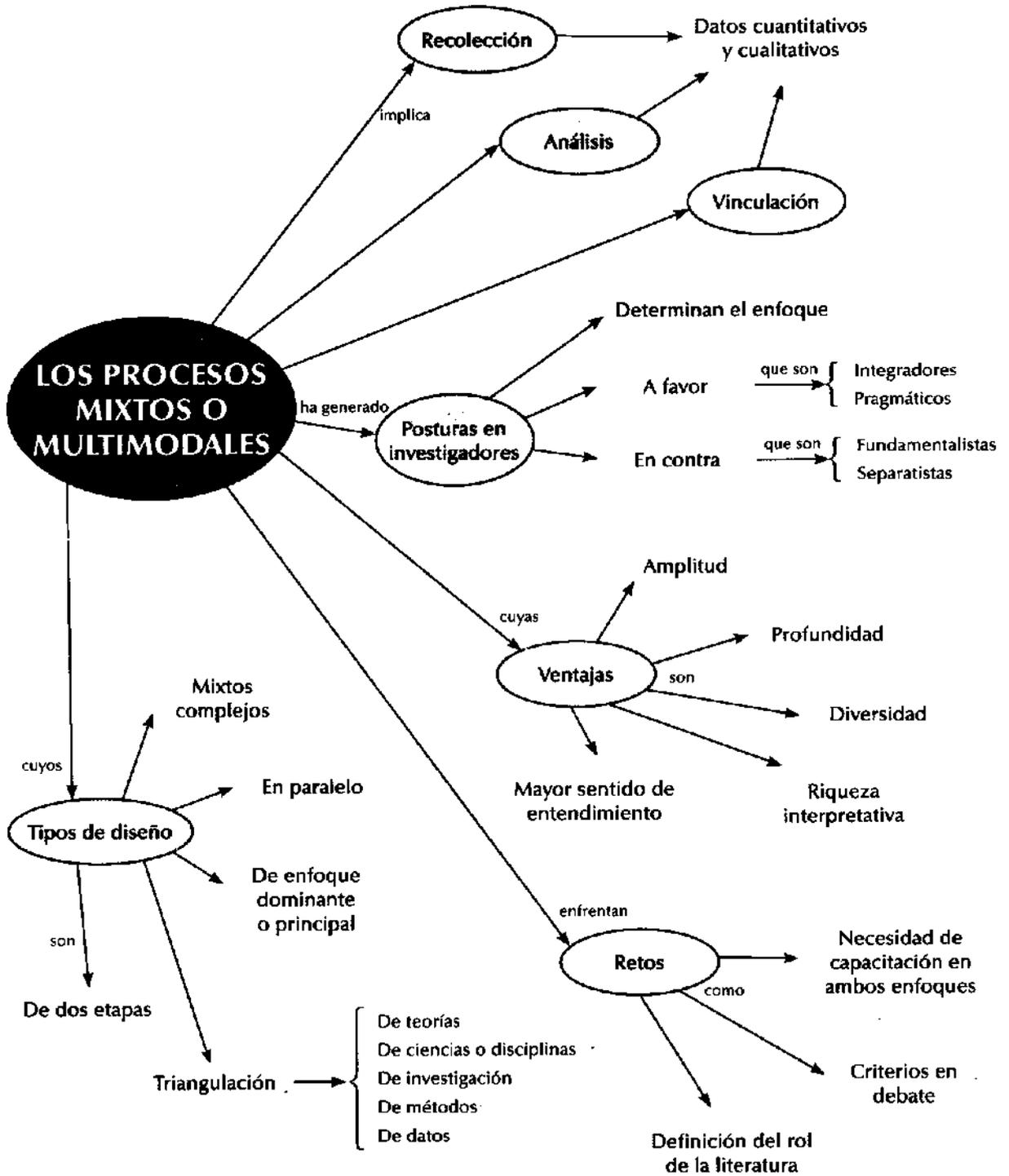
Igor Martín Ramos Herrera
Profesor Investigador Titular
Departamento de Salud Pública
Universidad de Guadalajara
Guadalajara, México.



Cuarta parte



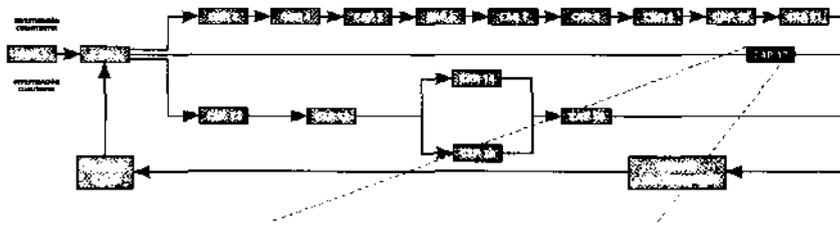
Los procesos mixtos de investigación



Capítulo 17



Los procesos mixtos o multimodales



PROCESO DE INVESTIGACIÓN MIXTA

Definiciones fundamentales

- Racionalización del diseño mixto.
- Decisiones sobre: a) qué instrumentos emplearemos para recolectar los datos cuantitativos y cuáles para los datos cualitativos, b) las prioridades de los datos cuantitativos y cualitativos, c) secuencia en la recolección y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, d) la forma como vamos a transformar, asociar y/o combinar diferentes tipos de datos, y e) métodos de análisis en cada proceso y etapa.
- Decisión sobre la manera de presentar los resultados inherentes a cada enfoque.

Síntesis

En el capítulo se presenta el enfoque mixto de la investigación, que implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. Asimismo, en el capítulo se comentan las posturas básicas que diversos investigadores han adoptado en relación con dicho enfoque, las características de éste, sus ventajas y retos, así como sus posibilidades.

Por otra parte, se introducen los principales diseños mixtos hasta ahora desarrollados: diseños de dos etapas, diseños de enfoque dominante o principal, diseños en paralelo y diseños mixtos complejos.

También se presenta el concepto en que se fundamenta el enfoque mixto: la triangulación, así como los tipos de triangulación más citados en la literatura en investigación.

Al final se reflexiona sobre el futuro del proceso mixto.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al terminar este capítulo, el alumno será capaz de:

- Entender la esencia del enfoque mixto (naturaleza, fundamentos, ventajas y retos).
- Conocer las principales propuestas de diseños mixtos que han emergido.
- Adoptar una postura propia inicial ante la propuesta mixta.

Los enfoques mixtos: la respuesta a la oposición: investigación cuantitativa frente a investigación cualitativa

Desde el primer capítulo del libro hemos insistido en que tanto el proceso cuantitativo como el cualitativo son sumamente valiosos y han realizado notables aportaciones al avance del conocimiento de todas las ciencias. Asimismo, se ha resaltado que ninguno es intrínsecamente mejor que el otro, que sólo constituyen diferentes aproximaciones al estudio de un fenómeno, y que la controversia entre las dos visiones ha sido innecesaria.

Ahora bien, ¿qué podemos decir sobre la posibilidad de mezclarlos?

Durante varias décadas se insistió en que ambos enfoques eran irreconciliables, opuestos y, en consecuencia, era imposible mezclarlos. La base de tal divorcio se centró en la idea de que un enfoque podía neutralizar al otro. Pero en las últimas dos décadas, un número creciente de autores en el campo de la metodología y de investigadores, han propuesto la unión de ambos procesos en un mismo estudio, lo que nosotros hemos denominado –metafóricamente hablando– “el matrimonio cuantitativo-cualitativo”. Lincoln y Gubba (2000) lo llaman “el cruce de los enfoques”.

Esta concepción parte de la base de que los procesos cuantitativo y cualitativo son únicamente “posibles elecciones u opciones” para enfrentar problemas de investigación, más que paradigmas o posiciones epistemológicas (Todd, Nerlich y McKeown, 2004). Tal como señalan Maxwell (1992) y Henwood (2004), un método o proceso no es válido o inválido por sí mismo; en ciertas ocasiones la aplicación de los métodos puede producir datos válidos y en otras inválidos. La validez *no* resulta ser una propiedad inherente de un método o proceso en particular, sino que atañe a los datos recolectados, los análisis efectuados, y las explicaciones y conclusiones alcanzadas por utilizar un método en un contexto específico y con un propósito particular. D. Brinberg y J. E. McGrath (en Henwood, 2004), lo expresan de esta manera: la validez no es un artículo que pueda “comprarse” con técnicas. Más bien, es como la “integridad, el carácter y las cualidades”, se alcanza con cierto propósito y en determinadas circunstancias.

Ante la posibilidad de fusionar ambos enfoques, Grinnell (1997) se formula una serie de cuestionamientos: ¿las lógicas inductiva y deductiva deben estar vinculadas con enfoques específicos? Por ejemplo, si empleamos un esquema inductivo, basado en una postura cualitativa para un estudio, ¿esto significa que también debemos utilizar procedimientos de recolección de datos que con frecuencia son asociados con investigaciones cualitativas? De manera alternativa, ¿un estudio basado en un esquema deductivo y guiado por una teoría producto de investigación cuantitativa siempre tendrá que vincularse con procedimientos de recolección de datos y diseños ligados a tal tipo de investigación, como los experimentos y las encuestas? Las respuestas son complejas, pero han dado pie a varias posturas en torno a la posibilidad de emplear los enfoques cuantitativo y cualitativo en una misma investigación, por ejemplo:

- a) “Los fundamentalistas.” Son investigadores que defienden uno de los dos enfoques y desdeñan al otro. Ya sea que hayan adoptado el cuantitativo y menosprecien al cualitativo, ubicándolo como “seudociencia” (subjetivo, sin poder de medición, etc.); o aquellos que han adoptado al cualitativo y desprecian al cuantitativo, considerándolo “impersonal”, “incapaz de capturar el verdadero significado de la experiencia humana”, etc. Estos extremistas (de ambos enfoques)

sólo aceptan una visión para investigar y, desde luego, rechazan el enfoque mixto, les denominamos “fundamentalistas metodológicos”. Un argumento que los radicales cualitativos esgrimen es el siguiente: La idea de combinar métodos es “ingenua” y resulta incompatible con el constructivismo, que postula que no existe una versión correcta de la realidad, sólo distintas versiones competitivas, y si no hay una versión correcta, consecuentemente el enfoque mixto es inútil. Por su parte, los radicales cuantitativos consideran la imposibilidad de mezclar datos que *no* son comparables.

Otro argumento que extremistas de ambos enfoques han señalado es: los métodos cuantitativo y cualitativo se emplean para generar diferentes preguntas y puede ser muy complicado utilizarlos para estudiar el mismo problema de investigación.

- b) “Los separatistas.” Se trata de investigadores que consideran que los enfoques cuantitativo y cualitativo son opuestos (antitéticos), aunque les otorgan el mismo estatus (los respetan por igual), y regularmente muestran preferencia por alguno de los dos, aunque pueden emplear ambos, pero en estudios diferentes. Se oponen también al enfoque mixto.
- c) “Los integradores.” Normalmente son investigadores que además de asignarles una posición igual a los enfoques cuantitativo y cualitativo, han adoptado la posibilidad de combinarlos en un mismo estudio. Es decir, aceptan el enfoque mixto.
- d) “Los pragmáticos.” Son investigadores que brindan el mismo estatus a los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto. Aceptan cualquier posibilidad. Asimismo, señalan que es el planteamiento del problema y las circunstancias las que “dictan” el método (Teddlie y Tashakkori, 2003; Mertens, 2005). En este sentido, el matrimonio cuantitativo-cualitativo es conveniente en un mismo estudio, sólo si es el enfoque que mejor puede ayudarnos a responder las preguntas de investigación que hemos establecido.

Mertens (2003) denomina a estas posiciones: incompatibilidad de enfoques (fundamentalistas y separatistas), complementariedad (integradores) y pragmática (pragmáticos y aquellos que realizan investigación ignorando conscientemente cualquier premisa epistemológica o filosófica). Cabe agregar que, en buena medida, el enfoque mixto ha sido influido por el pragmatismo (Teddlie y Tashakkori, 2003).

Creswell (2005) comenta que la contraposición de enfoques y la posibilidad de mezclarlos se ha centrado en la compatibilidad-incompatibilidad entre la visión epistemológica y los métodos. Algunos autores insistieron en que cada método o enfoque obedecía a una visión diferente del mundo, con sus propias premisas, y que esas visiones impedían la investigación mixta. Pero recientemente, algunos autores insisten en que esta posición dicotómica es incorrecta. Por ejemplo, una organización es una realidad objetiva (tiene oficinas, a veces edificios, personas que físicamente laboran en ella, capital, y otros elementos que constituyen recursos tangibles), pero también es una realidad subjetiva, compuesta de diversas realidades (sus miembros perciben diferente muchos aspectos de la organización, y sobre la base de múltiples interacciones se construyen significados distintos, se viven experiencias únicas, etcétera).

El mismo Creswell (2005) señala que algunos métodos se encuentran más relacionados con una visión que con otra; sin embargo, categorizarlos como pertenecientes a una sola visión es algo irreal.

Creswell (2005) opina que son cinco los factores más importantes que el investigador debe considerar para decidir qué enfoque le puede ayudar con un planteamiento del problema específico:

1. El enfoque que el investigador piense que “armoniza” o se adapta más al planteamiento del problema. En este sentido, es importante recordar que aquellos problemas que necesitan establecer tendencias, se “acomodan” mejor a un diseño cuantitativo; y los que requieren ser explorados para obtener un entendimiento profundo, “empatan” más con un diseño cualitativo (Creswell, 2005).
2. El enfoque que el investigador perciba se “ajusta” mejor a las expectativas de los usuarios o lectores del estudio. Si éstos son personas abiertas, cualquier enfoque puede utilizarse. Si son tradicionalistas, por ejemplo, psicólogos experimentales, la respuesta es más que obvia. Si el investigador pretende publicar los resultados en cierta revista, se analizan tendencias en la historia de la publicación y se elige el enfoque que prevalezca (Creswell, 2005). Ciertamente esto refleja una postura pragmática.
3. El enfoque con el que el investigador se “sienta más cómodo” o prefiera. Tal vez sea un criterio no muy racional, pero que también es importante.
4. El enfoque que el investigador considere racionalmente más apropiado para el planteamiento, lo cual está muy vinculado al primer factor.
5. El enfoque en el que el investigador posea más entrenamiento. Ante la indecisión, Creswell (2005) sugiere buscar en la literatura cómo ha sido abordado el planteamiento y qué tan exitosos han resultado los estudios que utilizaron distintos enfoques.

Algunos pragmáticos, por su parte, sugieren que el enfoque mixto posee su propia visión filosófica del mundo y que al afrontar un planteamiento es necesario utilizar todos los métodos que puedan funcionar. El concepto de “unidad” inclinó a ciertos investigadores hacia los modelos mixtos. Este principio postula que la idea de contraponer visiones sobre el mundo es errónea e incoherente (Creswell, 2005); sus defensores opinan que el investigador debe reportar cuál es su postura, pero que puede recolectar y analizar ambos tipos de datos.

Unrau, Grinnell y Williams (2005) señalan que la mayoría de los estudios incorpora un único enfoque debido al costo, tiempo y conocimientos que requiere emplear una perspectiva mixta.

En lo personal los autores de este libro consideramos que en la investigación debe privar “la libertad de método”. Por ello no criticamos ninguna postura. Sin embargo, creemos que se deben resaltar más las bondades que las limitaciones de cada enfoque (cuantitativo y cualitativo); y en todo caso, una situación de investigación particular nos dirá si debemos utilizar un enfoque u otro, o bien, ambos. Obviamente no sólo aceptamos el paradigma mixto, sino que por años lo hemos intentado impulsar.

Henwood (2004) llama a esta posición “democratizadora” e indica que insistir en que los enfoques cuantitativo y cualitativo son diferentes no nos lleva a ninguna parte. Asimismo, señala que la polarización de enfoques es hipercrítica, restringe el quehacer del investigador y bloquea nuevos caminos para incluir, extender, revisar y reinventar las formas de conocimiento; por tal motivo, el enfoque mixto es la posición que promueve más la innovación en las ciencias.

Desde luego, el enfoque mixto ha terminado con la idea de contraponer al enfoque cuantitativo con el enfoque cualitativo y abre una nueva ruta que, al menos, vale la pena explorar.

Definición del enfoque mixto

El **enfoque mixto** es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema (Teddlie y Tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Williams, Unrau y Grinnell, 2005). Se usan métodos de los enfoques cuantitativo y cualitativo y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa (Mertens, 2005). Asimismo, el enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema.

Enfoque mixto Puede utilizar los dos enfoques –cuantitativo y cualitativo– para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema.

Este relativamente nuevo enfoque (particularmente para Iberoamérica) se fundamenta en la triangulación de métodos. Ha recibido varias denominaciones, por ejemplo: “Metodología sintética interpretativa” (Van y Cole, 2004). Estos autores comentan que los enfoques cuantitativo y cualitativo son métodos y que el mixto es una metodología. Stenner y Stainton (2004) le nombraron “cuali-cuantilogía”. Pero la mayoría le llama “modelo, método o enfoque mixto”. Creswell (2005) lo considera un tipo de investigación con diseños específicos.

En realidad, es un enfoque que en la práctica se utilizaba en el trabajo arqueológico y criminalístico desde las primeras décadas del siglo XX, ya que la labor investigativa se basaba en datos cuantitativos (por ejemplo, análisis químicos) y datos cualitativos (por ejemplo, observación y deducción del escenario del descubrimiento o del crimen). Pero sus antecedentes como enfoque de la investigación provienen de alrededor de 1960. Sin embargo, su empleo (y el consecuente debate sobre éste) se inicia en la década de 1980 (ver CD anexo, primer capítulo: Historia de los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto).

Cabe destacar que el enfoque mixto va más allá de la simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno,¹ implica desde el planteamiento del problema mezclar la lógica inductiva y la deductiva. Como señalan Teddlie y Tashakkori (2003), un estudio mixto lo es en el planteamiento del problema, la recolección y análisis de los datos, y en el reporte del estudio.

Ventajas o bondades del enfoque mixto

El enfoque mixto ofrece varias ventajas o bondades para ser utilizado, Todd, Nerlich y McKeown (2004) las consideran razones suficientes con las cuales:²

1. Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno. Nuestra percepción de éste es más integral, completa y holística. Además, si son empleados dos métodos –con fortalezas y debilidades propias–, que llegan a los mismos resultados, esto incrementa nuestra confianza en que

¹ Esto, de hecho, lo hemos visto en diversos estudios: elementos cuantitativos en un estudio cualitativo y viceversa. Por ejemplo: en una entrevista abierta incluir unas cuantas preguntas precodificadas o cuantificar la presencia de categorías; o en un instrumento estandarizado (cuantitativo), incluir alguna pregunta abierta.

² Algunas aplican en el nivel práctico de una investigación y otras en el nivel de estudio de una ciencia.

éstos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado (Todd y Lobeck, 2004). La investigación se sustenta en las fortalezas de cada método y no en sus debilidades potenciales. Todd, Nerlich y McKeown (2004) señalan que con el enfoque mixto se exploran distintos niveles del problema de estudio. Incluso, podemos evaluar más extensamente las dificultades y problemas en nuestras indagaciones, ubicados en todo el proceso de investigación y en cada una de sus etapas. Creswell (2005) señala que los diseños mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa). Miles y Huberman (1994) le denomina “mayor poder de entendimiento”. Harré y Crystal (2004) lo señalan de este modo: conjuntamos el poder de medición y nos mantenemos cerca del fenómeno. Cada método (cuantitativo y cualitativo) nos proporciona una visión o “fotografía” o “trozo” de la realidad (Lincoln y Guba, 2000).

2. El enfoque mixto ayuda a clarificar y a formular el planteamiento del problema, así como las formas más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación (Brannen, 1992). Con un solo enfoque, el investigador regularmente se esfuerza menos en considerar estos aspectos con una profundidad suficiente (Todd, Nerlich y McKeown, 2004). Con una perspectiva mixta, el investigador debe confrontar las “tensiones” entre distintas concepciones teóricas y al mismo tiempo, considerar la vinculación entre los conjuntos de datos producidos por diferentes métodos.
3. La multiplicidad de observaciones produce datos más “ricos” y variados, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis. Se rompe con la investigación “uniforme”.
4. En el enfoque mixto se potencian la creatividad teórica con suficientes procedimientos críticos de valoración (Clarke, 2004). Este autor señala que sin alguno de estos elementos en la investigación, un estudio puede encontrar debilidades, tal como una fábrica que necesita de diseñadores, inventores y control de calidad.
5. El mundo y los fenómenos son tan complejos que requerimos de un método para investigar relaciones dinámicas y sumamente intrincadas, el enfoque mixto es la mejor herramienta para lograrlo. Mingers y Gill (1997) lo señalan de este modo: las situaciones del mundo empírico abarcan conceptos y situaciones tan diversas y ricas, que pueden ser mejor entendidos(as) y explicados(as) al utilizar diferentes métodos, que sean adecuados para los distintos fenómenos bajo estudio.
6. Al combinar métodos, aumentamos no sólo la posibilidad de ampliar las dimensiones de nuestro proyecto de investigación, sino que el entendimiento es mayor y más rápido (Morse, 2002; Newman, Ridenour, Newman y De Marco, 2002; y Mertens, 2005).
7. Los métodos mixtos pueden apoyar con mayor solidez las inferencias científicas, que si se emplean aisladamente (Feuer, Towne y Shavelson, 2002).
8. Los modelos mixtos logran que “exploremos y explotemos” mejor los datos (Todd, Nerlich y McKeown, 2004).
9. Son útiles para presentar resultados a una audiencia hostil (Todd, Nerlich y McKeown, 2004). Por ejemplo, un dato estadístico puede ser más “aceptado” por investigadores cualitativos si se presenta con segmentos de entrevistas.

En resumen, el enfoque mixto es igual a mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento.

Retos del enfoque mixto

El enfoque mixto o multimodal, desde luego, genera retos para el investigador. El primero es obvio, el investigador debe poseer un considerable entrenamiento en los enfoques cuantitativo y cualitativo (para el estudiante es indispensable que haya efectuado investigaciones de ambas clases). Como señalan Todd y Nerlich (2004), en algunas ciencias (y cabría agregar: universidades, centros de investigación y departamentos que realizan estudios) hay un fuerte conocimiento en los métodos cuantitativos y en otras, de los métodos cualitativos, por lo cual, para implementar los modelos mixtos, se necesita fortalecer el conocimiento en el método donde hay menor experticia.

Investigador en el enfoque mixto Es importante que posea un considerable entrenamiento en los enfoques cuantitativo y cualitativo

Asimismo, con respecto al enfoque cuantitativo hay mayor claridad de lo que debe enseñarse, no así con el enfoque cualitativo; y la realidad es que pocos investigadores o tutores de investigación, dominan ambos enfoques, lo que entonces requiere de la colaboración y cooperación de investigadores cuantitativos y cualitativos (Todd y Nerlich, 2004).

El segundo reto es la evolución continua de criterios para valorar la investigación y mezclar métodos. Los criterios para evaluar la investigación cuantitativa se encuentran más o menos bien establecidos (desde luego, continúan afinándose),³ pero en el caso de la investigación cualitativa aún se encuentran en debate (Sandín, 2003); incluso, algunos autores consideran que *no* deben establecerse. Por ejemplo, puesto que la mayoría de los estudios cualitativos utilizan muestras pequeñas (lo que ya dijimos que no es una debilidad, sino una característica), se sugirió encontrar un criterio que sustituyera el tradicional parámetro cuantitativo de “generalización”, el cual fue el de “transferencia”. Asimismo, los criterios son distintos para el caso cuantitativo que para el cualitativo. Esto conlleva una dificultad para el enfoque mixto: ¿qué criterios se emplearían para evaluar un estudio de esta naturaleza? (Yardley, 2000; Todd y Nerlich, 2004). Nuestra propuesta, incluida en el CD anexo, es por completo exploratoria, puesto que los enfoques mixtos, se encuentran al inicio de su “adolescencia” (edad muy hermosa, pero ciertamente inestable y cambiante).

El tercer reto es la revisión de la literatura. En los diseños mixtos, algunos utilizarán la perspectiva cuantitativa de la revisión de la literatura (antes de recolectar los datos, consultar los estudios antecedentes), otros la visión cualitativa, lo que da origen a dos problemas potenciales relacionados que es necesario considerar (Todd y Nerlich, 2004):

- a) ¿En qué medida utilizar la literatura para plantear el estudio mixto y desarrollarlo?
- b) ¿Cómo incorporar adecuadamente los descubrimientos de ambos enfoques en la revisión de la literatura?

La respuesta no es simple. Algunas ideas podrían ser: En el caso de la literatura cuantitativa, basarnos más en los meta-análisis que en estudios específicos. Es decir, los meta-análisis presentan tendencias de variables, hipótesis y teorías, que pueden ser comparados y/o conjuntados “con

³ En el CD anexo de este libro se presenta una propuesta de varios criterios para evaluar estudios y reportes tanto cuantitativos como cualitativos y mixtos que, por supuesto, es perfectible.

menor dificultad” con los resultados de estudios cualitativos (los cuales producen categorías, temas, hipótesis y teoría fundamentada). En este sentido, sería necesario considerar cómo hacer meta-análisis de investigaciones cualitativas, o bien, como sugieren Todd y Nerlich (2004), utilizar técnicas bayesianas de meta-análisis para incluir estudios cualitativos en una revisión sistemática. El problema es que las conceptualizaciones son opuestas. Los investigadores cualitativos suelen trabajar para cambiar sus disciplinas y persuadir a los investigadores cuantitativos para reconceptualizar la manera de abordar ciertos tópicos. Por ejemplo, el caso de las actitudes: los estudios cuantitativos suelen medirlas de manera individual, agregar tales mediciones e intentar predecir la conducta; en cambio, los cualitativos buscan adentrarse en los conceptos y significados compartidos de percepciones por parte de grupos de individuos, más que localizar actitudes individuales. Los propósitos y métodos son distintos.

Un cuarto reto, es el análisis de bases de datos a “gran escala” en el enfoque mixto. ¿Basta una muestra considerable y representativa por la parte cuantitativa del estudio? Es un asunto debatible y la verdad no hemos encontrado una respuesta satisfactoria. Los impulsores de los métodos mixtos tenemos que seguir trabajando en estos retos.

Lo que nos queda claro es que para poder comprender la utilidad, alcances y naturaleza de los diseños mixtos debe entenderse a fondo tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo, capacitarse en los dos enfoques y haber realizado estudios de ambos tipos y, por supuesto, estar abiertos al cambio. Una investigación mixta requiere de tiempo, maneja extensos volúmenes de datos y efectúa análisis diversos. Para llevarla a cabo, requerimos de la recolección de datos cuantitativos y cualitativos.

... ¿Cómo podemos combinar o mezclar los enfoques cuantitativo y cualitativo? los diseños mixtos

La combinación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo se puede dar en varios niveles. De acuerdo con Greene y Caracelli (2002), Creswell (2005) y Mertens (2005) la mezcla puede ir desde cualificar datos cuantitativos o cuantificar datos cualitativos hasta incorporar ambos enfoques en un mismo estudio. A continuación mostramos tres ejemplos de investigaciones realizadas por los autores de este libro, que integraron elementos cuantitativos y cualitativos en diferentes grados.

Sin embargo, en los últimos años se han concebido diferentes diseños mixtos que combinan los enfoques cuantitativo y cualitativo, los cuales son útiles para problemas complejos (Teddle y Tashakkori, 2002). Estos diseños han recibido diferentes nombres y trataremos de proporcionarlos cuando se comente cada diseño.⁴ En la edición anterior de este libro incluimos tres diseños mixtos básicos, ahora consideramos cuatro y con ramificaciones.

⁴ Las tipologías sobre los diseños mixtos se encuentran en evolución, lo cual es lógico porque estamos en la pre-adolescencia del paradigma. Aquí presentamos una clasificación propia, tomando como base las de Teddle y Tashakkori (2003), Creswell (2005) y Mertens (2005).

Tabla 17.1 Ejemplos de estudios mixtos con diferentes grados de combinación entre ambos enfoques

Finalidad y estudio	Fase cualitativa	Fase cuantitativa
Aplicación de una herramienta cualitativa y una cuantitativa a los participantes	Entrevistas profundas y no estructuradas con heridos y lisiados que resultaron de explosiones con coherencia.	Aplicación de una escala de sentido de vida estructurada.
Hernández Sampieri, Roberto: "El sentido de vida de los afectados por un siniestro" (2002).		
Aplicación de una herramienta cualitativa para generar una cuantitativa.	En un estudio piloto se aplicaron entrevistas abiertas y se codificaron las expresiones y frases de los obreros y empleados, cuando se refieren a sus experiencias de trabajo.	Los resultados de las entrevistas fueron la materia prima para construir un cuestionario estandarizado que se aplicó a 800 sujetos con la finalidad de ubicar el grado de involucramiento con sus trabajos.
Fernández Collado, Carlos: "Autoinversión en el trabajo" (1982).		
Cuantificar datos cualitativos	Entrevistas profundas y no estructuradas con directores de empresas medianas para establecer sus percepciones.	Con base en la investigación cualitativa, se establecieron el tipo y la frecuencia de conductas de comunicación que buscaban. Conocer el medio ambiente para tomar decisiones informadas.
Baptista Lucio, Pilar: "Percepciones del director de empresa en México" (1986).		

Diseños de dos etapas

Este diseño tiene a su vez varias modalidades que implican diferentes niveles de complejidad:

1. *Transformación de un tipo de datos en otro* (cuantitativos en cualitativos o viceversa) *y/o generación de un tipo de datos con análisis del otro enfoque* (cuantitativos analizados con métodos cualitativos y a la inversa). El término "transformación" puede ser percibido por algunos lectores como muy "radical" y tal vez sea más apropiado decir: matizar datos de un tipo de enfoque en otro.

Consideramos esta modalidad, porque primero se incluye un elemento cuantitativo y luego uno cualitativo o al contrario. Algunos ejemplos podrían ser los siguientes:

- a) **Cuantificar datos cualitativos:** los datos cualitativos son codificados y se les asignan códigos a las categorías. El número de veces que cada código aparece es registrado como dato numérico.

Modelo de dos etapas

Dentro de una misma investigación se aplica primero un enfoque y después el otro, de forma independiente o no, y en cada etapa se siguen las técnicas correspondientes a cada enfoque.

- b) **Cualificar datos cuantitativos:** los datos cuantitativos de escalas de intervalo y razón son sometidos a análisis de factores⁵ y las dimensiones resultantes (factores) se consideran temas emergentes "cualitativos".
- c) **Formar datos categóricos:** situar características obtenidas en un estudio cualitativo (por ejemplo, diferentes grupos religiosos, estados de ánimo después del parto o razones por las que un joven porta armas). Estas características se convierten en una variable categórica que posteriormente se introduce como variable en un estudio correlacional-causal.
- d) **Validar un instrumento cuantitativo:** aplicar una prueba y después obtener datos cualitativos sobre los elementos esenciales del instrumento, por ejemplo, grupos de enfoque, y utilizar estos datos como información sobre validez de criterio concurrente.

EJEMPLOS

Cornah, Sonuga-Barke, Stevenson y Thompson (2003) realizaron un análisis cuantitativo de atribuciones maternas provenientes de entrevistadas no estructuradas. De un total de 142 atribuciones (conjunto de los datos), los investigadores seleccionaron 70 para el análisis; las atribuciones referidas a la madre y el hijo o hija. Los datos fueron codificados en categorías de atribuciones por evaluadores que no habían recibido información previa acerca de la madre y la o el infante. Estos datos fueron analizados cuantitativamente y se utilizó la cuantificación como base para la categorización en futuros estudios (por ejemplo, análisis cuantitativo de contenido o generación de cuestionarios estandarizados con categorías cerradas para ítems).

Álvarez-Gayou (2005),⁶ realizó un estudio en el cual, mediante una herramienta básicamente cualitativa (un cuestionario abierto), recolectó datos de una muestra, sorprendente para una investigación de su tipo: 15 mil padres de familia mexicanos.

La primera pregunta fue la siguiente:

1. ¿A usted le gustaría que sus hijos o hijas recibieran educación sexual en la escuela? Si contesta SÍ o NO, por favor explique por qué.

Tratando de desentrañar posibles opciones para aquellos padres o madres que hubieran contestado que no, la segunda pregunta era:

2. Si hubiera profesores preparados profesionalmente para enseñar educación sexual, ¿aceptaría usted que la impartieran en la escuela? Por favor, comente libremente su respuesta.

Considerando la posibilidad de que el obstáculo fuera el temor a que se le impusieran a sus hijos e hijas valores diferentes a los familiares, la tercera pregunta inquirió:

⁵ El análisis de factores se revisa en el CD anexo, capítulo: Análisis estadístico-multivariado de los datos.

⁶ Los autores agradecen al doctor Juan Luis Álvarez-Gayou, presidente del Instituto Mexicano de Sexología, A.C., por haber elaborado un reporte de su estudio específicamente para esta cuarta edición del libro *Metodología de la Investigación*.

3. Si se garantizara el respeto a los valores que existen en su familia, ¿estaría de acuerdo en que se impartiera educación sexual en la escuela?

Al final, en el diseño del cuestionario abierto se dejaron dos espacios después del cuestionamiento, para que los padres y madres tuvieran libertad de expresarse con mayor amplitud:

- ¿Tiene usted alguna preocupación en cuanto a que se les dé a su(s) hijo(s) educación sexual en la escuela?
- ¿Existen temas que a usted no le gustaría que se abordaran con sus hijos o hijas?

El estudio se inició hace dos años y para obtener al número de padres deseado, la mecánica que se utilizó fue solicitar la colaboración a alumnas y alumnos de los posgrados del Instituto Mexicano de Sexología, A.C., ya que eran profesores o funcionarios de escuelas públicas y privadas que, en algunos casos, simplemente tenían contacto con alguna escuela.

Algunos de los resultados demográficos fueron los que a continuación se señalan (Álvarez-Gayou, 2004, pp. 5-8).

El género de los participantes que respondieron fue:

- Masculino: 25.4%
- Femenino: 61.8%
- No contestaron: 12.8%

La edad fue de 31 años en promedio, con una mínima de 20 años y máxima de 71 años.

El nivel de ingreso familiar fue:

- Un salario mínimo: 30.7%
- Entre dos y cinco salarios mínimos: 46.1%
- Entre cinco y 10 salarios mínimos: 13.4%
- Más de 10 salarios mínimos: 4.8%
- No contestaron: 4.9%

La escolaridad de los padres participantes se distribuyó así:

- Preescolar: 5.8%
- Primaria: 14.9%
- Secundaria: 26.7%
- Preparatoria: 13.6%
- Carrera técnica terminada: 21.3%
- Carrera universitaria terminada: 15.7%
- No contestaron: 2%

El género de los hijos se distribuyó en:

- Femenino 50.1% y
- Masculino 48.6%

La edad de los hijos e hijas fue en promedio de 9.7 años con una mínima de tres años.

Los niveles que estudian los hijos e hijas de estos padres se distribuyeron de la siguiente manera:

- Preescolar: 46%
- Primaria: 38.9%
- Secundaria: 10.8%
- Preparatoria: 3%
- No contestó: 1.3 %

Los resultados cuantitativos (de tendencias) a las preguntas fueron básicamente los siguientes:

A la pregunta uno (aceptar la educación de la sexualidad en la escuela) 94.68% contestaron que sí y 5.32% que no (o no respondieron).

A la pregunta dos (si fueran profesionales los maestros que la impartieran) las cifras se modificaron hacia una mayor aceptación de la educación sexual y contestaron, 98.0% con un sí, y 1.06% que no (o no respondieron).

Ahora veamos los principales resultados del análisis cualitativo.

La voz de los padres y madres que aceptan la educación de la sexualidad se refleja en los siguientes temas y categorías (se incluyen "códigos en vivo" para estas últimas):

Tema: LA EDUCACIÓN COMO PROTECCIÓN PARA SUS HIJOS(AS):

- Por el peligro de las enfermedades venéreas.
- Para un mejor progreso sexual y prevenir muchas enfermedades.
- Para que ella aprendiera sexualidad y a cuidarse mucho.
- Así aprenden a cuidarse.
- Para que les explicaran de las enfermedades venéreas y cómo prevenirlas.
- Porque los adolescentes estarían más orientados sobre estos temas y no habría tantas enfermedades de transmisión sexual.
- Sí, porque es necesario que hoy en día los jóvenes estén orientados y sepan a lo que se arriesgan si no son precavidos en lo que a su sexualidad se refiere.
- Porque les serviría para estar preparados (en el caso de las niñas) para convertirse en toda una mujer y estar protegida contra cualquier enfermedad.
- Necesitan mayor información para evitar enfermedades e hijos no deseados.

Tema: VEN A LA EDUCACIÓN SEXUAL COMO UNA FUENTE DE BIENESTAR PARA EL FUTURO DE SUS HIJAS(OS):

- Para que estén orientados en su futura vida sexual.
- Para que vean con más naturalidad lo que es el sexo.
- Es una forma para que se preparen como personas y profesionales.
- Para que mis hijos estén más preparados sexualmente por los tiempos que estamos viviendo, sobre todo por tantas enfermedades sexuales.
- Porque estamos viviendo en un mundo en el cual no podemos cerrarle los ojos a los niños.

Tema: DE MANERA POR DEMÁS RELEVANTE LOS PADRES ACEPTAN, PORQUE RECONOCEN SU INCAPACIDAD Y LIMITACIONES EN EL CAMPO:

- Sí me gustaría mucho para que sepa lo que yo no le puedo explicar.
- Porque muchas de las veces no sabemos cómo abordar el tema con nuestros hijos.
- Como padres de familia no hayamos la manera de explicar a nuestros hijos lo que es la sexualidad.
- Habemos padres que no estamos preparados para hacerlo (porque a veces se le hace difícil a uno explicarle ciertas cosas, sobre todo porque tienen preguntas que a veces no sabemos cómo contestarles).
- Sí, porque a veces uno como padre no sabe explicarle a los hijos.
- Porque prefiero que les enseñen en la escuela y no en la calle.
- Porque nos ayudarían a los padres a entender sus inquietudes, ya que muchas veces no estamos preparados para contestarlas.
- Porque pienso que uno no está preparado para explicarles adecuadamente ese tema.

Tema: LA EDUCACIÓN SEXUAL ES CONSIDERADA COMO UNA DEFENSA CONTRA EL ABUSO SEXUAL Y LA VIOLACIÓN:

- Para cualquier abuso al que estén expuestos ellos comprenderán que deben cuidarse y saber valorarse ante esta situación, saber que nadie tiene derecho a obligarlos a nada.
- Para que el hombre respete a la mujer en cuestión de sexualidad y la mujer se dé a respetar.
- Para que se sepa defender de los mayores.
- Porque así desde pequeños se dan cuenta de que los niños y niñas son diferentes y para que empiecen a cuidarse de que nadie los debe tocar.
- Sí, porque es una manera de prevenirlos contra el abuso sexual y puedan defenderse o retirarse del peligro.

Otros temas emergentes fueron:

- Las mamás y los papás demandan que se hagan cargo de esta educación, profesionales preparados.
- Los padres y madres reconocen que los(as) niños(as) están preparados para recibirla.
- Algunos padres y madres refieren no tener tiempo por su trabajo.

En general se podría resumir lo que estos padres y madres expresan con el siguiente segmento: "... porque el saber siempre será mejor que la ignorancia..."

Los padres que expresaron su negativa a la educación de la sexualidad en la escuela fueron 5.32% y también comentaron sus razones:

Tema: DESCONFIANZA EN DOCENTES:

- No, porque me gustaría estar segura de qué personas le impartirían a mis hijas dicha información y recibiendo un programa por escrito de dicha información.

- No han demostrado tener capacidad para hacerlo en algo tan importante y muy delicado.
- No, porque no sabemos si realmente serán profesores profesionales los que impartan la educación sexual.
- No, por la nula preparación que tienen los profesores para tratar con seriedad y de manera explícita un tema tan importante como es la sexualidad.
- No, porque considero que los maestros aún no están capacitados para abordar ampliamente el tema.
- No, porque no sabemos qué clase de profesorado imparta esos cursos sexuales.
- No, porque los maestros necesitan recibir primero esos cursos.

Tema: ES RESPONSABILIDAD ÚNICA DE LOS PADRES DE FAMILIA:

- No, a mí nada me gusta que a mis hijos les enseñen de esas cosas, no me parece bien, solamente los padres de familia.
- Los padres debían de prepararse para ser ellos los que educaran gradualmente a sus hijos en estos temas.
- No, porque sólo compete a los padres su formación y a Dios.

Otros temas de quienes no aceptan la educación sexual son:

- Depende de los planes de estudio.
- Temor al choque de valores.
- Consideran que sus hijos son demasiado pequeños.

En el primer ejemplo (atribuciones maternas), datos cualitativos fueron “transformados” a datos cuantitativos. En el segundo caso, una herramienta cualitativa generó datos cualitativos que fueron analizados cuantitativa y cualitativamente.

Todd y Nerlich (2004) sugieren tres aproximaciones para utilizar métodos cuantitativos con datos cualitativos: *a)* análisis cuantitativo de todos los datos cualitativos, mediante categorización; *b)* análisis cuantitativo guiado por análisis cualitativo (categorizar los datos en primero y segundo planos, y los datos del primer nivel –categorías– transformarlos en frecuencias y asignarles un valor de acuerdo con el número de frecuencias y efectuar los análisis estadísticos descriptivos, posteriormente a los temas –segundo nivel– correlacionarlos por medio de las frecuencias de sus categorías); *c)* análisis cualitativo adicional desarrollado por análisis cuantitativo (por ejemplo, encontrar significado a las diferencias de frecuencias entre categorías y temas).

2. *Aplicación de un diseño cuantitativo y un diseño cualitativo de manera secuencial.* Esta modalidad posee dos variantes principales:

- a) Diseños de aplicación independiente, pero cuyos resultados se complementan. Consiste primero en aplicar un enfoque y luego el otro, de manera relativamente independiente, dentro del mismo estudio. Uno precede al otro y los resultados se presentan de manera separada o en un solo reporte.

En cada etapa se respetan los métodos inherentes a cada enfoque. Por ejemplo, el caso de un estudio en materia de Derecho Fiscal realizado por Acero (2001) para evaluar la “cultura fiscal en México”. El investigador primero hizo un estudio cuantitativo, donde analizó estadísticas referentes al pago de impuestos y la evasión tributaria.

Partió de la base de que las cifras disponibles en esta materia serían un indicador confiable del grado en que la ciudadanía poseía una cultura fiscal. Aunado a ello, revisó otros estudios antecedentes sobre conocimiento de la materia tributaria por parte de los contribuyentes, actitudes hacia ésta, problemas en la recaudación y áreas que le permitieran deducir el grado en que estaba desarrollada la cultura fiscal mexicana.

Una vez concluido su estudio cuantitativo, procedió a realizar entrevistas con informantes clave acerca de la cultura fiscal (desarrolló entrevistas semi-estructuradas entre magistrados de los tribunales fiscales, funcionarios gubernamentales, expertos en Derecho Fiscal, asesores en la materia y contribuyentes); pero con preguntas generales y abiertas tales como: ¿qué es la cultura fiscal? ¿Qué elementos la integran? ¿Existe una cultura fiscal en México? Las entrevistas siguieron el método cualitativo clásico (observó y registró las respuestas, así como el contexto en que se llevaron a cabo; posteriormente interpretó, buscó significados, etc.). Reportó los resultados de sus entrevistas y obtuvo sus conclusiones.

Primero enfocó cuantitativamente el estudio y luego cualitativamente; en su reporte final, incluyó ambas fases del proceso de investigación. Cabe señalar que en la segunda etapa actuó inductivamente, sin dejarse llevar por los resultados cuantitativos.

b) Diseños vinculados o modelo de dos etapas por derivación (la aplicación de una etapa conduce a la otra). Creswell (2005) les llama diseños “exploratorios”.

Una de las etapas (cuantitativa o cualitativa) se construye sobre la otra. Este ha sido tal vez el modelo mixto más utilizado y con mayor antigüedad, pero generalmente se había utilizado para construir instrumentos estandarizados con base en la recolección de datos cualitativos, sobre una secuencia como la que se muestra en la figura 17.1.

El caso de Fernández Collado (1982) entraría en esta categoría: construyó su instrumento estandarizado sobre la base de entrevistas abiertas.

Creswell (2005) señala la posibilidad de implementar un diseño cuantitativo o cualitativo y darle seguimiento por medio de un diseño del otro enfoque (les denomina “diseños explicativos”). Por ejemplo, *seguimiento de casos extremos*: mediante la recolección de datos cuantitativos, identificar casos residuales o extremos (digamos, ubicados en las categorías más apartadas de los valores centrales de una distribución o puntos que están más lejos de la recta de regresión) y luego recolectar datos cualitativos para profundizar en la naturaleza y características de esos casos. Por ejemplo, individuos con una motivación excepcional hacia el trabajo y empleados completamente desmotivados.

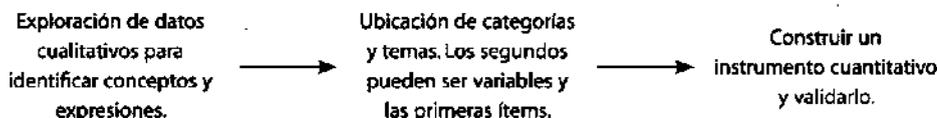


Figura 17.1 Ejemplo de secuencia de un modelo mixto por derivación.

O lo contrario, los casos extremos detectados en el estudio cualitativo, incorporarlos a la muestra de un estudio cuantitativo (y desde luego, ampliar con más casos de este tipo). Un ejemplo sería: a un grupo de personas que se les detectó –mediante entrevistas–, los más fuertes sentimientos de depresión después de un terremoto. A éstos se les administrarían pruebas estandarizadas –cuantitativas– para profundizar en el grado en que el sismo contribuyó a la depresión (y encontrar un mayor número de participantes con elevada depresión).

Otras situaciones específicas en los que un diseño cuantitativo y uno cualitativo pueden ser incluidos en un mismo estudio son las siguientes:

- *Ampliar el entendimiento de un resultado.* Por ejemplo, si realizamos una prueba *t* o un ANOVA para comparar grupos y posteriormente –con el fin de dar seguimiento a los resultados estadísticos–, entonces podríamos organizar grupos de enfoque con características similares a los grupos que se contrastaron mediante valores estadísticos. O viceversa, primero organizar los grupos de enfoque y luego recolectar datos cuantitativos de grupos equivalentes.
- *Utilizar una tipología generada cuantitativamente para analizar datos cualitativos:* aplicar mediciones de intervalo o razón y obtener factores mediante el análisis respectivo. Estos factores se utilizan posteriormente como una tipología para identificar categorías y temas en datos cualitativos producidos mediante sesiones de enfoque, entrevistas u observaciones.

Éstos son algunos ejemplos, cada investigador puede concebir otros usos de este modelo.

EJEMPLOS (DERIVACIÓN)

La depresión posparto

Nicolson (2004) efectuó un estudio en Gran Bretaña sobre la depresión posparto (PND, por sus siglas en inglés). La autora resalta que cuando se presenta (se considera que ocurre durante los 12 meses posteriores al parto) es temporal y puede originarse como consecuencia de una causa física o de una respuesta al estrés. Es un tipo de depresión que únicamente puede experimentar una mujer, por lo cual es más conveniente que sea estudiada por una investigadora que haya parido (o al menos que en el equipo de investigación haya una o dos mujeres con hijos).

Durante muchos años su análisis se realizó desde el enfoque cuantitativo, pero en las últimas dos décadas ha sido abordado también cualitativamente. Entre 1980 y 1990 se condujeron más de 100 estudios sobre este problema de investigación, pero no condujeron en realidad a explicar y tratar la PND. Por ello, decidió realizar un estudio mixto.

La primera etapa (cuantitativa) implicó la aplicación de un cuestionario precodificado y ampliamente validado, el cual incluía la escala de Pitt para medir la depresión atípica que sigue al “dar a luz” (Nicolson, 2004, p. 210). El instrumento estandarizado fue aplicado a 40 mujeres de dos unidades de maternidad en dos momentos: 1) durante su estancia en el hospital (entre 2 y 10 días posteriores al parto) y 2) en sus hogares, entre 10 y 12 semanas después del nacimiento del bebé. Algunas de las 23 preguntas eran las siguientes:⁷

⁷ Nicolson (2004, p. 211). Las preguntas se adaptaron para una mejor comprensión en español.

1. ¿Duerme bien? (los ítems están compuestos de tres categorías: "sí", "no", "no sé").
2. ¿Se enoja fácilmente?
3. ¿Está preocupada por su apariencia?
4. ¿Tiene buen apetito?
5. ¿Está usted tan feliz como piensa que debería estarlo?
6. ¿Tiene el mismo interés por el sexo como siempre?
7. ¿Llora fácilmente?
8. ¿Está satisfecha con la manera en que enfrenta las situaciones?
9. ¿Tiene confianza en sí misma?
10. ¿Siente que es la misma persona de siempre?

Las mujeres respondieron al cuestionario aplicado por entrevista y se mostraron francas y abiertas, comenzaron a revelar datos que la investigadora no había preguntado o contemplado. La comunicación fluyó más allá de los ítems incluidos en el instrumento. Por supuesto, ella comenzó una exploración profunda con cada participante, grabó las entrevistas y comenzó a efectuar análisis cualitativo. Encontró categorías y temas. Por ejemplo, una categoría que emergió fue la del sentimiento de "aislamiento" cuando no estaban solas (una mujer comentó que se percibía como "sitiada" por los parientes que le ofrecían cuidar a sus hijos, ayudarle en las compras y labores domésticas; ella veía esto como una interferencia en su vida, desde su punto de vista, nadie cubría sus necesidades).

Posteriormente asignó a las participantes en dos categorías: altos puntajes en las dos aplicaciones del cuestionario y bajos puntajes.

Las mujeres con elevados valores en la primera aplicación del cuestionario (que reflejan mayor depresión posnatal), describieron a su estancia en el hospital como una experiencia negativa. Calificaron al personal del mismo como insensible y que no respondía a sus preguntas sobre su estado de salud o el del recién nacido, señalaron que la "atmósfera" era pobre, que faltaban elementos de comodidad y materiales —por ejemplo, pañales—, comunicaron una mala experiencia de parto y que habían experimentado cansancio, dolor, preocupación por su bebé y discriminación; además de sentirse enfermas. Quienes tuvieron bajos valores en esta misma aplicación, tendieron a manifestar satisfacción con el cuidado que recibieron y dijeron haber tenido pocos o muy pocos problemas con la alimentación, su salud o la del bebé.

Las participantes que alcanzaron altos puntajes en la segunda aplicación (entrevista semanas después), manifestaron un mayor sentido de aislamiento social y problemas de salud.

Pero al profundizar en las respuestas al instrumento durante la segunda administración, se presentaron diversos casos de incongruencias: algunas mujeres, en sus explicaciones abiertas, aparentemente contradijeron sus respuestas a la prueba (por ejemplo, una participante que había respondido con un "sí" a la pregunta: ¿se siente saludable?, en la conversación extendida manifestó dolores y molestias en ciertas partes del cuerpo). Asimismo, había también incongruencias entre las conductas no verbales y las contestaciones al instrumento (por ejemplo, otra participante respondió en el cuestionario que estaba feliz, pero en la conversación usó frases como: "qué podía esperarse si tengo deberes hacia un hombre y una familia").

En fin, encontró varias cuestiones interesantes que le condujeron a una segunda fase del estudio: una investigación cualitativa con 24 mujeres. En este caso, decidió entrevistar a cada una cuatro veces, durante la transición de la maternidad, como se ve en la tabla 17.2.

Tabla 17.2 Las entrevistas del ejemplo de investigación mixta (PND)

Entrevista 1:	Entrevista 2:	Entrevista 3:	Entrevista 4:
Efectuada durante el embarazo.	Un mes después del parto.	Tres meses después del parto.	Seis meses después del parto.
Tópico central:	Tópicos centrales:	Tópicos centrales:	Tópicos similares a los de la segunda entrevista.
<ul style="list-style-type: none"> • Autobiografía (incluyendo materiales proporcionados por ellas). • Experiencias previas de depresión. 	Parto, nacimiento y el periodo subsecuente, centrándose en las explicaciones de las respondientes sobre su conducta, reacciones emocionales y contexto social.	Similares a los de la segunda entrevista.	

El requisito para participar es que se comprometieran a dedicar 10 horas durante el estudio y a discutir su transición a la maternidad y los cambios emocionales. Las mujeres eran de diferentes edades y niveles socioeconómicos. De las 24 participantes, 20 estuvieron en todo el proceso y cuatro solamente pudieron estar presentes en la primera entrevista (aunque respondieron por escrito en cada momento a cuestionarios abiertos mientras se efectuaban el resto de las entrevistas).

Las entrevistas fueron cualitativas con preguntas como: Respecto al parto y el nacimiento de su hijo, ¿qué ocurrió?, ¿cómo se sintió? (segunda entrevista); ¿qué ha sucedido y cómo se ha sentido desde la última vez que nos vimos? (tercera y cuarta entrevistas).

Algunos patrones que surgieron del análisis fueron:

- Experiencias emocionales significativas con remarcada insistencia en lo negativo.
- Significado de las experiencias posparto en el contexto de su vida.
- Forma en que entendieron las experiencias y significados a través del tiempo.
- La depresión posparto no necesariamente es "patológica".

Se identificó la depresión y el significado de palabras referidas a sentimientos como: "decaída", "abajo", "contratiempo", etc. (utilizadas por las participantes); así como conductas y actitudes asociadas a emociones negativas (llorar, golpear, cansancio, estrés, preocupación, entre otras).

En cuanto a temas emergieron, por ejemplo:

- *Pérdida*, derivada de la exploración del significado de la depresión.
- *Probarse ante los demás* ("ahora no me importa lo que opinen los demás de mí").
- *Confianza* ("no cambié, sigo siendo la misma, tengo igual confianza que antes", "en teoría sigo siendo la misma, en la práctica perdí un poco de confianza", "siento que crecí, tengo seguridad en mí, aunque sea un poco").
- *Cambio en el estatus*.
- *Papel*.
- *Calificación de la experiencia*.

Nicolson (2004) buscó consistencia interna en los datos. Cabe señalar que la autora reconoce que este segundo estudio adquirió una considerable profundidad, que en parte se debe a la experiencia que tuvo con la fase cuantitativa. Asimismo, concluye:

Los métodos mixtos son convenientes para decidir cuándo el resultado debe ser evaluado (inmediatamente, al mes, a los dos meses, al año, etc.), ella demostró que a los tres y seis meses el humor y la conducta son similares, pero no ocurre igual con la construcción del significado de las experiencias. Asimismo, los datos clínicos son necesarios, pero insuficientes para informar a los investigadores y practicantes sobre las complejidades de la maternidad y las relaciones familiares. La investigación cualitativa complementa a la cuantitativa, porque ésta olvida la contextualización y además es necesario explorar lo complejo de las vidas de las mujeres que han tenido un bebé (no es algo estandarizado, la vida de cada persona es distinta). Más allá de identificar la satisfacción marital y variables similares, es necesario contar con información “enriquecedora” sobre las circunstancias de la maternidad y cómo apoyarla. Resulta vital recolectar datos relativos a la experiencia en el hospital (atención, escenario, atmósfera social, etcétera).

Finalmente, Nicolson (2004) sugiere:

1. Estudios epidemiológicos-clínicos (basados en medidas fisiológicas).
2. Investigaciones actitudinales (comparando resultados por nivel social, estatus marital, profesión o actividad, y otras).
3. Observación cuantitativa y cualitativa.
4. Entrevistas cualitativas.

De esta forma, con los métodos mixtos, se avanzará con mayor profundidad en el conocimiento y entendimiento de la depresión posparto.

Comunidad religiosa⁸

Antecedentes

Una congregación religiosa se planteó como objetivo, determinar el perfil ideal de sus hermanas (monjas). Primero, abordó el problema de investigación de manera cualitativa (¿cuáles deben ser los principios generales que deben regir a cada una de las integrantes?, ¿qué cualidades son importantes para vivir el “espíritu” de la comunidad?). Asimismo, el perfil debería considerar desde la madre superiora general hasta las hermanas de recién ingreso (llamadas “junioras”). Posteriormente el problema fue enfocado de manera cuantitativa, mediante el desarrollo de un sistema para evaluar el grado en que las distintas hermanas cubrían el perfil y las cualidades deseadas (una forma de autoevaluación con fines de mejora continua).

Primera etapa: fase cualitativa

Entonces se decidió organizar reuniones focales (más de 100) y realizar entrevistas (internas con todas las monjas, y externas con personas vinculadas a la congregación –sacerdotes,

⁸ El nombre de la comunidad religiosa se omite por cuestiones éticas, solamente se mencionará que tiene presencia en más de un país latinoamericano y que su misión es proporcionar ayuda a comunidades marginadas. Asimismo, la congregación administra varias escuelas de todos los niveles educativos (incluyendo una universidad). El ejemplo se comenta brevemente, por cuestiones de espacio.

jerarcas de la Iglesia, miembros de las poblaciones donde brindan asistencia y padres de familia y profesores de sus escuelas, más de mil entrevistas—; además de revisar documentos de la congregación y su historia). Un ejercicio cualitativo altamente enriquecedor.

Comenzaron de manera completamente inductiva (abierta y con visiones generales), sin categorías predeterminadas, el fin era obtener los puntos de vista internos (de manera profunda) de todas las hermanas (algunas con más de 50 años en la congregación, otras de recién ingreso, de todas las edades, algunas con altos niveles académicos, otras sin preparación formal, etc.). Cabe señalar que esta etapa tomó más de dos años y un grupo de la congregación con experiencia en investigación condujo el estudio.

La información fue muy voluminosa, la codificación generó diferentes temas y categorías, algunos(as) de éstos(as) fueron los que se muestran en la figura 17.3:

Tabla 17.3 Temas y categorías emergentes⁹

Temas	Categorías
Vivencia del "espíritu" de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Humildad • Sencillez • Abnegación • Fortaleza • Prudencia
Servicio a la comunidad religiosa y a la comunidad externa.	<ul style="list-style-type: none"> • Alegría • Amabilidad
Atención a las demás hermanas (<i>una especie de "cooperación" como elemento del clima organizacional</i>).	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntad de diálogo • Aceptación de hermanas • Valoración de hermanas (tomadas en cuenta) • Atención a necesidades físicas • Atención a necesidades espirituales • Atención psicológica
Delegación de responsabilidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Hacia las hermanas colaboradoras (que en la jerarquía deben apoyar) • Hacia las hermanas superiores • Hacia las hermanas al mismo nivel jerárquico
Apoyo efectivo a las actividades de la pastoral vocacional.	Sin categorías, más bien se consideró que era una categoría tan fundamental que la concibieron como tema.
Presentación de los carismas dados a la Iglesia. ¹⁰	Sin categorías, más bien se consideró que era una categoría tan fundamental que la concibieron como tema.
Valoración del ministerio como verdadero apostolado a nivel general, provincial y local.	Sin categorías, más bien se consideró que era una categoría tan fundamental que la concibieron como tema.

(continúa)

⁹ Las letras en cursivas son nuestros comentarios para clarificar los conceptos. Recordemos que las categorías emergen de las participantes, no de la imposición de las investigadoras (en este caso).

¹⁰ En síntesis, los carismas son los principios generales: seguir a Cristo Jesús, apóstol del Todopoderoso (Dios), a ejemplo de la virgen Santísima, y siguiendo un apostolado como forma de vida.

Tabla 17.3 Temas y categorías emergentes (*continuación*)

Temas	Categorías
Desempeño de sus tareas laborales.	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de encomiendas • Dedicación a la comunidad • Preparación espiritual • Capacitación • Llevar a cabo actos y obras de misericordia
Apoyo logrado de parte de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Alegría partiendo de la comunidad • Recepción por parte de la comunidad • Apoyo a la promotora vocacional • Involucramiento en la pastoral vocacional
Motivación para llevar a la práctica el proyecto de vida espiritual personal.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación intrínseca • Motivación espiritual
Fidelidad a la oración.	Sin categorías, más bien se consideró que era una categoría tan fundamental que la concibieron como tema.
Actitudes positivas.	Actitudes de: <ul style="list-style-type: none"> • Escucha • Respeto • Servicio • Perdón • Caridad • Fortaleza • Finos modales • Silencio y recogimiento • Ternura hacia los pobres • Perdón y misericordia • Aceptación en paz de carencias • Vivencia del don de consagrada • Gozo de la palabra de Dios
Confianza (platicar sus alegrías y tristezas).	Sin categorías, más bien se consideró que era una categoría tan fundamental que la concibieron como tema.

Y otras muchas categorías. Una vez detectadas las categorías, se procedió a analizar cuantitativamente los datos (producto de las sesiones y entrevistas), en específico se consideró a las categorías más mencionadas (frecuencias) y se estableció una jerarquía de temas y categorías.

Segunda etapa: fase cuantitativa

Se generó un sistema de indicadores para cada categoría, que sería poco práctico detallarlo, pues nos llevaría varios capítulos de la obra. Lo importante es que se comprenda cómo se llevó a cabo esta etapa.

El esquema para encontrar indicadores para cada categoría, se realizó mediante una serie de sesiones en las cuales participaron las madres superiores de todos los ministerios de la congregación (por ejemplo: Ministerio de Formación Inicial —*algo así como reclutamiento y se-*

lección-, Ministerio de Educación, etc.) y el equipo de investigación completo (12 hermanas) y otras monjas cuya participación se consideró importante.

Los indicadores (todos de naturaleza cuantitativa, aunque algunos más bien perceptuales y actitudinales) fueron establecidos. En la tabla 17.4 mostramos un par de ejemplos.

Una vez desarrollado el sistema, los instrumentos se aplicaron en una muestra y fueron validados, de acuerdo a su naturaleza y características.

Tabla 17.4 Algunos indicadores resultantes en el estudio

Tema (variable)	Indicadores	Medición
Vivencia del "espíritu" de comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Humildad • Sencillez • Abnegación • Fortaleza • Prudencia 	<p>Escala de actitudes (a veces con cinco opciones de respuesta; en otras, asignación de un valor del uno al 10; y algunas dicotómicas. Uno o dos ítems por cada indicador.</p> <p>Un ejemplo de ítem:</p> <p>1. Del uno al 10, ¿en qué medida la madre superiora vive las virtudes características de...</p> <ul style="list-style-type: none"> humildad? sencillez? abnegación? fortaleza? prudencia?
Desempeño de sus tareas laborales.	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de encomiendas. • Dedicación a la comunidad. • Preparación espiritual. • Capacitación. • Llevar a cabo actos y obras de misericordia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios aplicados a la superiora, dos o tres subordinadas y dos o tres hermanas al mismo nivel; evaluando el cumplimiento de encomiendas y la calidad en el trabajo.¹¹ También se incluyó un cuestionario de autoevaluación. • Número de encomiendas terminadas a juicio del usuario o usuarios. • Número de horas dedicadas a la comunidad. • Encuesta de satisfacción de la comunidad con el servicio recibido, al medir los siguientes componentes: <ul style="list-style-type: none"> a) Recepción por parte de la comunidad. b) Satisfacción con la organización y calidad de servicios específicos (orientación vocacional, etcétera). c) Valoración de la comunidad. • Número de horas dedicadas a la oración y preparación espiritual. • Número de horas dedicadas a la capacitación (por rubro y total). • Número de cursos, seminarios y otros actos académicos en los cuales participó. • Número de actos y obras de misericordia.

¹¹ Recordemos que las jerarquías en una congregación son distintas a otras clases de organizaciones.

Posteriormente se aplicó en dos ciudades “piloto” (para probar todo el sistema), se hicieron los ajustes y en la actualidad se está implantando (2005 y 2006) en toda la congregación. Al concluir su aplicación se realizará una evaluación mixta, probablemente con grupos de enfoque, entrevistas y cuestionarios estandarizados.

Otro ejemplo de estudio mixto de dos fases sería el llevar a cabo una investigación donde, primero, se levante una encuesta (*survey*) entre la ciudadanía sobre los problemas que más la aquejan en el municipio (obtendríamos resultados cuantitativos). Después, efectuaríamos el proceso de grupos de enfoque con diferentes perfiles de habitantes del municipio, en los cuales nos concentraríamos en los principales problemas que surgieron de la encuesta (conocer causas y propuestas de solución).

Cabe señalar que en estos diseños se les concede la misma importancia a los datos cuantitativos que cualitativos y en la mayoría de los casos se debe distinguir con claridad cada fase o etapa.

Notación de los diseños mixtos

Janice M. Morse (1991) concibió un sistema para simbolizar a los diseños mixtos que se encuentra más o menos extendido (ver: Creswell, 2005; Mertens, 2005). Este sistema tiene cierto parecido al de los diseños experimentales, con otras implicaciones, por supuesto. Se puede ver en la figura 17.2.

A veces, las dos etapas se convierten en etapas múltiples (ver figura 17.3).

Diseños de enfoque dominante o principal

En este modelo, el estudio se desarrolla bajo la perspectiva de alguno de los dos enfoques, la cual prevalece, y la investigación mantiene un componente del otro enfoque.

Por ejemplo, un estudio sociológico para conocer las secuelas del terrible acto de violación sexual a jóvenes de ambos sexos, realizado en una ciudad de Valledupar, Colombia.

La investigación podría enfocarse cualitativamente mediante tres herramientas: a) entrevistas en profundidad con víctimas de violación sexual; b) sesiones de grupo con discusión abierta sobre el tema, también con jóvenes que sufrieron una agresión de este tipo, y c) revisión de registros en los juzgados.

El investigador profundizaría en las experiencias de las víctimas, sus traumas, el impacto en su percepción del mundo y la vida cotidiana; en fin, en otros temas que pudieran surgir. Comienza su estudio inductivamente, sin categorías preestablecidas, sólo con tópicos generales para tratar en las entrevistas y en las sesiones, así como puntos a revisar en los expedientes. También, si se quiere, puede comenzar de una manera completamente abierta, con una pregunta general en entrevistas o sesiones relacionadas con el significado general de la experiencia, como detonante de las respuestas y los comentarios.

Modelo de enfoque dominante Se lleva a cabo en la perspectiva de alguno de los enfoques, el cual prevalece, y el estudio conserva algún(os) componente(s) del otro enfoque.

La etapa o diseño cuantitativo¹² se simboliza en inglés como "QUAN"; en español proponemos: "CUAN".

La etapa o diseño cualitativo se simboliza en inglés como "QUAL"; en español proponemos: "CUAL".

El símbolo de "más" (+) indica una recolección simultánea de datos cuantitativos y datos cualitativos.

Una flecha muestra la secuencia de la recolección de los datos cuantitativos y cualitativos.

Las letras mayúsculas indican que el enfoque (cuantitativo y/o cualitativo) es prioritario para el estudio en cuestión.

Las letras minúsculas indican menor importancia o prioridad para el enfoque (cuantitativo o cualitativo).

Por enfoque, entendemos desde recolección de datos hasta la aplicación del proceso en todo el estudio (sea cuantitativo y/o cualitativo).

Los diseños de dos etapas: "Transformación de un tipo de datos en otro" y/o "Generación de un tipo de datos con análisis del otro enfoque"; se simbolizarían, respectivamente, de la siguiente manera:

Transformación de datos.

CUAN (datos) → CUAL (datos)

CUAL (datos) → CUAN (datos)

Análisis de datos.

CUAN (datos) → CUAL (análisis y resultados)

CUAL (datos) → CUAN (análisis y resultados)

El diseño de dos etapas: Aplicación de un diseño cuantitativo y un diseño cualitativo de manera secuencial, se simbolizaría:

Diseño de aplicación independiente, cuyos resultados se complementan.

CUAN (proceso: de la idea a la presentación de resultados) → CUAL (proceso: de la idea a la presentación de resultados).

CUAL (proceso: de la idea a la presentación de resultados) → CUAN (proceso: de la idea a la presentación de resultados).

Diseños de vinculación o modelo de dos etapas por derivación.

CUAN (recolección y análisis de datos, presentación de resultados) → CUAL (construcción a partir de los resultados del primer diseño).

CUAL (recolección y análisis de datos, presentación de resultados) → CUAN (construcción a partir de los resultados del primer diseño).

Figura 17.2 Sistema para simbolizar a los diseños mixtos.

¹² O elemento cuantitativo, dimensión cuantitativa, etcétera.

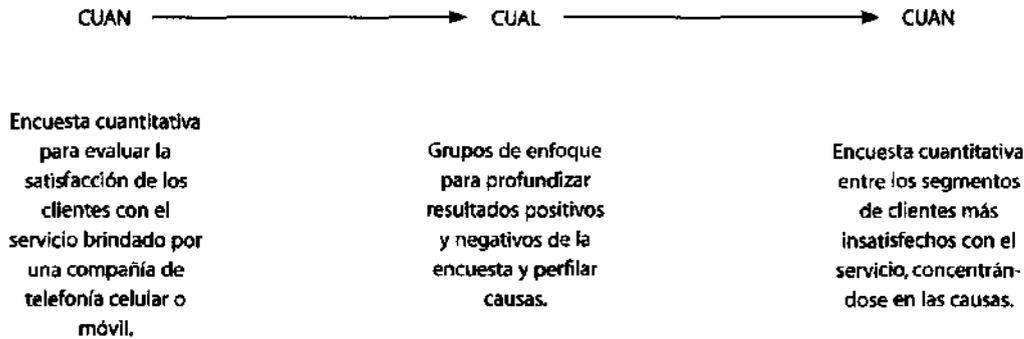


Figura 17.3 Ejemplo del modelo de etapas múltiples.

Se trata de una *investigación cualitativa (enfoque principal o dominante)*, pero a la que podría agregársele un componente cuantitativo: administrar una prueba estandarizada para medir la ansiedad en los jóvenes, posterior al difícil evento.

Otro caso sería el de un experimento para evaluar el grado en que un nuevo método para enseñar computación favorece el aprendizaje y la autoestima en los niños de 10 a 12 años de Valencia, Venezuela, al establecer hipótesis que aseveran que el método incrementará estas dos variables. Es un estudio cuantitativo, al que podría agregársele un componente cualitativo: sesiones con los pequeños para elaborar mapas cognitivos de lo que aprendieron y registrar sus experiencias.

La ventaja de este modelo, según Grinnell (1997), consiste en que presenta un enfoque que en ningún caso se considera incoherente y se enriquecen tanto la recolección de los datos como su análisis. La desventaja que los "fundamentalistas", de uno u otro bando (cuantitativo-cualitativo) le encuentran, es que su enfoque supuestamente es subutilizado.

Estos diseños podrían esquematizarse de las siguientes formas, dependiendo de qué enfoque prevalezca o sea el más importante en el estudio.

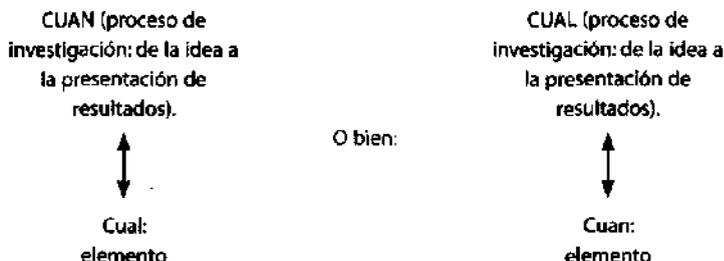


Figura 17.4 Esquema de un diseño de enfoque principal o dominante.

EJEMPLO¹³

Estudio de la imagen externa de una universidad (resultados del posicionamiento de su bachillerato)

Una institución de educación superior se propuso como objetivos:

- Analizar su posicionamiento en la región.
- Comparar su posicionamiento con las demás instituciones educativas de la región.
- Evaluar su imagen institucional en el mercado local.

Para cumplir con sus objetivos decidió realizar una investigación cuantitativa con un elemento o componente cualitativo.

La muestra estuvo compuesta por 950 padres de familia¹⁴ de las dos ciudades más importantes de la región –cada una con casi 700 000 habitantes– y tres poblaciones menores ($n_1 = 325$ habitantes; $n_2 = 325$; $n_3 = 300$. Donde la n representa la muestra de cada ciudad, siendo n_3 las tres poblaciones menores). El instrumento de recolección de los datos fue un cuestionario estandarizado que fue previamente validado mediante una prueba piloto. Los casos fueron elegidos al azar por colonia y calle. El nivel de confianza de los resultados es superior a 95%, y el margen de error menor de 3%. Las principales variables medidas fueron:

- Posicionamiento en el mercado general y su mercado meta, éste es de nivel socioeconómico medio alto y alto (¿cuál institución les viene a la mente a los padres de familia cuando se trata de educación intermedia?). “*Top of mind*”, como se maneja en mercadotecnia.
- Jerarquías de instituciones: mención (sin ayuda) de las tres mejores instituciones de educación media (pregunta abierta, pero con jerarquización de las tres respuestas).
- Razones o justificación del porqué se les menciona y jerarquías (factores críticos de éxito).
- Calificación a las 10 instituciones más importantes de la región en: profesorado (conocimientos y experiencia), nivel de inglés, instalaciones (aulas, espacios de recreación, jardines y espacios deportivos), prestigio, calidad académica (currícula, modelo de aprendizaje y niveles de enseñanza-aprendizaje), calidad en la atención y servicio al estudiante, ambiente social, disciplina, oferta educativa y aceptación de egresados en las universidades.
- Actitud hacia la institución (y si sus hijos estaban en otra escuela, actitud hacia ésta), medidas con escalas Likert.

Al cuestionario se le agregaron componentes cualitativos: tres preguntas abiertas (lo positivo de la institución, lo negativo y sugerencias) que, sin embargo, fueron codificadas cuantitativamente. Asimismo, durante la realización del estudio se condujeron tres sesiones cualitativas (una con padres de familia, otra con madres de familia y una tercera con parejas; todos los participantes, insistimos, debían tener hijos en la educación intermedia). Algunos de los resultados se resumen a continuación:

¹³ Una vez más el nombre de la institución es confidencial.

¹⁴ Cabe resaltar que se entrevistó únicamente a padres de familia con hijos en edades de educación media, de hecho ésta era la pregunta “filtro”.

Cuantitativos

- De los padres de familia 25% mencionaron a la institución como la opción “que les venía primero a la mente”. De las demás instituciones (competencia), solamente una alcanzó un “*top of mind*” de 24%. Otra, 19% y el resto con porcentajes menores a 5%.
- La institución logró en las calificaciones del cero al 10 (profesorado, nivel de inglés, etc.), un promedio global de 9.1 y sólo otra institución la superó con 9.3 (los promedios más altos fueron en instalaciones -9.6- y en atención y servicio -9.3-; únicamente tuvo un promedio bajo en “precio de las cuotas” -7.5-).

Cualitativos (complemento)

Algunos de los temas que emergieron de las sesiones fueron:

- Formación de valores positivos en los estudiantes (en general).
- Excelentes instalaciones (su factor más destacado).
- Cuotas elevadas (percepción que es generalizada, aunque “objetivamente” es la que cobra las tarifas más bajas de las cuatro instituciones de educación más importantes). Pero recordemos que esa es la realidad de los participantes, su significado.

La investigación es esencialmente cuantitativa, pero se le agregan elementos cualitativos menores. Otro caso es el de James C. Crumbaugh y Leonard T. Maholick (1969), quienes desarrollaron la Prueba de Propósito de Vida (PIL) que contiene una parte cuantitativa con ítems cuyas respuestas se escalan del uno al siete, aunque el instrumento contiene una parte (la C) que indica: “Escriba un párrafo describiendo en detalle sus metas, ambiciones y deseos en la vida.” “Posteriormente, conteste: ¿en qué medida los está alcanzando?” Tales respuestas se prestan para el análisis cualitativo de contenido como otras narraciones que obtengamos.

En los diseños de enfoque principal resulta muy importante reconocer las limitaciones del componente menor. Por ejemplo, si éste consiste en una pregunta cualitativa que se va a codificar inductivamente, se debe estar consciente de que es sólo una pregunta. Los datos del componente menor o secundario son interpretables cuando están conectados a los datos del enfoque principal del estudio (Mertens, 2005).

Diseños en paralelo

En estos diseños se conducen simultáneamente dos estudios: uno cuantitativo y uno cualitativo, de los resultados de ambos se realizan las interpretaciones sobre el problema investigado. Su esquematización es la que se muestra en la figura 17.5. Es muy parecido al diseño de dos etapas de aplicación independiente, cuyos resultados se complementan. Sólo que este último es secuencial y los diseños en paralelo son aplicados a un mismo tiempo (relativamente).

Tres vertientes integran a los diseños “en paralelo”: a) combinar datos cuantitativos y cualitativos, con análisis múltiples y un solo reporte; b) sin combinar los datos cuantitativos con los cualitativos, análisis y reportes separados, y c) sin combinar los datos cuantitativos con los cualitativos, análisis separados y un único reporte.

Algunos comentarios generales de estos diseños son:

- Se otorga la misma importancia a ambos tipos de datos.
- La recolección y el análisis cuantitativo y cualitativo son simultáneos o casi simultáneos.
- Combina las ventajas de cada proceso (por ejemplo: puede proveer generalización de datos e informar con detalle el ambiente o contexto).
- El reto de estos diseños es que las bases de datos sean comparables (Creswell, 2005).

Algunas posibilidades de análisis e interpretación son las siguientes:¹⁵

- *Comparación de frecuencias.* Primero, se cuantifican los datos cualitativos (éstos son codificados y se les asignan códigos a las categorías). El número de veces que cada código aparece es registrado como dato numérico.

Por su parte, los datos cuantitativos son analizados descriptivamente (frecuencias de cada categoría).

Los dos conjuntos de datos (expresados en frecuencias) son comparados.

- *Comparación de factores (cuantitativos) con temas (cualitativos).* En primer término, se cualifican datos cuantitativos: los datos cuantitativos de escalas de intervalo y razón son sometidos a análisis de factores; de este modo, las dimensiones resultantes (factores) se consideran temas emergentes “cualitativos”. Tales factores se comparan con los temas obtenidos mediante la codificación de datos cualitativos (teoría fundamentada).

Otros análisis estadísticos como el discriminante y el de vías (*path*) pueden seguir procedimientos similares.

- *Comparación de resultados.* Los resultados cualitativos son directamente contrastados con los resultados cuantitativos. Por ejemplo, una relación entre categorías o temas con una correlación estadística. O bien, un diagrama cualitativo –que vincula categorías o temas– con un diagrama producto del análisis de vías o una estructura causal multivariada.

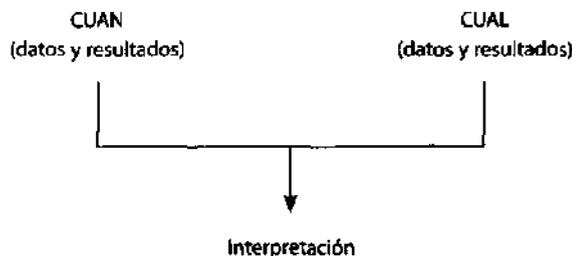


Figura 17.5 Esquema de un diseño de enfoque en paralelo.

¹⁵ La primera parte de esta posibilidad ya se había comentado en los diseños de dos etapas.

Lo que se busca con estos diseños es convergencia y resultados complementarios. Si los resultados de los dos enfoques coinciden, se incrementa la confianza en tales resultados tanto cuantitativos como cualitativos, y se confirman las conclusiones. En caso de inconsistencia lógica entre los resultados cuantitativos y cualitativos, es conveniente analizar en profundidad lo que ocurrió en la recolección y análisis de cada tipo de datos. Puede ocurrir que la aplicación de alguno de los dos procesos no fue confiable o que evalúan cuestiones o aspectos distintos. Ante esta situación, Creswell (2005) y Mertens (2005) sugieren recolectar datos adicionales y acudir a la revisión de la literatura para evaluar qué datos y resultados (cuantitativos o cualitativos) coinciden más con estudios previos.

De cualquier manera, el investigador debe explorar explicaciones plausibles sobre el desacuerdo. Veamos un ejemplo de inconsistencias lógicas en el proceso.

EJEMPLOS

Estudio de las actitudes de aprendices del inglés o el alemán

Todd y Lobeck (2004) utilizaron diferentes métodos para enfrentar su problema de investigación. Su objetivo era analizar los efectos de adquirir un segundo idioma (lengua) sobre las actitudes y los estereotipos, específicamente con británicos que habían aprendido el alemán y germanos que habían aprendido el inglés.

El estudio cuantitativo

Se llevó a cabo una encuesta con 146 adultos (59 británicos y 87 germanos), que nacieron después de la Segunda Guerra Mundial (para que no hubiera experiencias previas de conflicto) y que aprendieron el idioma en la otra nación, de ambos géneros (79 mujeres y 67 hombres). El instrumento consistió en un cuestionario con versiones equivalentes en inglés y alemán (se hicieron traducciones cruzadas), que constaba de tres partes:

- Parte I: detalles personales y la adquisición del segundo idioma (con la inclusión de preguntas sobre la motivación y la ansiedad que les causó aprender el nuevo lenguaje).
- Parte II: tópicos interculturales. Cultura, proceso de integración y actitudes hacia el país anfitrión y sus habitantes (30 adjetivos que se evaluaban bajo el escalamiento Likert de cinco opciones).
- Parte III: actitudes hacia su propio país.

Algunos de los adjetivos con los que se referían al “prototipo del ciudadano del otro país” fueron: agresivo, competitivo, conservador, democrático, dominante, con poder económico y político, ecológico, egoísta, amistoso, emotivo, divertido, honesto, equitativo, proeuropeo, religioso, rico, inteligente, científico, orgulloso, ordenado, limpio y xenofóbico.

De los resultados se desprendieron cinco factores (ver el tema “análisis de factores” en el CD anexo): *nación, dominación, cortesía, emoción e intelecto*.

Otros resultados fueron:

- Los alemanes perciben a los británicos como más bajos en el factor “nación”, en tanto que los ingleses perciben a los germanos (factor nación = poderoso económica y políticamente, próspero, proeuropeo, industrializado, progresivo, igualdad de género, limpio y ordenado,

ecológico, democrático, rico). Es decir, los alemanes perciben a los ingleses más bajos en tales adjetivos.

- Los cinco factores fueron combinados para formar una variable dependiente.
- Se realizó un análisis causal (regresión múltiple):¹⁶ las variables independientes fueron: “duración de la visita más larga al otro país”, “allá ahora”, “nivel de contacto con los nativos de la otra nación”, “estándar de la habilidad del lenguaje”, “país de origen” en las calificaciones a la otra nación. Sólo el “país de origen”, fue una variable realmente predictora de la variable dependiente.

El estudio cualitativo

Se efectuó una sesión de enfoque con 10 participantes de la encuesta (seis germanos y cuatro ingleses), los cuales fueron seleccionados porque dominaban la otra lengua y conocían muy bien al otro país.

La amplia sesión fue grabada en audio y video. Algunos de los elementos de la guía de tópicos eran: con la experiencia de aprender un idioma foráneo en el otro país (los alemanes, inglés en Gran Bretaña; así como los ingleses, germano en Alemania): ¿cómo esta experiencia les había cambiado sus actitudes y opiniones hacia el otro país y sus habitantes? El tema central emergente de la sesión fue: Vivir en el otro país y aprender su lengua *sí* cambian las actitudes y opiniones (“es la gran diferencia”, “tú no puedes realmente conocer a un país hasta que has vivido ahí”, etcétera).

Triangulación de datos

Los datos cuantitativos y los cualitativos se contradicen: *el estudio cuantitativo no encontró efectos* del grado de dominio del otro lenguaje o el tiempo que vivieron en el otro país sobre sus actitudes y opiniones hacia esa nación y su gente. Gráficamente esto se muestra en la figura 17.6.

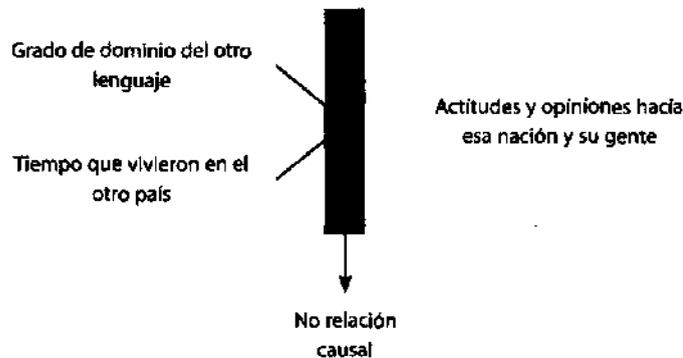


Figura 17.6 Conceptualización de los resultados cuantitativos del ejemplo.

¹⁶ Ver el tema “regresión múltiple” en el CD anexo.

El estudio cualitativo reveló que los participantes sí experimentaron el sentimiento (y muy arraigado) de que aprender el lenguaje y visitar el otro país había tenido un fuerte efecto en sus creencias y actitudes sobre esa nación y sus habitantes.

Es más, con la experiencia se hicieron “más abiertos y sensibilizados” en términos culturales, no sólo hacia el país en el cual habían estado y habían aprendido su idioma, sino en general hacia cualquier nación.

¿Cómo explicaron Todd y Lobeck (2004) la “no coincidencia de resultados”?

Primera explicación: La encuesta o *survey* capturó una amplia variedad de habilidades del lenguaje, mientras que sólo aquellos que mostraron una gran experiencia y conocimientos en el otro idioma y cultura, fueron elegidos también para el grupo de enfoque. Es posible que este grupo de “experimentados” hubiera cambiado sus opiniones a través del tiempo, que se tratara de sujetos inusuales (poco comunes) y no sea éste el caso de la mayoría de quienes aprenden un idioma extranjero. Sin embargo, los participantes del grupo pasaron un tiempo estándar razonable y normal; por lo que Todd y Lobeck (2004), descartan esta explicación.

Segunda explicación: Los participantes del grupo de enfoque comenzaron con visiones positivas o muy positivas respecto al resto de la sociedad. La descartan porque las personas “comunes” que aprenden un idioma tienen visiones regularmente “positivas”; de no ser así, ¿para qué aprenden una lengua de un país sobre el cual sus actitudes son negativas?

Tercera explicación: Mediciones “muy crudas” en el cuantitativo. La descartan pues el instrumento había sido validado en múltiples ocasiones.

Cuarta explicación: Un método es preferible al otro. El cuestionario inducía mayor “honestidad” en las respuestas, porque los participantes lo contestaban en privado, sus respuestas eran anónimas. En cambio, en el cualitativo, durante la sesión, sus respuestas eran hechas frente a otras personas y algunas de éstas, pertenecientes a la otra nacionalidad; por lo tanto, sus respuestas fueron “políticas”. Pero también la descartaron, porque durante la sesión los participantes se *explayaron* y a veces fueron “poco políticos”, además no hubo presión.

Quinta explicación: Los individuos responden de manera diferente al cuestionario que a un grupo focal. La encuesta incluía preguntas más globales (sentido general) y en el grupo se comentaron cuestiones muy específicas (aunque se habló de lo general, los participantes se centraron en ejemplos particulares y personas concretas, pensaron en sus experiencias y las ligaron con su visión).

Cuando pensamos en términos generales o globales, tendemos a seguir ideas culturales y estereotipos (nos basamos en ellos), es algo que no sucede cuando pensamos en términos concretos. En el grupo se comentaron cuestiones generales, pero se identificaron como tales y se diferenciaron de las experiencias personales. En el cuestionario hubo menos tiempo para reflexionar sobre sus propias experiencias o recordar instancias específicas. En el grupo, tuvieron que explicar y justificar sus opiniones, en el cuestionario “no”.

La sugerencia para futuros estudios es que los grupos de enfoque sirvan para desarrollar un cuestionario, más que para centrarse en atributos generales de las dos naciones, y para concentrarse en experiencias personales de aprendizaje del idioma y la estancia en el otro país.

Cuando hay incongruencias entre los procesos cuantitativo y cualitativo, se deben analizar muy a fondo los resultados, como lo hicieron Todd y Lobeck (2004).

EJEMPLO

Cultura organizacional

Estudio cuantitativo

De la Garza, Hernández Sampieri y Fernández Collado (2005), efectuaron un estudio cuantitativo para determinar el tipo de cultura fundamental que rige a las empresas en la región central de México.

Los autores se basaron en Cameron y Quinn (1999), quienes desarrollaron un marco para contextualizar la cultura organizacional basada en un modelo teórico llamado: "marco de referencia de los valores en competencia". Éste se refiere a que si la organización tiene un enfoque principal –interno o externo–, o si luchan por la flexibilidad e individualidad o por la estabilidad y el control. El marco de referencia se fundamenta en seis dimensiones de la cultura organizacional y cuatro tipos dominantes de cultura (clan, "adhocracia", mercado y jerarquía). En adición al marco de referencia, tales autores diseñaron el "Instrumento de Asesoramiento de Cultura Organizacional (OCAI)" que es utilizado para identificar el perfil de cultura organizacional basado en los valores esenciales, suposiciones, interpretaciones y aproximaciones que caracterizan a la organización.

El marco de referencia de los valores a los que compete puede ser utilizado para construir un perfil de cultura organizacional, por medio del empleo del OCAI, al tomar en cuenta diversos elementos, tal como se muestra en la figura 17.7.

De acuerdo con el modelo de Cameron y Quinn (1999), existen cuatro tipos de cultura:

- a) La cultura tipo *clan*, que en un sentido figurativo resulta ser como una "familia", donde el fundamento es el trabajo en equipo, el compromiso organizacional y el involucramiento del empleado. Las recompensas son otorgadas con base en el desempeño del grupo, no de manera individual, ya que así se fomenta la participación, el compromiso y la lealtad. El tipo de liderazgo característico en la cultura de *clan* es el de facilitador, mentor o "padre". En general, este tipo de organización tiene un sentido marcado por la cohesión con metas compartidas.
- b) La cultura *adhocrática*. El tipo de empresas con esta cultura se caracterizan por la apertura al cambio, el desarrollo de nuevos productos, las actitudes emprendedoras y la creatividad. El liderazgo en esta cultura es el innovador y visionario. Los administradores en esta cultura basan la efectividad de sus organizaciones en "estar a la punta o la vanguardia". Ellos valoran la creatividad y el crecimiento de la organización. La suposición fundamental reside en la creencia de que la innovación promueve nuevos recursos. Las organizaciones con cultura *adhocrática* se orientan a las características del mundo externo y por lo general no existen organigramas rígidos, porque las funciones cambian constantemente de acuerdo con las necesidades.
- c) La cultura organizacional tipo *jerarquía* se caracteriza por altos niveles de formalización y estructuración. En general, los procedimientos gobiernan el proceder de los miembros de la organización. En este tipo de cultura, el estilo de liderazgo es el de un coordinador, monitor y organizador. Se valora la eficiencia, existen fechas límites para el desarrollo del trabajo y se procura que todo ocurra armoniosamente dentro de la organización. El administrador asume que el control lleva a la eficiencia organizacional.

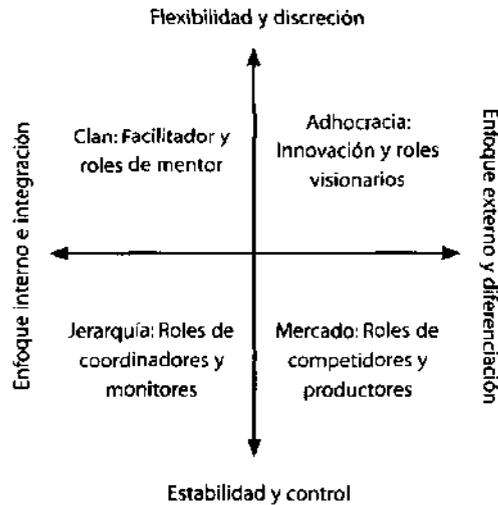


Figura 17.7 Marco de referencia de los valores en competencia.¹⁷

d) La *cultura de mercado* opera por medio de mecanismos económicos, especialmente el monetario. El enfoque se centra en conducir transacciones con otras organizaciones del entorno (proveedores, clientes, sindicatos, etc.) para crear ventajas competitivas. El objetivo principal es la utilidad, los resultados, las fortalezas en los nichos de mercado, la competitividad y la productividad. En el liderazgo de esta cultura existe un control de mando “duro”, un administrador competitivo y productivo. Los administradores juzgan la efectividad en términos de participación en el mercado, logro de metas y en abatir a sus competidores. La suposición administrativa es que la competencia conduce a la productividad.

Cameron y Quinn (1999), hicieron notar que los cuadrantes no fueron seleccionados de manera aleatoria. Ellos los tomaron de la literatura que explica cómo, con el tiempo, diferentes valores organizacionales han sido asociados a diferentes estructuras. Concluyen que los cuadrantes representan suposiciones básicas de orientación y de valores; y que éstos son comprendidos por una cultura organizacional.

En los cuadrantes existen dos dimensiones básicas. La primera dimensión diferencia *el criterio de efectividad que se basa en la flexibilidad, discreción y dinamismo del criterio* que se fundamenta en la *estabilidad, el orden y el control*. Es decir, algunas organizaciones se perciben como efectivas si están cambiando constantemente y son adaptables (orgánicas); o bien, son vistas como efectivas si son estables, predictivas y mecanicistas.

La segunda dimensión diferencia *el criterio de efectividad interna*, basado en el control, la integración y la unidad; *del criterio de orientación externa*, fundamentado en la diferenciación y la rivalidad. Las dos dimensiones forman los cuatro cuadrantes de los cuatro tipos de cultura característicos.

En el estudio se encuestaron a 216 ejecutivos (líderes) de empresas de manufactura, comercios y servicios de la región central de México (Distrito Federal, Guanajuato y Querétaro).

¹⁷ Tomado de Cameron y Quinn (1999, p. 32).

Algunos resultados fueron los siguientes:

- El tipo de cultura organizacional predominante en las empresas de manufactura es la de *mercado*, seguida por la *adhocrática* y la de *jerarquía*, finalmente, la de *clan*. En cuanto a las empresas comerciales, la *cultura de mercado* es la primera en importancia, después viene la de *jerarquía*. Las culturas *adhocrática* y de *clan* no presentaron diferencias significativas entre ellas, pero ocupan un lugar menos relevante dentro de las características organizacionales. Los resultados estadísticos mostraron que existen diferencias significativas entre las culturas de las organizaciones comerciales y las de manufactura.

Estudio cualitativo

Al estudio cuantitativo podríamos agregarle uno cualitativo; en el cual eligiéramos una empresa de cada tipo de cultura (*clan*, *adhocrática*, *jerarquía* y *mercado*).¹⁸ La organización sería el ambiente o contexto y procederíamos en cada una con todo el proceso cualitativo (inmersión en el escenario, observación enfocada, entrevistas con participantes que ocupan distintas posiciones y actores clave, revisión de documentos –desde la misión y valores corporativos, hasta planes y todo tipo de mensajes–, grupos de enfoque para profundizar en las prácticas culturales y ritos, etc.; análisis de los datos –los temas y categorías se refieren a aspectos de la cultura empresarial–). Se profundizaría en cada clase cultural, potenciando el conocimiento.

Algunos autores como Todd y Nerlich (2004) consideran una forma de diseño en paralelo el análisis cuantitativo y cualitativo de un conjunto de datos, pero realizado por separado, de manera independiente. Por ejemplo, supongamos que queremos analizar cómo perciben a sus padres un grupo de jóvenes, para lo cual les pedimos que escriban una carta dirigida a sus padres. Estas cartas podrían ser analizadas cuantitativamente, en cuanto a su contenido (categorías predeterminadas), por un grupo de investigadores; mientras que otro grupo diferente analiza los escritos siguiendo el diseño de teoría fundamentada. Al final se comparan los resultados de ambos grupos (cuantitativo y cualitativo).

Diseños paralelos Se recolectan al mismo tiempo y de manera independiente, datos cuantitativos y cualitativos.

*** Diseños mixtos complejos¹⁹

Los diseños mixtos complejos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques *cualitativo* y *cuantitativo*. También se les denomina *diseños de triangulación* (término que también se aplicaría, en todo caso, a los diseños en paralelo). En los diseños mixtos complejos, ambos enfoques se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas. Requiere de un manejo completo de los dos enfoques y una mentalidad abierta. Agrega complejidad al diseño de estudio, pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques.

¹⁸ La muestra se determinaría como cuando se seleccionan personas con depresión posparto o que sufrieron abuso sexual durante su infancia (deben cubrir una condición). Sólo que en este caso se trata de organizaciones con cierta cultura, que nos pueden ser referidas por consultores que han trabajado con ellas.

¹⁹ Mertens (2005) les denomina “meta-inferencias”.

La investigación oscila entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo, además de que por parte del investigador se necesita un enorme dinamismo en el proceso. Esto lleva a un punto de vinculación de lo *cuantitativo* y lo *cuantitativo*, que suele resultar inaceptable para los "puristas". Es el diseño más controversial (Creswell, 2005).

Algunas de las características de estos diseños son:

- Se recolectan simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos, a varios niveles o en diferentes secuencias, a veces se combinan los dos tipos de datos para arribar a nuevas variables y temas para futuras pruebas o exploraciones (Creswell, 2005).
- Se realizan análisis cuantitativos y cualitativos sobre los datos de ambos tipos durante todo el proceso. Se cuantifican datos cualitativos, se cualifican datos cuantitativos, se comparan categorías cuantitativas con temas y se establecen contrastes múltiples.
- Se involucran varios diseños en el mismo estudio.
- Los resultados se reportan hasta el final, aunque pueden elaborarse reportes parciales.
- Se comparan datos cuantitativos y cualitativos y se mezclan, a veces unos originan otros.
- El proceso es completamente iterativo.
- Son diseños para lidiar con problemas sumamente complejos.
- Los resultados se generalizan, se puede desarrollar teoría emergente, probar hipótesis, etcétera.
- Cada diseño es prácticamente único y sus secuencias pueden variar. Por lo tanto, la esquematización dependerá del estudio en particular.

● EJEMPLO

Un estudio pionero sobre el SIDA

Inicio: exploración

El estudio se inició de manera inductiva y exploratoria: se detectaron algunos casos positivos de virus de inmunodeficiencia humana (VIH); entonces, la pregunta fue: ¿qué sucede?, ¿cómo lo están adquiriendo? (recuérdese que a principios de 1984 se sabía mucho menos de lo que hoy conocemos sobre el SIDA). Y el primer paso fue analizar caso por caso, a cada persona que presentaba VIH. La muestra era la población misma de enfermos.

En esta primera etapa se obtuvieron datos de los individuos mediante: entrevistas al individuo enfermo y documentos (expediente médico). Datos cualitativos y cuantitativos. Se encontró un patrón como resultado de considerar ambos tipos de datos: una gran parte de los enfermos habían recibido transfusión de sangre o derivados de un laboratorio privado dedicado a ello (Transfusiones y Hematología, S.A.). Cabe resaltar que en esa época, en México, no había control ni evaluaciones de la sangre y sus derivados comercializados por empresas particulares, ni siquiera existía una legislación al respecto.

Segunda fase: se juntan ambos enfoques con un objetivo

Una vez encontrado este patrón, la investigación se trazó un objetivo:

Conocer la evolución y evaluar la situación actual de los individuos que recibieron sangre o derivados adquiridos de "Transfusiones y Hematología, S.A.", con la posibilidad de estar contaminados (factor de riesgo), por medio de los Servicios Médicos de Pemex, en el periodo de enero de 1984 a mayo de 1987 y de sus contactos, con el

propósito de tomar las medidas preventivas necesarias para interrumpir la cadena de transmisión y propagación del virus de inmunodeficiencia humana (VIH), así como para fundamentar el manejo administrativo y laboral en los casos de trabajadores que hubieran resultado afectados (Hernández Galicia, p. 5).²⁰

El contexto, muy complejo por los nuevos retos que presentaba el VIH, descubierto recientemente, fue dar seguimiento a los individuos que se detectaron con VIH y/o aquellos que recibieron transfusiones de sangre o derivados del laboratorio en cuestión. La muestra inicial fue la siguiente:

Un número por determinar de pacientes atendidos entre enero de 1984 y mayo de 1987, en las unidades hospitalarias de Petróleos Mexicanos, así como de sus contactos directos, son portadores del virus de inmunodeficiencia humana (VIH) debido a que por requerimientos propios de su padecimiento recibieron transfusiones de sangre o sus derivados, posiblemente contaminados, provenientes del banco particular Transfusiones y Hematología, S.A.; por lo tanto, se analizarán todos los casos (Hernández Galicia, p. 4).

El resto del muestreo fue en "cadena" o "bola de nieve" (no probabilístico, dirigido por teoría).

El tiempo del estudio abarcó tres años y medio, antes de que fuera promulgada la legislación que prohibía la comercialización de la sangre y sus derivados por empresas particulares y que introducía fuertes sistemas de control a las transfusiones (en 1987). De hecho, este estudio contribuyó significativamente a impulsar tal legislación y al uso de reactivos y generación de infraestructura apropiada para ejercer un control adecuado. El esquema de recolección de datos se muestra en la figura 17.8.

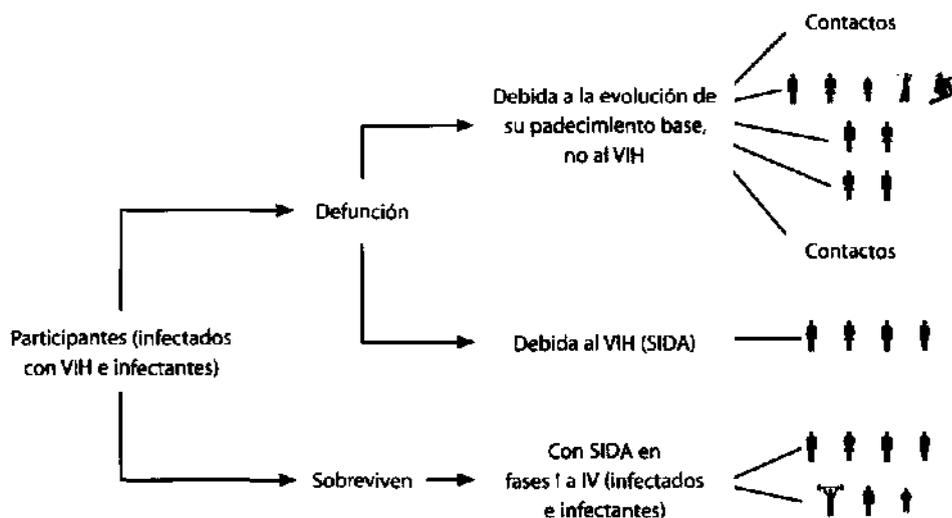


Figura 17.8 Esquema de recolección de datos del estudio pionero sobre el SIDA.

²⁰ Parte de este estudio se incluyó en las tres ediciones anteriores del presente libro. Ahora se realiza de manera completa y con algo de narrativa por el autor Hernández Galicia (1989). Se ha simplificado para hacerlo más sencillo a los estudiantes de diversas disciplinas que no son del área médico-biológica.

Es decir, se estudiaron los casos (hubieran fallecido o no y sus contactos: familiares directos —especialmente la esposa—, amistades, compañeros de trabajo, etc.). Se tuvieron que detectar relaciones extramaritales (amantes y personas que podían haber acudido a centros de prostitución). Todos los contactos tenían que ser ubicados y evaluados.

La recolección de los datos abarcó expedientes médicos de cada persona (infectado-infectante y contactos), entrevistas con sobrevivientes (infectados-infectantes y contactos) y familiares (incluyendo hijos que hubieran nacido durante el estudio) y contactos de quienes habían fallecido, actas de defunción, análisis de laboratorio, reconocimientos médicos y presentación de sintomatología. Las entrevistas tenían una parte estructurada y otra abierta. Además se requirió de cierta labor detectivesca. Como puede verse, se utilizaron datos cuantitativos y cualitativos de diferente naturaleza, a veces induciendo, otras deduciendo.

En total se analizaron 2 842 pacientes que recibieron transfusiones de sangre o sus derivados de Transfusiones y Hematología, S.A., de los cuales 44 eran casos positivos; incluso, se detectaron cinco más que habían recibido transfusiones de otras instituciones (49, en total; 18 fallecidos y 31 seguían vivos; 24 mujeres y 25 hombres; la edad de los afectados oscilaba entre los 2 y los 74 años —el promedio 37 años—; 25 eran trabajadores de Petróleos Mexicanos y 24 familiares de los mismos). En grado I había 0 pacientes; en grado II, 6; en grado III, 16, y en grado IV, 9; además de los 18 fallecidos).

Otras estadísticas descriptivas de la muestra fueron las que se presentan en la tabla 17.5.

La labor fue titánica, algunos se negaron a participar y hubo que convencerlos con argumentos para que firmaran la hoja de consentimiento; además, varios no querían revelar información sobre sus contactos sexuales. El rango de contactos estudiados por caso varió de cinco a 32.

Una de las primeras hipótesis emergentes y que se probaron fue: “El tiempo que tardan en desarrollar el SIDA las personas contagiadas por transfusión sanguínea es menor que el tiempo de quienes adquieren el VIH por transmisión sexual”.

Se mezclaron análisis cuantitativos y cualitativos y se demostró la necesidad de establecer un estricto control sobre las transfusiones de sangre y sus derivados. Aquí fueron realizadas varias de las actividades de distintos diseños mixtos. Por ejemplo, se convirtieron datos cualitativos en datos cuantitativos (frecuencias), se analizaron datos cualitativos y cuantitativos para determinar el comportamiento de las personas en cuanto a sus costumbres sexuales y su historial de transfusiones, etc. ¿Hasta qué grado es cuantitativo o cualitativo el estudio? La respuesta a la pregunta es muy relativa; pero es mixto, se enriqueció con ambos enfoques, algunos tipos de datos y análisis derivaron en otros.

Tabla 17.5 Relación con Petróleos Mexicanos (PEMEX)

Categoría	Frecuencia
Jubilados (pensionados)	6
Trabajadores de planta	11
Trabajadores transitorios (eventuales)	8
Familiares de trabajadores de planta	16
Familiares de trabajadores transitorios	8

Otros ejemplos de diseños mixtos complejos

Creswell (2005), Tashakkori y Teddlie (1998) nos proporcionan otras posibilidades de análisis en los diseños mixtos complejos (que también aplican a los diseños en paralelo):

- a) *Consolidar datos*: combinar datos cuantitativos y cualitativos para formar nuevas "variables". Es decir, las variables cuantitativas originales son comparadas con los temas cualitativos para formar nuevas variables cuantitativas.
- b) *Examinar niveles múltiples*: utilizar datos cuantitativos en un nivel y cualitativos en otro. Por ejemplo, efectuar una encuesta (cuantitativa) entre los trabajadores operativos de una organización (nivel jerárquico menor). Posteriormente, obtener datos cualitativos mediante entrevistas en el nivel intermedio o de supervisión (basándonos en la encuesta entre trabajadores para construir la guía semiestructurada de la entrevista). Más tarde, realizar una encuesta en el nivel gerencial y con personal administrativo (diseñada sobre la base de la realizada entre trabajadores y de las entrevistas con supervisores). Por último, entrevistar a los directivos (datos cualitativos). Por derivación se van construyendo distintos niveles, como se ejemplifica en la figura 17.9.

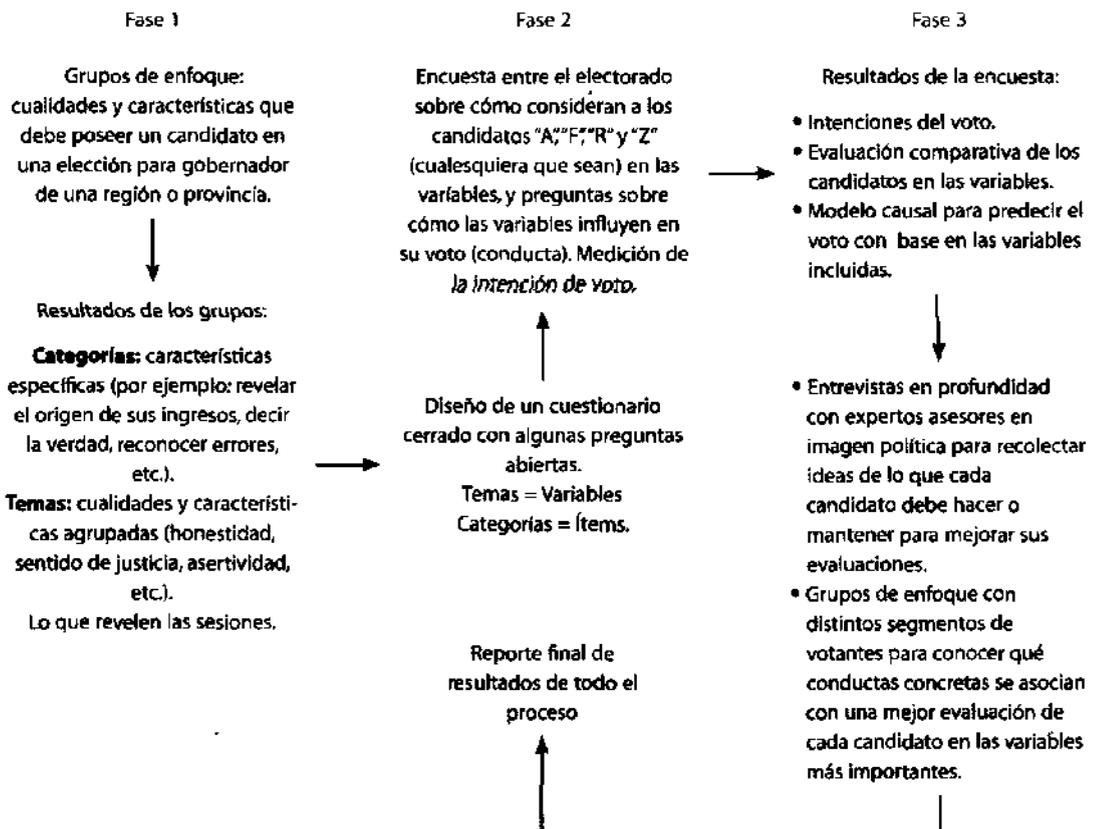


Figura 17.9 Construcción de niveles de un diseño mixto complejo.

Para Newman *et al.* (2002), el concepto de validez en los diseños mixtos está soportado por la consistencia entre el planteamiento y los métodos utilizados. A mayor consistencia, mayor credibilidad en los resultados y sus implicaciones (Newman *et al.*, 2002; Mertens, 2005).

Los diseños mixtos se fundamentan en el concepto de triangulación

El concepto de *triangulación* que durante años impulsó el enfoque cualitativo al referirse a la triangulación de fuentes para verificar los datos, así como el concepto de poder de medición “multimodal”²¹ que se sugirió para fortalecer la recolección de los datos en el enfoque cuantitativo, significaban una “triangulación de métodos para recabar datos”. Pero en el enfoque mixto, tal concepto tiene mayores implicaciones y es el fundamento central de la propuesta mixta.

En 1973, S. Sieber (citado por Creswell, 2005) sugirió la combinación de estudios de caso cualitativos con encuestas, creando “un nuevo estilo de investigación” y la integración de distintas técnicas en un mismo estudio. En 1979, T.D. Jick introdujo los conceptos básicos de los diseños mixtos, propuso recabar datos mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, e ilustró la triangulación de datos; además de comentar la necesidad de obtener “una fotografía más enriquecedora y con mayor sentido de entendimiento de los fenómenos” (Jick, 1979).

El término **triangulación** proviene de la ciencia naval militar como un proceso que los marinos utilizan, y consiste en tomar varios puntos de referencia para localizar la posición de un objeto en el mar (Jick, 1979). El trabajo de Jick incluso se tituló: “Mezclando métodos cualitativos y cuantitativos: La triangulación en acción.” La idea es que cuando una hipótesis o resultado sobrevive a la confrontación de distintos métodos, tiene un grado mayor de validez que si se prueba por un único método.

Posteriormente, en la década de 1980 se inició el debate sobre la legitimidad de la investigación mixta, el cual aún no concluye (y no se hará mientras haya investigadores que desdeñen a la investigación cuantitativa o a la cualitativa). En la siguiente década, de 1990, el concepto de la triangulación de métodos se fortaleció en diversas partes del mundo; del mismo modo, los defensores del enfoque mixto, comenzaron a concebir diseños para combinar datos cuantitativos y cualitativos, así como a realizar en la práctica estudios concretos.

Los diseños mixtos se han consolidado con el trabajo de autores como Janice Morse, M.B. Miles, A.M. Huberman, A. Tashakkori, C. Teddlie, J. Creswell, D. Mertens, R. Grinnell, Z. Todd y muchos otros más.

²¹ Desde la primera edición de este libro en 1991 y en las dos siguientes, los autores denominamos “poder de medición multimodal” al hecho de recolectar datos en una misma muestra utilizando dos o más instrumentos (por ejemplo, escala de actitudes y sistema de observación), como un elemento para fortalecer la evidencia sobre la validez general. Aunque ciertamente esta concepción es mucho más antigua, ya que en 1959, D. T. Campbell y D. W. Fiske, en su artículo de 1959: “Convergent and discriminant validation by multitrait-multimethod matrix”, fueron los primeros en proponer la recolección de datos múltiples de varias fuentes, como una técnica de validación concurrente entre datos distintos, pero al fin complementarios. Desde luego, ellos hablaban básicamente de datos cuantitativos. Su “triangulación” era el producto de correlacionar puntuaciones obtenidas de diferentes métodos de medición.

Pero el concepto de triangulación se extendió más allá de la comparación de métodos o datos cuantitativos y cualitativos, por lo que podemos hablar de diversos tipos de triangulación (Denzin y Lincoln, 2000; Todd, Nerlich y McKeown, 2004; Hernández Sampieri, 2004; Rodríguez, 2005; Creswell, 2005; Mertens, 2005).

1. Triangulación de datos:

- a) De distinta naturaleza (cuantitativos-cualitativos).
- b) De distintas fuentes (archivos, cuestionarios, observación, etcétera).
- c) De distintos tiempos (preprueba/posprueba, series de tiempos, experimentos cronológicos).
- d) De bases de datos.

2. Triangulación de métodos:

- a) Dentro de cada método.
- b) Entre métodos (cuantitativo y cualitativo):
 - Diseños de dos o más etapas.
 - Diseños de enfoque principal o predominante.
 - Diseños en paralelo.
- c) Por medio de métodos (cuantitativo y cualitativo):
 - Diseños mixtos complejos.

3. Triangulación de investigadores:

- a) Mismo método (auditoría).
- b) Distintos métodos (colaboración en equipo).

4. Triangulación de teorías:

- a) Construir una nueva teoría que aglutine principios de otras.
- b) Desarrollar una perspectiva teórica para una investigación en particular.
- c) Consolidar y ampliar el entendimiento de un fenómeno o problema de estudio.

5. Triangulación de ciencias y/o disciplinas:

- a) Enfocar el problema desde varias disciplinas.

Todd, Nerlich y McKeown (2004) señalan que la triangulación de métodos solamente se aplica cuando éstos son complementarios. Si poseen los mismos riesgos no resulta una verdadera triangulación. Si una investigación (cuantitativa o cualitativa) no produce los resultados esperados o éstos no son convincentes, puede ser favorable el empleo del modelo mixto.

Cuando se logra la triangulación total, la riqueza es máxima, pero el riesgo de que la investigación se disperse y se convierta en una especie de "torre de Babel", también es elevado.

Rodríguez (2005) nos presenta las ventajas y riesgos de la triangulación, que reproducimos en la tabla 17.6.

La triangulación proporciona una visión holística, múltiple y sumamente enriquecedora. La utilización de múltiples métodos permite desarrollar un programa de investigación sistemático. Cada uno de los métodos debe generar un estudio completo en sí mismo. A su vez, debe indicar la naturaleza y dirección del siguiente. Los resultados obtenidos serán validados y extendidos en cada aplicación alumbrando un entendimiento global del fenómeno de estudio (Morse y Chung, 2003).

Tabla 17.6 Ventajas y riesgos potenciales de la triangulación

Ventajas	Riesgos
Mayor confianza y validez de los resultados.	Acumulación de gran cantidad de datos sin efectuar un análisis exhaustivo y completo.
Mayor creatividad en el abordaje del estudio.	Dificultad de organización de los materiales en un marco coherente y congruente.
Más flexibilidad interpretativa.	Mayor dificultad para controlar los sesgos que provienen de muy diversas fuentes y con distintas características.
Productividad en la recolección y el análisis de los datos.	Complejidad derivada de la multidimensionalidad de los casos estudiados.
Mayor sensibilidad a los grados de variación no perceptibles con un solo método.	Carencia de directrices para determinar la convergencia de resultados (estamos en la pre-adolescencia).
Posibilidad de descubrir fenómenos atípicos y casos extremos.	Costos elevados para implementar el estudio (ya mencionado como un obstáculo de los diseños mixtos).
Cercanía del investigador al objeto de estudio.	Dificultad de réplica del estudio.
Posibilidad de innovación en los marcos conceptuales y metodológicos.	El enfoque global orienta los resultados de la teorización.

Definiciones fundamentales para decidir el diseño mixto

Si estamos abiertos a nuevas metodologías, somos progresistas, creemos en el cambio y la innovación, así como en que todavía hay mucho que aprender y que la evolución de la ciencia es permanente.²² Procuramos ir más allá de “las guerras civiles entre los cuantitativos y los cualitativos” y “los conflictos paradigmáticos”; estamos haciendo una primera definición sobre el enfoque mixto: aceptarlo es creer en la posibilidad del matrimonio cuantitativo-cualitativo (relación que como todo matrimonio no es fácil, tiene sus recovecos, hay celos, hay intentos de imposición, hay escaladas en la interacción, se sube y se baja, a veces se va a la izquierda y a veces a la derecha).

Otras definiciones que, de acuerdo con Creswell (2005) y Mertens (2005) debemos hacer, son las siguientes:

- Racionalización del diseño mixto: en un diseño mixto podemos tener uno, dos, tres o más planteamientos del problema, simultáneos o encadenados. En cualquier situación, debemos indicar por qué utilizamos un diseño de esta clase (por ejemplo, validar cuantitativamente un

²² En América Latina cuando hablamos del enfoque mixto a principio de la década de 1990, varios investigadores nos señalaron que eso era “algo impensable”.

instrumento generado cualitativamente, explicar con más detalle hallazgos cuantitativos, etc.). Lo anterior implica determinar si es posible llevar a cabo investigación mixta en cuanto a conocimientos y habilidades (entrenamiento), recursos y tiempo. En ocasiones, ciertos problemas pueden ser afrontados con éxito sólo con el proceso cuantitativo o cualitativo, a un costo menor.

- Decisión sobre qué instrumentos utilizaremos para recolectar los datos cuantitativos y cuáles para los datos cualitativos (en el apartado o apartados de método, se discuten tales instrumentos).
- Establecimiento de prioridades de los datos cuantitativos y cualitativos: evaluar el “peso conceptual e interpretativo” que se le otorgará en el estudio a cada tipo de datos (mismo peso, mayor importancia a los cuantitativos o a los cualitativos). En el reporte, si éste incluye ambas clases de datos, regularmente *no* mencionamos cuál consideramos en lo personal el “mejor tipo genérico de datos”, sino en la clase de datos que se remarcaron más durante la investigación. Si somos realistas, a veces las prioridades las señalan los usuarios o quienes financian el estudio (editores de revistas, contratantes de estudios, directivos de instituciones, entre otros), también las determina nuestro propio conocimiento de uno u otro enfoque o nuestras preferencias. Las prioridades normalmente se reflejan en el planteamiento, método, análisis de los datos y reporte, pero es muy importante señalar que aunque las prioridades *no* sean las mismas, *la calidad en la obtención de los datos* (confiabilidad, validez, dependencia, confirmación, credibilidad, etc.) *y la sistematización en el análisis debe ser igual para la parte cuantitativa y cualitativa de la investigación.*
- Secuencia en la recolección y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos (ambas actividades): *a)* concurrente (al mismo tiempo, como en los diseños en paralelo), *b)* secuencial (primero los datos cuantitativos y luego cualitativos o a la inversa; o bien, varias secuencias como en los diseños mixtos complejos). Esta secuencia depende del fenómeno a estudiar, del planteamiento del problema (explorar o validar un instrumento, combinar bases de datos, enfocarse en determinado aspecto del problema, etc.) y de las circunstancias que rodean al estudio. Lo anterior significa determinar el diseño mixto inicial (que puede cambiar de acuerdo con la evolución de la indagación y los acontecimientos que ocurran en el campo). Asimismo, debemos hacer una estimación tentativa de los tiempos de ejecución de cada proceso o fase (que de por sí en el caso cualitativo era complejo, en la investigación mixta lo es aún más).
- Forma como vamos a transformar, asociar y/o combinar tipos de datos distintos; definición de métodos de análisis en cada proceso y etapa. Recordemos los principales tipos de datos que genera cada proceso (ver figura 17.10).
- Forma de presentar los resultados inherentes a cada enfoque: de manera conjunta o independiente (puede ser que ciertas partes se presenten de forma separada y otras mezclando resultados cuantitativos con cualitativos, como fue el caso de la investigación de la moda y la mujer mexicana).

Estas definiciones pueden ocurrir al inicio de la investigación y durante el desarrollo de la misma. Además es muy difícil encajar un proceso mixto con secuencias predeterminadas.

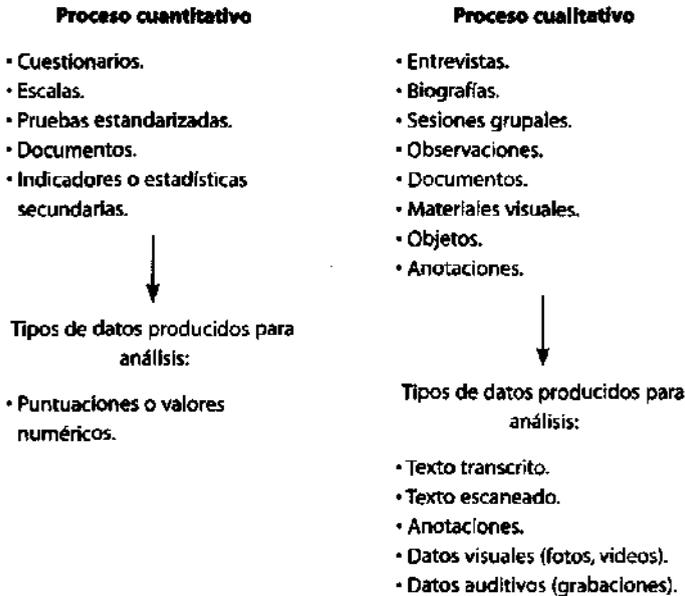


Figura 17.10 Principales tipos de datos generados por los procesos cuantitativos y cualitativos.

Identificación de diseños mixtos

Antes de efectuar estudios mixtos es recomendable que el estudiante o el investigador revise previamente algunas investigaciones que se enmarquen en esta categoría, además de que reflexione sobre qué los hace ser diseños mixtos. Creswell (2005, p. 513) nos brinda una guía para identificarlos:

1. Buscar evidencia en el título. Analizar si se emplean palabras como: método mixto, enfoque mixto, cuantitativo(a) y cualitativo(a) (simultáneamente), triangulación, métodos híbridos y equivalentes (*"mixing"*, *"qualiquantology"*, etcétera).
2. En el apartado de "método" o "procedimientos" se menciona que se recolectaron y analizaron datos cuantitativos y cualitativos.
3. En el planteamiento o planteamientos se mencionó que se recolectaron y analizaron datos cuantitativos y cualitativos o se combinaron procesos.

Una vez identificados los puntos anteriores, es conveniente evaluar:

- a) ¿Qué tanto peso o prioridad se le asignó a la recolección y análisis de cada tipo de datos?
- b) ¿Qué secuencia se siguió en la recolección y análisis de los datos de cada clase? (simultánea o secuencial).
- c) ¿Se combinaron datos cuantitativos y cualitativos en el análisis o se efectuaron los mismos por separado?

- d) ¿Se incluyó una visualización, diagrama o esquema del diseño mixto?
- e) ¿Los resultados cuantitativos y cualitativos se reportaron conjuntamente o se mezclaron?

De esta forma es más fácil identificar el proceso completo del estudio.

*** Evaluación de métodos mixtos

Hemos mencionado con anterioridad que en el CD anexo, el lector encontrará una propuesta de parámetros para evaluar la calidad de un estudio cuantitativo y también una propuesta de aspectos para considerar un estudio cualitativo (éstos aún en debate). Sin embargo, en el caso de las investigaciones mixtas, creemos que todavía tales parámetros o aspectos están en proceso de reflexión y desarrollo. Por este motivo, es que no se trata simplemente de considerar los parámetros cuantitativos para evaluar la parte cuantitativa del estudio mixto y los cualitativos para la cualitativa; porque en la mezcla, entre ambos procesos, hay una parte muy importante que debe ser analizada. La madurez de los diseños mixtos llegará algún día, pero esto no será pronto. Por ahora, incluimos algunas de las cuestiones que se han propuesto para tal fin.

- Comparación de criterios de rigor en los estudios cuantitativos (experimentales y no experimentales) y cualitativos, con los mixtos²³ (tabla 17.7).

De manera adicional, Mertens (2005) y Creswell (2005), consideran prudente evaluar ciertas cuestiones “críticas” sobre los métodos o diseños mixtos, por medio de las siguientes preguntas:

- ¿El estudio emplea al menos un método asociado con la investigación cuantitativa y uno con la investigación cualitativa?
- ¿Qué propósitos múltiples o planteamiento justificaron el uso de un modelo o diseño mixto?
- ¿El investigador o investigadora emparejó los propósitos y preguntas a los métodos apropiados?
- ¿De qué modo el investigador manejó la tensión entre las demandas potencialmente conflictivas de los enfoques cuantitativo y cualitativo en el diseño y su implementación?
- ¿Se identificó con claridad qué datos cuantitativos y cualitativos se recolectaron y la prioridad otorgada a cada uno de éstos?
- ¿Los procedimientos y análisis fueron los apropiados en cada caso?
- ¿El investigador estuvo consciente de las limitaciones asociadas con los datos que fueron recolectados para complementar al enfoque principal del estudio?

²³ Esta explicación está basada en Creswell (2005), Mertens (2005), Sandín (2003) y conceptos propios. Cabe señalar que se trata de establecer un “paralelismo” entre los criterios relativos a la investigación cuantitativa experimental, la investigación cuantitativa no experimental y la investigación cualitativa; pero en el caso de la investigación mixta no se pretende establecer tal paralelismo, por lo que las celdas de esta clase de indagación no son comparables con las de las columnas de los otros tipos de investigación. En el CD anexo se presentan muchos más criterios que éstos para la investigación cuantitativa y cualitativa, con fines de evaluación o autoevaluación de un estudio específico.

Tabla 17.7 Elementos de rigor en los métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos

Cuantitativos experimentales	Cuantitativos no experimentales	Cualitativos	Mixtos
<p>1. Validez interna:</p> <p>a) Control de fuentes de invalidación y sus interacciones: Historia, maduración, administración de pruebas, etcétera.</p>	<p>1. Elección del diseño apropiado de acuerdo con el planteamiento (una o varias mediciones, fines).</p> <p>2. Control de variables. (estadístico o logístico).</p>	<p>1. Credibilidad:</p> <p>a) Estancia prolongada y sustancial en el campo.</p> <p>b) Observación persistente.</p> <p>c) Auditorías interna y externa.</p> <p>d) Revisión de pares.</p> <p>e) Chequeo con participantes.</p> <p>f) Triangulación.</p>	<p>1. Rigor con que se respetan los métodos inherentes a cada enfoque.</p>
<p>2. Validez externa:</p> <p>a) Control de fuentes de invalidación externa y sus interacciones: Efecto reactivo de las pruebas, interacción entre los errores de selección y el tratamiento, interferencia entre tratamientos, etcétera.</p>	<p>2. Generalización de resultados de la muestra a la población:</p> <p>a) Precisión y adecuación en la definición del universo.</p> <p>b) Precisión en la definición y adecuación de la unidad de análisis o caso.</p> <p>c) Tamaño de muestra.</p> <p>d) Tipo de muestreo.</p> <p>e) Procedimiento de selección.</p>	<p>2. Transferencia o transferibilidad:</p> <p>a) Descripción completa del contexto y participantes.</p> <p>b) Múltiples casos.</p>	<p>2. Adecuación con la cual el investigador empareja o ajusta los distintos métodos y enfoques al planteamiento del problema.</p>
<p>3. Confiabilidad del instrumento (instrumentos).</p>	<p>3. Confiabilidad del instrumento (instrumentos).</p>	<p>3. Dependencia.</p> <p>a) Anotaciones y bitácoras.</p> <p>b) Chequeos cruzados.</p> <p>c) Auditoría.</p> <p>d) Chequeo o verificación con participantes.</p> <p>e) Cadenas de evidencia.</p>	<p>3. Reconocimiento de las limitaciones de cada método y enfoque en el estudio.</p>
<p>4. Validez del instrumento (instrumentos):</p> <p>a) Contenido.</p> <p>b) Criterio.</p> <p>c) Constructo.</p>	<p>4. Validez del instrumento (instrumentos):</p> <p>a) Contenido.</p> <p>b) Criterio.</p> <p>c) Constructo.</p>	<p>4. Confirmabilidad o autenticidad:</p> <p>a) Auditoría interna.</p> <p>b) Auditoría externa.</p>	<p>4. Explicación de coincidencias y diferencias en los resultados obtenidos por métodos distintos.</p>
<p>5. Objetividad:</p> <p>a) Distancia de los sujetos.</p> <p>b) Eliminación de tendencias del investigador.</p>	<p>5. Objetividad:</p> <p>a) Distancia de los sujetos.</p> <p>b) Eliminación de tendencias del investigador.</p>	<p>5. Confirmabilidad o autenticidad:</p> <p>a) Justicia (todas las voces son escuchadas por igual).</p> <p>b) Triangulación.</p> <p>c) Chequeo con participantes.</p>	<p>5. Los propios elementos de cada método o enfoque.</p>
		<p>6. Reflexión crítica.</p>	

- ¿De qué forma el investigador integró en el reporte los resultados de los distintos enfoques y explicó descubrimientos conflictivos entre diferentes métodos?, ¿cómo se resolvieron las controversias?, ¿estas explicaciones y resoluciones resultaron satisfactorias?

*** Algunas consideraciones finales

¿Qué factores nos llevan a elegir un método u otro? A veces la selección depende de nuestras creencias y preferencias en cuestiones epistemológicas, del paradigma y enfoque que están detrás del método. Otras veces, la decisión tiene que ver con el tipo de entrenamiento que hayamos recibido (que es producto de las instituciones en las cuales nos formamos, los mentores que nos guiaron y los libros que leímos). En ciertas ocasiones, la elección está determinada por aspectos político-académicos, como por ejemplo, el paradigma adoptado "oficial o extraoficialmente" por la institución donde trabajamos o el paradigma de moda en un determinado momento (el favorecido por los editores de revistas, asociaciones profesionales, redes de investigadores y científicos). Finalmente, algunas otras ocasiones, los factores de decisión son cuestiones prácticas (presupuesto, tiempo, recursos tecnológicos, etcétera).

Durante la mayor parte del siglo xx la elección en muchas ciencias y disciplinas se circuncribió entre dos opciones: la cuantitativa y la cualitativa. Las ciencias "duras" (Física, Química, etc.) se inclinaron por el enfoque cuantitativo. En las ciencias biológicas se impuso también este enfoque, aunque con ciertos elementos naturalistas. Las ciencias sociales se enfrascaron en la discusión enfoque cuantitativo (positivismo-neopositivismo) frente al enfoque cualitativo (constructivismo, naturalismo, subjetivismo, etc.). Hacia el final del siglo, surge una posibilidad nueva (tiempo atrás practicada, como hemos dicho, por criminólogos, arqueólogos, historiadores, entre otros, y con un diseño muy utilizado en la sociología, la educación y la comunicación, la investigación-acción): *el enfoque mixto*.

En la actualidad, la popularidad de los métodos, modelos o diseños mixtos ha crecido y se continúa el trabajo de su refinamiento. Prueba de ello es que cada vez son más los textos que los definen como una opción válida y recomendable. Asimismo, las versiones más recientes de los paquetes estadísticos y los programas de análisis cualitativo con mayor importancia, contienen interfases entre sí (por ejemplo, SPSS y Atlas.ti). La tendencia es que su desarrollo los haga compatibles, que acepten datos que antes no admitían (los cuantitativos, datos cualitativos; los cualitativos, datos cuantitativos).

La visión o corriente denominada pragmatismo ha venido a dar un impulso a la investigación mixta y, como explicitan Todd y Nerlich (2004), esta nueva perspectiva (considerada por algunos como "paradigma" en el sentido clásico de T.S. Kuhn) puede proporcionarnos varias ventajas en distintos niveles, desde el diseño de estudios individuales hasta el desarrollo del conocimiento en una disciplina completa. Diferentes autores le han dado la bienvenida; sin embargo, existe un debate sobre si se imponen o no limitaciones a los investigadores, lo cual sería una contradicción porque uno de sus componentes, el cualitativo, no impone criterios más allá de los recursos y el tiempo de que disponga el investigador (Yardley, 2000). Tanto en el método cuantitativo como en el cualitativo debe ser posible un segundo y tercer análisis.

Ahora bien, curiosamente quienes han propuesto el modelo mixto tuvieron como uno de sus objetivos mejorar la comunicación entre investigadores cuantitativos y cualitativos, pero esto sólo ha ocurrido cuando los investigadores muestran voluntad para el diálogo.

El matrimonio cuantitativo-cualitativo puede ayudarnos a poner en práctica lecciones aprendidas en ambos enfoques, nos mantiene cerca del fenómeno estudiado, nos provee de un sentido de entendimiento más completo (una especie de "cubismo metodológico").

El enfoque elegido debe depender de lo que tratemos de hacer y de la naturaleza del fenómeno investigado, más que de aspectos filosóficos u ontológicos o de seguir a un paradigma en particular. Nadie puede negar que la investigación cuantitativa y la cualitativa tienen fundamentos diferentes y una lógica distinta. Además, en ciertas ocasiones los diseños mixtos no serán los más apropiados y sus datos no siempre se podrán comparar. Sin embargo, nuestra predicción es que la investigación mixta será cada vez más importante y por ello es necesario continuar desarrollándola: ¿qué papel debe jugar la literatura en los distintos diseños?, ¿cómo puede elaborarse un protocolo o propuesta mixta?, son asuntos que merecen una profunda reflexión y que no han sido resueltos. Por lo pronto, el debate, la discusión sobre la compatibilidad-incompatibilidad de los enfoques cuantitativo y cualitativo, ya ha enriquecido y contribuido a que profundicemos en cada uno de ellos.

Finalmente, como dice John Creswell: "si tenemos acceso a datos cuantitativos y cualitativos, podemos usar ambas fuentes de datos para entender con mayor profundidad y amplitud el problema de investigación". Y agregaríamos, volviendo a la paradoja de los laberintos de la sección anterior (de Margaret Williams, Yvonne Unrau y Richard Grinnell:

Si entramos al laberinto con brújula y otros instrumentos de precisión, con todos los sentidos en alerta máxima, confiando también en nuestra intuición y experiencia, y además observamos con cuidado; es más probable que encontremos más rápidamente la salida.

Si los problemas de investigación que nos ocupan son abordados con diferentes enfoques y desde la perspectiva de diversas disciplinas, obtendremos mejores resultados, un mayor conocimiento.

Cuando un alumno nos pregunta: ¿mi estudio debe ser cuantitativo, cualitativo o mixto? Una respuesta que solemos dar es: "El que prefieras, todos son válidos, pero llévalo a cabo, solamente hazlo".

RESUMEN

- En el siglo XX se dio una controversia entre dos enfoques para la investigación: el cuantitativo y el cualitativo.
- Los defensores de cada uno argumentan que el suyo es el más apropiado y fructífero para la investigación.
- La realidad es que estos dos enfoques son formas que han demostrado ser muy útiles para el desarrollo del conocimiento científico y ninguno es intrínsecamente mejor que el otro.
- Durante casi todo el siglo pasado se insistió en que ambos enfoques eran irreconciliables, opuestos y que, por consecuencia, era imposible mezclarlos.
- Pero en las últimas dos décadas, un número creciente de autores en el campo de la metodología y de investigadores han propuesto la unión de ambos procesos en un mismo estudio, lo que se denomina el enfoque mixto.



- Esta concepción se basa en la idea de que los procesos cuantitativo y cualitativo son únicamente “posibles elecciones” para enfrentar problemas de investigación, más que paradigmas o posiciones epistemológicas.
- Ante la posibilidad de fusionar ambos enfoques se han desarrollado varias posturas: fundamentalistas, separatistas, integradores y pragmáticos.
- Son cinco los factores más importantes que el investigador debe considerar para decidir qué enfoque le puede ayudar con un planteamiento del problema específico: 1) el enfoque que “armoniza” o se adapta más al planteamiento, 2) el que se “ajusta” mejor a las expectativas de los usuarios, 3) el enfoque con el que el investigador se “sienta más cómodo”, 4) el que el investigador considere racionalmente más apropiado para el planteamiento y 5) el enfoque en el que el investigador posea un mayor entrenamiento.
- El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema.
- Tal enfoque posee sus propios retos que pueden ser superados con creatividad, conocimiento, voluntad y apertura.
- La combinación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo se puede dar en varios niveles. La mezcla puede ir desde cualificar datos cuantitativos o cuantificar datos cualitativos hasta incorporar ambos enfoques en un mismo estudio. Así, se puede desde generar un instrumento cuantitativo fundamentado en datos cualitativos, hasta combinarse categorías de información de recolección cualitativa, con datos continuos, en un análisis estadístico. También, las categorías cualitativas pueden emplearse en análisis correlacional o de regresión.
- Los principales tipos de diseños mixtos son: diseños de dos etapas, diseños de enfoque dominante o principal, diseños en paralelo y diseños mixtos complejos.
- Los diseños mixtos se fundamentan en el concepto de triangulación.
- Hay distintas clases de triangulación: de datos, métodos, investigadores, teorías y disciplinas.
- Para decidir qué diseño mixto habremos de implementar es necesario definir: la racionalización del diseño mixto, decisión sobre qué instrumentos utilizaremos para recolectar los datos cuantitativos y cuáles para los datos cualitativos, las prioridades de los datos cuantitativos y cualitativos, secuencia en la recolección y análisis de ambos tipos de datos. Además de definir la forma como vamos a transformar, asociar y/o combinar tipos de datos distintos; así como métodos de análisis en cada proceso y etapa; incluso también la manera de presentar los resultados inherentes a cada enfoque.
- Algunos de los parámetros desarrollados para evaluar a un diseño mixto son: 1) rigor con que se respetan los métodos inherentes a cada enfoque, 2) adecuación con la cual el investigador empareja o ajusta los distintos métodos y enfoques al planteamiento del problema, 3) reconocimiento de las limitaciones de cada método y enfoque en el estudio, 4) explicación de coincidencias y diferencias en los resultados obtenidos por métodos distintos y 5) los propios elementos de cada método o enfoque.
- El matrimonio cuantitativo-cualitativo puede ayudarnos a poner en práctica lecciones aprendidas en ambos enfoques, nos mantiene cerca del fenómeno estudiado, nos provee de un sentido de entendimiento más completo (una especie de “cubismo metodológico”).

- El enfoque elegido debe depender más de lo que estemos tratando de hacer y de la naturaleza del fenómeno investigado, más que de aspectos filosóficos u ontológicos o de seguir a un paradigma en particular.

CONCEPTOS BÁSICOS

Análisis cualitativo
 Análisis cuantitativo
 Datos cualitativos
 Datos cuantitativos
 Diseño mixto
 Diseños de dos etapas
 Diseños de enfoque principal
 Diseños en paralelo

Diseños mixtos complejos
 Enfoque cualitativo
 Enfoque cuantitativo
 Enfoque mixto
 Posición epistemológica
 Secuencia
 Triangulación



EJERCICIOS

1. Plantee un estudio mixto con un diseño en dos etapas (la primera etapa puede ser cuantitativa o cualitativa,

esa es su elección). El planteamiento es uno solo. Señale los siguientes elementos:



- ¿Qué análisis cuantitativos, cualitativos se podrían prefigurar?
 - ¿Podrían o no mezclarse los datos en algunos análisis? En caso afirmativo, ¿de qué manera?
 - ¿Cómo reportaría los datos?, ¿conjuntamente o por separado?
2. Piense en sus cinco mejores amigos y/o amigas. ¿Quiénes son? Lístelos, con sus nombres, iniciales, sobrenombres o números.
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____

- Posteriormente describa a cada uno de ellos y/o ellas. La descripción es libre, incluya los aspectos de sus amigos y/o amigas que usted prefiera.
- Compare en parejas a sus amigos(as) utilizando adjetivos calificativos (1 y 2, 1 y 3, 1 y 4, 1 y 5, 2 y 3, 2 y 4, 2 y 5, 3 y 4, 3 y 5, 4 y 5). Por ejemplo: sensible, creativo(a), imaginativo(a), tímido(a), extravertido(a), extravagante, sonriente, enojón(a), gritón(a), presumido(a), platicador(a), deportista, inteligente, travieso(a), platicador(a), leal, y demás adjetivos que los definan (hay cientos de calificativos que puede emplear).

Pareja comparada	Se parecen en (adjetivos calificativos):	No se parecen en (adjetivos calificativos):
1 y 2		
1 y 3		
1 y 4		
1 y 5		
2 y 3		
Etcétera		

- Una vez comparadas todas las posibles parejas, elimine los adjetivos que se repitan, deje solamente los que no se repiten. Los adjetivos que obtuvo son como "categorías" cualitativas, no se predeterminaron, los que se presentaron son únicamente ejemplos, usted definió cuáles aplicaban a sus amigos. Los construyó induciéndolos. Sus segmentos fueron las parejas comparadas.
- Así es la experiencia cualitativa de análisis (simplificada, por supuesto).
- Ahora, utilice los adjetivos como ítems y califique a cada amigo y/o amiga en todos los ítems en una escala que usted defina (0 al 10, donde "cero" es que no posee ese adjetivo o calificativo y "diez" que lo posee totalmente; del 1 al 5, diferencial semántico, o cualquier otro). Por ejemplo:

Amigo(a)	1	2	3	4	5
Ruidoso(a)					
Atlético(a)					
Aburrido(a)					
Etcétera					

Así es la experiencia cuantitativa (una vez más, simplificada). Usted generó un instrumento cuantitativo sobre bases cualitativas. Evalúe ambas experiencias.

- De los planteamientos que a lo largo de los ejercicios del libro se fueron desarrollando (el cuantitativo y el cualitativo), piense: ¿podrían o no integrarse en un solo estudio mixto?, ¿por qué sí o por qué no?, y ¿cómo?

EJEMPLO DESARROLLADO

LA MODA Y LA MUJER MEXICANA

Esta investigación se comentó previamente en la tercera parte del libro, pero ahora profundizaremos en el estudio.

Primera etapa: Inmersión en el campo, observación inicial, observación enfocada y entrevistas (cualitativas)

Un grupo de mercadólogos fue contratado por una empresa para realizar un estudio sobre las tendencias de la moda entre las mujeres mexicanas. Básicamente, la empresa (una gran cadena de tiendas departamentales con un área dedicada a la ropa para mujeres adolescentes y adultas) deseaba conocer cómo define la moda la mujer mexicana, qué elementos implica la moda desde su perspectiva, cómo evalúan las secciones del departamento de ropa para damas y qué es importante que la tienda haga por sus clientas.

Los investigadores, con un conocimiento mínimo sobre la moda femenina, decidieron iniciar la investigación de manera inductiva y cualitativa; sin un planteamiento del problema definido ni estructurado, y mucho menos con hipótesis. Lo primero fue invitar a dos investigadoras (una mujer adulta joven de 28 años, con entrenamiento básicamente cuantitativo y una mujer adulta de 40 años con experiencia en el área cualitativa).

La inmersión en el ambiente (en este caso, los departamentos, áreas o seccio-

nes de ropa para damas adultas y jóvenes adolescentes de la cadena en cuestión) implicó que las dos investigadoras y uno de los investigadores fueron a observar abiertamente tales departamentos de cinco tiendas. Se tomaron anotaciones y al final decidieron enviar a un grupo de mujeres entrenadas para observar de manera no obstrusiva a las personas que llegaban al departamento de ropa para damas (las observadoras se hicieron pasar por clientas). No se estructuró una guía de observación, tan sólo se les indicó que registraran el comportamiento que percibieran de las clientas (lo que ellas vieran). Las observadoras tomaron nota de una amplia variedad de comportamientos verbales y no verbales. El registro fue desde el tiempo que permanecían en dicho departamento, hasta qué objetos, tipo de ropa, partes o secciones del área les llamaban más la atención; qué les emocionaba; los colores y modelos que se probaban y compraban; los perfiles físicos (aproximadamente de qué edades, tipo de vestimenta, si venían solas o acompañadas y, en este último caso, de quién). La observación se prolongó durante una semana.

Tales registros y observaciones les sirvieron a los investigadores para comenzar a definir las áreas temáticas que podía contener el estudio y para elaborar una guía de observación, y así continuar con más observaciones (enfocadas) durante una semana adicional. Esta guía se presentó como un ejemplo en el capítulo 14,

“Guía de observación para el inicio del estudio sobre la moda y las mujeres mexicanas.”

Posteriormente, el grupo de observadoras capacitadas realizó entrevistas abiertas a clientas (no se definió algún tipo o tamaño de muestra, ni siquiera perfiles) en el momento en que abandonaban la tienda (un día en cinco tiendas, cinco días de entrevistas). La guía general de entrevistas incluyó preguntas tan amplias como: ¿qué es la moda?, ¿cómo se define estar a la moda?, ¿qué es lo más importante para ser una mujer que se vista a la moda?, entre otras. La entrevista duraba de 10 a 15 minutos. Un día, las observadoras se hicieron pasar por vendedoras de una de las tiendas. Finalmente se llevaron a cabo 213 entrevistas.

Después se realizaron entrevistas en profundidad con mujeres de diferentes edades (desde los 14 hasta los 65 años) en sus propios hogares, para conversar sobre moda, gustos, marcas favoritas y, de manera general, sobre cómo percibían a la tienda, entre otras cuestiones (50 entrevistas en total).

En primera instancia, todo el cúmulo de información obtenido se analizó de forma individual, por cada investigador, y después en grupo (material producto de observaciones, entrevistas y pláticas que tuvo el personal de campo). Tal análisis siguió las técnicas cualitativas. Los temas emergentes se convirtieron en: tópicos para grupos de enfoque y variables para una encuesta (*survey*).

También, a raíz de dichas experiencias, se planteó un problema de investigación más delimitado, aunque amplio. Los principales objetivos fueron:

1. Obtener las definiciones y percepciones de la moda para las mujeres mexicanas.

2. Determinar qué factores componen la definición de moda para las mujeres mexicanas.

3. Conocer el significado de “estar a la moda” entre las mujeres mexicanas, que a su vez implica:

- Precisar qué características tienen las prendas y los accesorios que se consideran “a la moda” para dichas mujeres.
- Evaluar qué comportamientos manifiestan tales mujeres al comprar ropa.
- Obtener un perfil ideal (naturaleza, características y atributos) de un departamento o una tienda de ropa femenina.
- Conocer qué tiendas prefieren las mujeres mexicanas para comprar ropa.
- Evaluar el departamento de damas de una tienda (incluyendo sus secciones).

Entre algunas de las preguntas de investigación que se establecieron estaban: ¿qué es la moda para las mujeres mexicanas?, ¿qué significa “estar a la moda” para ellas?, ¿qué dimensiones integran dicho concepto de moda?, ¿qué marcas, tipo de prendas, colores y estilos prefieren las mexicanas?, ¿qué atributos debe tener un departamento o una tienda de ropa para damas?, ¿cómo evalúan al departamento de ropa para damas?

La justificación incluyó la necesidad que tenía la cadena de tiendas departamentales de conocer mejor el pensamiento de sus clientes femeninos y así mantenerse a la vanguardia, ante la creciente competencia local e internacional en el mercado de ropa para mujer.

Así, un solo estudio se planteó con dos vertientes: cuantitativa y cualitativa (diseño en paralelo).

Segunda etapa: Encuesta y grupos de enfoque

Encuesta

La encuesta fue realizada en seis ciudades de la República Mexicana: ciudad de México, Guadalajara, Monterrey, Mérida, Villahermosa y Cancún. Un total de 1 400 encuestas entre mujeres mayores de 18 años (damas) y 700 jóvenes entre los 15 y los 17 años de edad (*juniors*). El número de encuestas se muestran en la tabla 17.8.

Las principales variables del cuestionario fueron:

- Definición de la moda.
- Asistencia a tiendas departamentales, tiendas de ropa y boutiques.
- Preferencia de tiendas departamentales, tiendas de ropa y boutiques.
- Conducta de compras en tiendas departamentales o tiendas de ropa.
- Atributos de una tienda departamental.
- Atributos de una tienda departamental ideal.

- Asociación de conceptos y apelaciones con tiendas departamentales y tiendas de ropa.
- Relación de tiendas departamentales y de ropa con moda.
- Marcas y moda.
- Artículos adquiridos recientemente.
- Influencia de los vendedores en la decisión de compra.
- Evaluación de las tiendas departamentales.
- Percepción de distintas dimensiones relacionadas con el departamento de mujeres y jóvenes.
- Evaluación del departamento de mujeres y jóvenes.

Grupos de enfoque

Se efectuaron en las mismas ciudades que la encuesta y en dos ciudades más: Toluca y Veracruz, en cada una se condujeron cinco grupos (una sesión por grupo), que duraron entre tres y cuatro horas (el tema les apasionó a las participantes). Las características fundamentales de las participantes de las sesiones se muestran en la tabla 17.9.

Tabla 17.8 Distribución de la muestra en las diferentes ciudades

Ciudad	Muestra de damas	Muestra de juniors
México, D.F.	300	150
Guadalajara	250	125
Monterrey	250	125
Mérida	200	100
Cancún	200	100
Villahermosa	200	100
Total	1,400	700

Tabla 17.9 Perfiles de sesiones²⁴

Número de sesiones	Rango de edad	Nivel socioeconómico
1	Damas 18-25 años.	A y B
2	Damas 18-25 años.	C+
3	Damas 26-45 años.	A y B
4	Damas 26-45 años.	C+
5	Juniors 15-17 años.	B y C+

²⁴ El límite máximo de edad fue establecido por la empresa propietaria de las tiendas, que es líder absoluto en edades mayores.

La guía de tópicos se presentó en el capítulo 14 (Ejemplo "Guía de tópicos para la moda y la mujer mexicana").

Resultados

Se elaboró un *reporte por ciudad* (con los resultados separados en cuantitativos y cualitativos; sin embargo, se compararon resultados y en las conclusiones se obtuvieron elementos de ambos análisis) y uno *general* (donde se mezclaron datos estadísticos agregados de todas las ciudades y las categorías y temas cualitativos comunes que emergieron en la mayoría de las ciudades). Como el lector podrá imaginar, se incluyeron cientos de gráficas y las transcripciones fueron muy voluminosas. No tendríamos espacio para presentar tantos resultados. A manera de muestra vemos un par de ejemplos.

Con respecto a las categorías cualitativas y temas, mostramos algunos resultados generales:

ALGUNOS COMENTARIOS DE MUJERES MEXICANAS SOBRE LA MODA

MUJERES MAYORES DE 18 AÑOS

- La mayoría de los segmentos de todas las ciudades coinciden en que hablar de moda es muy relativo, pero señalaron que para ellas significa vestirse de acuerdo con su personalidad, buscando comodidad y usando los colores de temporada.
- Lo importante es que los diseños se adecuen a ellas y que se sientan "a gusto" con la ropa.
- Demandaron que la ropa se adecue a la complejión de las mujeres mexicanas, ya que las confeccionadas para damas "más llenitas" (gordas) opacan su belleza pues los colores son oscuros y no existen ni variedad ni buenos estilos.
- Respecto de las tallas, manifestaron no encontrar ropa acorde con su cuerpo, manifestando que en general "vienen

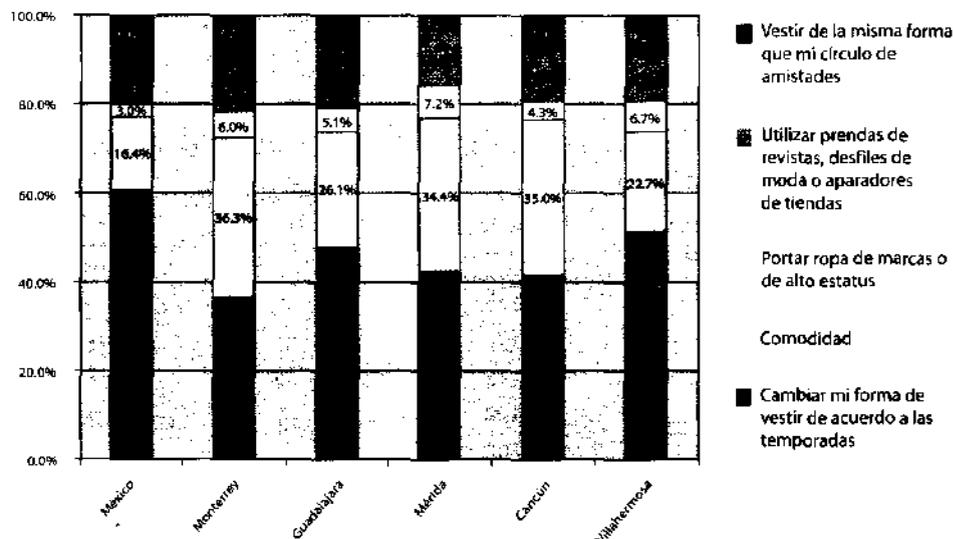


Figura 17.11 ¿Qué es la moda para la mujer mexicana?

muy estrechas" y les ocasiona problemas en la zona de las caderas y las piernas. Asimismo, opinaron que el largo del pantalón no es suficiente en ocasiones.

- La percepción en los segmentos de mujeres jóvenes es que "almacenes XXXX no cuenta con marcas de moda". Recomiendan incorporar marcas exclusivas como XXXX dirigidas al público femenino joven, preocupado por estar a la moda.
- Solicitan que ellas mismas puedan formar sus coordinados y que hubiera tallas intercambiables.
- En el interior, recomendaron que en el departamento se disponga un área para que los niños se entretengan mientras ellas se prueban modelos y compran.

JÓVENES DE 15 A 17 AÑOS

- La mayoría de las jóvenes compran su ropa en tiendas juveniles (llamadas por los adultos *boutiques*, término que a muchas de ellas les hace gracia).
- Las tiendas preferidas son XXXX, XXXX y boutiques locales.
- En segundo término, acuden a tiendas departamentales, principalmente...

- Fundamentalmente compran por impulso, es decir, no planean sus compras.
- Solamente planean sus compras cuando tienen un evento social.
- Se guían por sus sentidos al ver las prendas, más que por una marca.
- Acuden a las tiendas departamentales y si les gusta una prenda normalmente regresan con sus padres para adquirirla.

Tercera etapa:

Estudios adicionales

Después, como complemento, para clarificar algunos puntos, se realizó una encuesta con la mitad de casos de la efectuada primero ($n = 700$ mujeres y 350 jóvenes) para comparar a la tienda con su competidora más cercana en la ciudad de México, Monterrey y Guadalajara.

Asimismo, el departamento de ropa para dama de una tienda fue remodelado y se condujo un grupo de enfoque con mujeres y otro con jóvenes, para evaluar las remodelaciones.

En el estudio se transitó por ambos caminos: el cuantitativo y el cualitativo. La experiencia fue muy enriquecedora.

Así como se han demostrado diversas falacias en el campo de la sexología, en la actualidad va quedando demostrada la falacia de que "es mejor" o "más científico" el paradigma cuantitativo, en contraposición con el paradigma cualitativo en la investigación.

Durante muchos años, científicos sociales y del comportamiento humano tuvieron que hacer verdaderos actos acrobáticos para ajustar tanto sus proyectos como la interpretación de sus resulta-

dos a una expresión numérica, que a la vez diera la impresión de estar expresando una medición.

Es indudable que, cuando tiene que elegirse uno u otro paradigma, el elemento rector de esta decisión será siempre la pregunta o preguntas de investigación. Unas se van a responder mejor bajo la visión cuantitativa y otras bajo la interpretación cualitativa.

Cuando se requiere medir o contar, determinar frecuencias o relaciones entre

distintas variables no queda otro camino que desarrollar un proyecto cuantitativo. En contraparte si lo que se quiere es abordar el sentir, la propia experiencia, en suma, la subjetividad (tan diversa y variable en los seres humanos), sin duda el derrotero a seguir es el de la investigación cualitativa.

Pero, reflexionemos un momento, ¿verdaderamente es necesario colocarnos en la disyuntiva y tener que escoger? En mi opinión, de ninguna manera es obligatorio elegir, todo lo contrario; un proyecto puede adquirir una dimensión y una riqueza enorme cuando se realiza desde ambos paradigmas.

Tal vez baste reseñar una conversación sostenida hace poco con una investigadora de nuestra institución que estaba analizando las diferentes percepciones que tienen distintas personas sobre la infidelidad. Se pensó primero en un enfoque cualitativo preguntando algo así como: ¿qué es para usted la infidelidad?, ¿cómo se ha sentido cuando ha sido infiel? y ¿cómo se ha sentido cuando le han sido infiel? Después, el aspecto cuantitativo sería generar una lista de diferentes actividades con personas que no sean la pareja y pedir a los respondientes si cada uno de esos aspectos lo considerarían como una infidelidad o, incluso, si lo valorarían como una infidelidad más o menos grave, además de preguntar si han sido o les han sido infieles y cuántas veces y con qué persona(s); estos últimos datos podrán correlacionarse con distintas variables demográficas. Imaginemos cómo un diseño tan sencillo como éste nos puede dar una diáfana imagen de lo que es la infidelidad, tanto desde la perspectiva cuantitativa como de la cualitativa.

Una última reflexión de la que estoy totalmente convencido es que ningún investigador o investigadora puede decirse cualitativo, si no domina de manera

considerable el terreno de la investigación cuantitativa.

Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson

*Fundador y Director General
Instituto Mexicano de Sexología, A.C.*

Ciudad de México

En las décadas de 1960 y 1970 del siglo xx, se consolidó la tradición investigativa en Psicología, caracterizada por tres grandes enfoques: clínico, psicométrico y experimental. Esta concepción tradicional fundamentada en el positivismo —sobre todo en los dos últimos enfoques— concibe la realidad en términos independientes del pensamiento, una realidad objetiva, ordenada por leyes y mecanismos de la naturaleza que poseen regularidades que se pueden explicitar. Para estudiar esa realidad, se han construido instrumentos para estudiar al individuo separado de su contexto. Por lo tanto, se le dio importancia a las medidas estandarizadas de inteligencia, de aptitudes y de conocimientos y del sujeto en el laboratorio. Se busca la objetividad como característica de las pruebas, mediante la medida y cuantificación de los datos, que implica la neutralidad del investigador, quien adopta una postura distante, no interactiva, como condición de rigor, para excluir juicios valorativos e influencias en la observación, el experimento, la aplicación de las pruebas y la recolección de la información.

En la década de 1980 surge la llamada investigación cualitativa como un concepto alternativo de las formas de cuantificación que habían predominado sobre todo en los enfoques psicométrico y experimental. Se dan cambios en las concepciones ontológicas de la naturaleza humana, epistemológicas y metodológicas, que tienen que ver con el análisis de las interrelaciones entre los individuos, el estudio de la subjetividad del observado

y del observador, de lo particular y del sentido, la historia de las personas y la complejidad de los fenómenos. La investigación cualitativa, que aparece con mayor relevancia en la década de 1980 del siglo xx, cambia las relaciones entre los sujetos y el objeto de estudio, donde el conocimiento es una creación compartida en la interacción investigador-investigado; subraya la complejidad de los procesos psicosociales, involucra a los investigadores que interactúan con otros actores sociales y posibilita la construcción de teorías fundamentadas en la dinámica cultural. Se recupera la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana y se reivindica la vida cotidiana como escenario de comprensión de la realidad sociocultural. La perspectiva cualitativa está interesada en el estudio de los procesos complejos subjetivos y su significación, a diferencia de la perspectiva cuantitativa que está interesada en la descripción, el control y la predicción, es inductiva porque se interesa por el descubrimiento y el hallazgo, más que por la comprobación y la verificación; es holística porque se ve a las personas y al escenario en una perspectiva de totalidad; y es interactiva del individuo con su entorno, de visión ecológica y reflexiva de la complejidad de las relaciones humanas. Aumentan las investigaciones sobre las actitudes, los valores, las opiniones de las personas, las creencias, percepciones y preferencias de las personas, incrementándose, por tanto, los análisis de contenido de los testimonios de los sujetos, lo mismo que el empleo de las técnicas históricas y etnobiográficas. Se introduce el concepto de la observación participante que implica tener en cuenta la existencia del observador, su subjetividad y reciprocidad en el acto de observar.

Se da importancia a la diferencia: sujetos de diferentes ambientes o estratos

sociales son también capaces de tener sensaciones, manifestar sentimientos, formular argumentaciones lógicas y comunicarse. Hay diferencias entre los grupos, las culturas, las historias y también hay un interés por la búsqueda del sentido, que se presenta en las experiencias subjetivas y afectivas de las personas. Predomina la comprensión de la complejidad de los fenómenos, en una aproximación hermenéutica y no su explicación causal, considerando la diversidad de componentes de la realidad y de sus interacciones. La comprensión analiza los procesos psicosociales desde el interior.

La perspectiva actual en este siglo xxi se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Hay mayor tendencia a analizar las interrelaciones en función de la situación en la cual se encuentran los individuos, el tipo de interlocutor con el cual se comunica. La investigación depende de la sociedad en la cual se realiza, de la cultura y la ecología específicas; no hay forma humana definitiva, todo puede cambiar o estar sujeto a cambio.
- Se tiende a rechazar la dicotomía artificial entre sujeto y su contexto social, hay que renunciar a la creencia de la pureza de los géneros, de los conceptos; es evidente que lo cuantitativo existe dentro de lo cualitativo y viceversa; lo cuantitativo y lo cualitativo como calificativos de técnicas conforman la unidad más relevante para dilucidar los problemas metodológicos en ciencias sociales.
- Existe la tendencia de aliar la explicación causal con la búsqueda de la comprensión, combinar la explicación causal con una aproximación más hermenéutica, más interpretativa. Se conjuga la explicación causal con la interpretación para aumentar la inteligibilidad multirreferencial, que tiene

en cuenta la multiplicidad de significados e interacciones.

- Hay una ampliación en la naturaleza de los datos observados. No se ha abandonado la evaluación de tipo cuantitativo, los tests siguen siendo una técnica muy utilizada, pero los investigadores se han abierto al mundo de la subjetividad y de la afectividad de las personas, se interesan por la manera en que los sujetos describen y experimentan los acontecimientos y las distintas formas de aprehender la realidad.
- Se articula la aproximación cualitativa a los fenómenos psicosociales con la aproximación cuantitativa. Se posibilita el uso separado o conjunto de la totalidad de métodos y técnicas disponibles en Ciencias Sociales.
- Para descubrir permanencias, identificar contradicciones, estados inestables, se utiliza más a menudo el método de

la triangulación, donde se obtiene información de diferentes fuentes y se emplean diferentes teorías y técnicas para recolectar y analizar la información.

- Se han desarrollado programas informáticos orientados a la recolección y al análisis de la información que se obtienen mediante la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas.
- Lo interdisciplinario es una zona de producción de conocimientos, que presupone la consolidación del lenguaje disciplinario, capaz de articularse a la interdisciplina, no sustituyéndolo sino integrándolo en otro nivel de significaciones. El trabajo interdisciplinario no supone una yuxtaposición de datos, sino un nuevo momento de construcción teórica.

Ciro Hernando León Pardo
Psicólogo Universidad Javeriana

Bibliografía



BIBLIOGRAFÍA DE LOS EJEMPLOS TRATADOS EN EL LIBRO:

EJEMPLOS CUANTITATIVOS

LA TELEVISIÓN Y EL NIÑO

Fernández Collado, C., Baptista, P. y Elkes, D. (1998). *La televisión y el niño* (3a. ed.). México: Oasis.

García, P. y Hernández Sampieri, R. (2005). *La televisión y el niño* (Inf. téc. no. 1). Celaya, México: Universidad de Celaya, Centro de Investigación.

EL CLIMA ORGANIZACIONAL

Hernández Sampieri, R. (2005). *Validación de una escala para medir el clima organizacional en el contexto laboral mexicano*. Cuadernos del Centro de Investigación, núm. 1. Celaya, México: Universidad de Celaya.

EL ABUSO SEXUAL INFANTIL

Meza, Ma. E. y Hernández Sampieri, R. (2005). *Comparativo de instrumentos de evaluación para programas de prevención del abuso sexual infantil en preescolares*. Manuscrito presentado para su publicación.

EJEMPLOS CUALITATIVOS

LA GUERRA CRISTERA EN GUANAJUATO

López Amescua, L.P. y Hernández Sampieri, R. (2005). *La Guerra Cristera en el estado de Guanajuato: Voces desde el pasado*. Reporte especialmente preparado para la 4a. edición del libro *Metodología de la investigación* de Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

CONSECUENCIAS DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

Morrow, S. L. y Smith, M. L. (1995). Constructions of survival and coping by women who have survived childhood sexual abuse. *Journal of Counseling Psychology* 42, 1, 24-33.

CENTROS COMERCIALES

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Costa, A. (2005). *Los centros comerciales: Centros de diversión y compra*. Reporte especialmente preparado para la 4a. edición del libro *Metodología de la investigación* de R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado y P. Baptista. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

EJEMPLOS MIXTOS

Dos etapas:

COMUNIDAD RELIGIOSA

Hernández Sampieri, R. (2006). *Definiciones de una comunidad religiosa: Estudio mixto*. Reporte especialmente preparado para la 4a. edición del libro *Metodología de la investigación* de R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado y P. Baptista. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Enfoque principal:

ESTUDIO DE IMAGEN EXTERNA DE UNA UNIVERSIDAD

Fernández Collado, C. y Hernández Sampieri, R. (2005). *Posicionamiento institucional: encuesta matizada con sesiones cualitativas*. Reporte especialmente preparado para la 4a. edición del libro *Metodología de la investigación* de R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado y P. Baptista. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Estudios paralelos:

CULTURA ORGANIZACIONAL

De la Garza, M. T., Hernández Sampieri, R. y Fernández Collado, C. (en prensa). *Estudio de la cultura organizacional en la región central de México*. México: Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (La publicación incluirá a los galardonados del Premio Nacional de la Investigación Laboral, 2005.)

Hernández Sampieri, R. (2006). *Cultura organizacional: Estudios cualitativos de casos*. Manuscrito no publicado, Universidad de Celaya, Celaya, México.

Estudios mixtos

EL CONTAGIO DEL SIDA

Hernández Galicia, R. (1989). *SIDA con factor de riesgo postransfusión, receptores y contactos*. México: Petróleos Mexicanos.

LA MODA Y LAS MUJERES MEXICANAS

Costa, A., Hernández Sampieri, R. y Fernández Collado, C. (2002). *La moda y la mujer mexicana: un estudio mixto (2001-2002)*. Manuscrito preparado para el libro: *Metodología de la investigación* (3a. Ed.) de R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado y P. Baptista (2003). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

REFERENCIAS GENERALES

- Acero, G. (2001). *La cultura fiscal en México*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Celaya, Celaya, México.
- Ackoff, R. (1967). *The design of social research*. Chicago: University of Chicago.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvarez-Gayou J. L. (2005). *La aceptación de la educación de la sexualidad en la escuela: Hablan 15 000 padres de familia mexicanos*. México: Instituto Mexicano de Sexología, Instituto de Enseñanza Superior e Investigación. Reporte especialmente preparado para la 4a. edición del libro *Metodología de la Investigación* de R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado y P. Baptista. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Álvarez-Gayou, J. L., Espinosa, J. A. y Millán, P. (2005). *Diseño de una escala autoaplicable para la evaluación de la satisfacción sexual en hombres y mujeres mexicanos y mexicanas*. México: Instituto Mexicano de Sexología, Instituto de Enseñanza Superior e Investigación. (Versión del reporte especialmente preparado para la 4a. edición del libro *Metodología de la investigación* de R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado y P. Baptista. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores).
- Amate, F. y Morales, C. (2005). *El estado de las personas con capacidades diferentes en Celaya*. Manuscrito no publicado, Universidad de Celaya, México.
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) y National Council on Measurement in Education (NCME) (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Recuperado el 10 de febrero del 2002, de <http://www.psychtests.com>
- American Psychological Association (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5a. ed.). Washington, DC, EE. UU.: American Psychological Association.
- American Psychological Association (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2a. ed.). México: El Manual Moderno.
- Anastas (2005). Observation. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed. pp. 213-230). Nueva York: Oxford University Press.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7a. ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Archivos Hispanoamericanos de Sexología (2005, julio, comunicación personal). *Normas de los autores*. Instituto Mexicano de Sexología. Recibido por petición el 6 de julio del 2005.
- Arnau-Gras, J. (1981). *Métodos de investigación en las ciencias humanas*. Barcelona: Omega.
- Babbie, E. R. (2001). *The practice of social research* (9a. ed.). Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Babbie, E. R. (2004). *The practice of social research with infotrac* (10a. ed.). Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Ballantyne, P. F. (2000). *Hawthorne research*. London: Fitzroy Dearborn
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication* 28, 12-29.
- Baptista, P. (1986, mayo). *Percepciones del director de empresa en México*. Documento presentado en la XII Convención de la Asociación Nacional de la Industria Química, Acapulco, Gro., México.
- Baptista, P. (1988). *Los inmigrantes: testimonios de una época*. Manuscrito no publicado, Universidad Anáhuac, México.

- Baptista, P. (2002). El medio ambiente de la organización. En C. Fernández-Collado (Ed.). *La comunicación en las organizaciones* (pp. 214-230). México: Trillas.
- Baptista, P. (1991). *Work and community variables as sources of variation in class imagery*. Disertación doctoral no publicada, Michigan State University, East Lansing.
- Baptiste, I. (2001, septiembre). Qualitative data analysis: Common phases, strategic differences. *Forum Qualitative Social Research (on-line journal)*, 2, núm. 3. Recuperado el 2 de noviembre del 2001, de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01baptiste-s.htm>
- Barnett, G. A. y McPhail, T. L. (1980). An examination of the relationship of United States television and canadian identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 4, 219-232.
- Barrera, B. y Guzmán, G. (1989). *El perfil de la mujer periodista en la capital de la República Mexicana*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Anáhuac, México, DF, México.
- Becker, H. S. (1951, septiembre). The professional dance musician and his audience. *American Journal of Sociology*, LVII, 136-144.
- Becker, H. S. (1993). Theory: The necessary evil. En D. Flinders y G. Mills (Eds.). *Perspectives from the field, theory and concepts in qualitative research* (pp. 218-229). Nueva York: Teachers College Press.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. y Strauss, A. (1961). *Boys in white: Student culture in medical school*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, L. y Gustafson, C. (1976). *Encounter with Sociology: The term paper* (2a. ed.). San Francisco: Body & Fraser.
- Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research*. Nueva York: Hafner.
- Berg, B. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences* (3a. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Berganza, M. R. y García, M. del C. (2005). Metodología y uso estratégico de fuentes estadísticas y bases de datos de contenidos de medios. En M. R. Berganza y J. A. Ruiz (Eds.). *Investigar en comunicación* (pp. 77-112). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Berner, E. (s. f.). *Crecer juntos*. Recuperado el 1 de julio del 2005, de <http://www.crecerjuntos.com.ar/cv.htm>
- Black, J. A. y Champion, D. J. (1976). *Methods and issues in social research*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Blalock, H. M. (1966). *Estadística social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blalock, H. M. (1980). *Construcción de teorías en ciencias sociales: De las formulaciones verbales a las matemáticas*. México: Editorial Trillas.
- Blalock, H. M. (1985). *Causal models in the social sciences* (2a. ed.). Nueva York: Aldine Pub.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. y Krathwohl, D.R. (Eds.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*. Handbook I: Cognitive Domain. Nueva York: David McKay Company, Inc.
- Bloom, R. S. (1975). Stating educational objectives in behavioral terms. *Nursing Forum* 14(1), 31-42.
- Bobango, G. J. (1981). Religion and politics: Bishop Valerian Trifa and his times. *East European Monographs*, 92, 294-299.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education* (4a. ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bohrstedt, G. W. (1976). Evaluación de la confiabilidad y validez en la medición de actitudes. En G. F. Summers (Ed.). *Medición de actitudes* (pp. 103-127). México: Editorial Trillas.

- Borg, I. y Groenen, P. (1997). *Modern multidimensional scaling: Theory and applications*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Bostwick, G. J. y Kyte, N. S. (2005). Measurement. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 97-111). Nueva York: Oxford University Press.
- Brannen, J. (Ed.) (1992). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury.
- British Broadcasting Corporation (2005, 10 de agosto). *BBC multiculturalism poll: Final results*. Recuperado el 9 de septiembre de 2005, de <http://www.liberty-human-rights.org.uk/press/2005/bbc-multiculturalism-survey.shtml>
- Brown, J. M., Ashcroft, F. G. y Miller, W. R. (1998). Purpose in life among alcoholics: A comparison of three ethnic groups. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 16, 3, 1-11.
- Bygrave, W. D. y D'Heilly, D. (Eds.) (1997). *The portable MBA in entrepreneurship case studies*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Bylenga, C. R. (1977) *Intrinsic motivation, pay and feedback*. Tesis de maestría no publicada. Michigan State University, East Lansing, MI, EE. UU.
- Camacho, J. (2001). *Estadística con SPSS para Windows*. México: Alfaomega.
- Cameron K. y Quinn, R. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture*. Nueva York: Addison-Wesley.
- Campbell, D. T. (1975). Reforms as experiments. En E. L. Struening y M. Guttentag (Eds.). *Handbook of evaluation research* (vol. 1, pp. 71-100). Beverly Hills: Sage Publications.
- Campbell, D. T. y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally & Company.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 287-316). Madrid: Síntesis.
- Careaga, G. (1977). *Mitos y fantasías de la clase media en México* (5a. ed.). México: Joaquín Mortiz.
- Carmines, E. G. y Zeller, R.A. (1988). *Reliability and validity assessment*. Serie Quantitative Applications in the Social Sciences (vol. 17). Beverly Hills: Sage Publications.
- Carmines, E. G. y Zeller, R.A. (1991). *Reliability and validity assessment*. Newbury Park: Sage Publications.
- Carrère, G. (2005, septiembre). La Epopeya Cristera. En *Revista Arbil*, 91. Recuperado el 18 de septiembre de 2005 de <http://www.arbil.org/91epop.htm>
- Carter, H. (1977). *The discovery of the tomb of Tutankhamen*. Nueva York: Dover.
- Carter, H. (1989). *La tumba de Tutankhamon*. Madrid: Ediciones Destino.
- Castells, M. (1979). *The urban question*. Cambridge: MIT Press.
- Centro de Investigación y Docencia Económicas (2004). *Análisis económico*. Recuperado el 12 de agosto de 2005, de <http://www.cide.edu/analisiseconomico/glosario.htm>
- Clarke, D. (2004). Structured judgement methods. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.). *Mixing methods in Psychology* (pp. 81-100). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Cochran, W. y Cox G. (1992). *Experimental designs* (2a. ed.). Nueva York: Wiley & Sons.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Colby, B. N. (1996). Cognitive anthropology. En D. Levinson D. y M. Ember M. (Eds.). *Encyclopedia of Cultural Anthropology* (pp. 209-215). Nueva York: Henry Holt.

- Coleman, H. y Unrau, Y. A. (2005). En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 403-420). Nueva York: Oxford University Press.
- COMPAS (2005, 18 de julio). Terror after London. BDO Dunwoody/Chamber Weekly CEO/Business Leader Poll. *Financial Post*. COMPAS Inc. Recuperado el 19 de agosto de 2005, de <http://www.compas.ca/polls/050718-TerrorAfterLondon-PB.htm>
- Comunicometría, S. C. (2000, mayo). *La moda y la mujer mexicana*. México: Departamento de Investigación de Comunicometría, S. C.
- Cook, C., Heath, F. y Thompson, R. L. (2000). A meta-analysis of response rates in Web- or Internet-based surveys. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 821-836.
- Cook, C., Heath, F. y Thompson, R. L. (2001, agosto). *Scaling for the LibQUAL+TM instrument: A comparison of desired, perceived and minimum expectation responses versus perceived only*. Documento presentado en la Cuarta Conferencia Internacional Northumbria, Pittsburgh, Penn., EE. UU.
- Cooper, J. P. y Curtis, G. A. (1976). *ESP: Econometric software package*. Chicago: Graduate School of Business, University of Chicago.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Corbin, J. y Strauss, A. (1990). Grounded theory research-procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13, 1, 3-21.
- Cornah, D., Sonuga-Barke, E., Stevenson, J. y Thompson, M. (2003). The impact of maternal mental health and child's behavioural difficulties on attributions about child behaviours. *British Journal of Clinical Psychology*, 42, 69-79.
- Coser, L. y Hunt, Ch. (1994). *Sociological theory* (5a. ed.). Nueva York: Waveland Press.
- Cosmas, S. (1982). Life style and consumption patterns. *Journal of Consumer Research*, 8, 4, 453-455.
- Costa, A., Hernández Sampieri, R. y Fernández Collado, C. (2002). *La moda y la mujer mexicana: un estudio mixto (2001-2002)*. Manuscrito preparado para el libro: *Metodología de la investigación* (3a. Ed.) de R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado y P. Baptista (2003). México: McGraw-Hill.
- Couser, G. T. (2005). Disability and (auto)ethnography: Riding (and writing) the bus with my sister. *Journal of Contemporary Ethnography*, 34, 2, 121-142.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research designs: Choosing harmony among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research* (2a. ed.). Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing*. Nueva York: Gardner Press.
- Cronbach, L. J. y Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological testing. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Crumbaugh, J. C. y Maholick, L. T. (1969). *Manual of instruction for the purpose-in-life test*. Psychometric Affiliates, Munster/ Murfreesboro, TN, EE. UU.
- Csikszentmihalyi, M., Rahunde, K. y Whalen, S. (2000). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Charmaz, K. (1990). Discovering chronic illness: Using grounded theory. *Social Science and Medicine*, 30, 1161-1172.

- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist & constructivist methods. En N. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2a. ed.) (pp.509-535). Thousand Oaks: Sage.
- Che Guevara, E. (1967, octubre). *Diario de Bolivia (7 de nov. de 1966-7 de oct. de 1967)*. Recuperado el 9 de septiembre de 2005, de <http://www.marxists.org/espanol/guevara/diario/>
- Cherry, F. y Deaux, K. (1978). Fear of success versus fear of gender-inappropriate behaviour. *Sex Roles*, 4, 97-102.
- Christensen, L. B. (2000). *Experimental methodology* (8a. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Danhke, G. L. (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernández-Collado y G. L. Danhke (Eds.), *La comunicación humana: Ciencia social* (pp. 385-454). México: McGraw-Hill.
- Deal T. y Kennedy, A. (1982). *Corporate culture*. Reading: Addison-Wesley.
- Deci, E. L., Koestner, R., y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Degelman, D. (2005, 25 de julio). De: VUSC Web Editor, American Psychological Association. Comunicación personal, enviado desde DDelegman@vanguard.edu
- Delaney, T. (2004, 14 de enero). Likert scale. *Six-Sigma*. Recuperado el 10 de septiembre del 2005, de http://www.isixsigma.com/dictionary/Likert_Scale-588.htm
- De Miguel, R. (2005). La entrevista en profundidad a los emisores y receptores de los medios. En M. R. Berganza y J. A. Ruiz (Eds.), *Investigar en comunicación* (pp. 277-293). Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana.
- De Noriega, A. y Leach, F. (1979). *Broadcasting in Mexico*. Londres: Routledge and Kegan.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2a. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000) (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2a. ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dirección General del Archivo Histórico del Senado de la República (2003). *Boletín informativo*, Año III, núm. 25, mayo-junio, s. p., México.
- Dotson, L. E. y Summers, G. F. (1976). Cómo elaborar escalas técnicas de Guttman. En G. F. Summers, (Ed.). *Medición de actitudes* (pp. 246-261). México: Editorial Trillas.
- Douglas, J. D. (1980). *Introduction to the sociology of everyday life*. Nueva York: Allyn and Bacon.
- Downie, M. N. y Heath, R. W. (1973). *Métodos estadísticos aplicados*. México: Harper & Row Latinoamericana.
- Duncan, O. D. (1977). Socioeconomic index scores for major occupation groups. En Reiss A. J. (Ed.). *Occupations and social status* (pp. 263-275). Nueva York: Free Press.
- Edwards, A. J. (1983). *Techniques of attitude scale construction*. Nueva York: Irvington Publishers.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. y Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic notes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3a. ed., pp. 119-161). Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- European Journal of Information Systems (2005). *Instructions for authors*. Recuperado el 11 de septiembre del 2005, de <http://www.palgrave-journals.com/ejis/instructions.html>
- European Journal on Human Genetics. *Guide for Authors*. Recuperado el 11 de septiembre del 2005, de http://mts-ejhg.nature.com/cgi-bin/main.plex?form_type=display_auth_instructions
- Ferman, G. S. y Levin, J. (1979). *Investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.

- Fernández Collado, C. (1982). *Self investment theory: Study in an industrial community*. Disertación doctoral no publicada, Michigan State University, East Lansing, MI, EE. UU. (Mencionado en el texto como: "Autoinversión en el trabajo").
- Fernández Collado, C. (1985). *Involucramiento en el trabajo*, Sociedad Mexicana de Psicología, IV Congreso Mexicano de Psicología UNAM, ciudad de México, noviembre de 1985.
- Fernández Collado, C., Baptista, P. y Elkes, D. (1998). *La televisión y el niño* (3a. ed.). México: Oasis.
- Fernández Collado, C., Hernández Sampieri, R. y Ocampo, E. (2006). *Marketing político e imagen de gobierno en funciones* (3ra. ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Ferrán, M. (2001). *SPSS para Windows: Análisis estadístico*. Madrid: McGraw-Hill/Osborne.
- Festinger, L. (1993). Experimentos de laboratorio. En L. Festinger L. y D. Katz (Eds.). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales* (2a. ed., pp. 137-167). Buenos Aires: Paidós.
- Feuer, M. J., Towne, L. y Shavelson, R. J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31, 8, 4-14.
- Fielding, N. (1993, marzo). Análisis de datos cualitativos por computadora. *Social Research Update*, 1. Department of Sociology, University of Surrey, Guildford, UK., recuperado el 10 de noviembre de 2001, de <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU1.html>
- Fischer, J. (2005). Evaluating quantitative research reports. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 385-400). Nueva York: Oxford University Press.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Fisher, R. (1925). Theory of statistical estimation. *Proceedings of the Cambridge Philosophical Society*, 22, 700-725.
- Foster, G. (1987). *Tzintzuntzan*. Martindale: Waveland Press Inc.
- Fowler, F. J. (2002). *Survey research methods* (3a. ed.). Newbury Park: Sage.
- Frankl, V. (2001). *El hombre en busca de sentido* (21a. ed.). Barcelona: Herder.
- Franklin, C. y Ballan, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 438-449). Nueva York: Oxford University Press.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. y Carlsmith, J. M. (1981). *Social Psychology* (4a. ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Fundación Mexicana para la Calidad Total, A. C. (1988). *Primer inventario mexicano: Esfuerzos y procesos para la calidad total*. México, DF: Autor.
- Futrell, M. et al. (1998). Scoring the teachers' attitudes toward information technology (TAT v1.1) questionnaire. Electronic Global University System and Services. Libro propuesto para ser editado por G. Knezek, 2 de junio de 1998. Sin referencia de publicación.
- García, P. y Hernández Sampieri, R. (2005). *La televisión y el niño* (Inf. téc. no. 1). Celaya: Universidad de Celaya, Centro de Investigación.
- Garza Mercado, A. (1996). *Manual de técnicas de investigación* (6a. ed.). México: El Colegio de México.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows: Step by step. A simple guide and reference 11.0 update*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gibbs, J. (1972). *Sociological theory construction*. Hinsdale: Dryden Press.
- Giordano, P. C. (2003). Relationships in adolescence. *Annual Review of Sociology*, 29, 257-281.

- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley: The Sociology Press.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- Glass, G. V. (1968). Analysis of data on the Connecticut speeding crackdown as a time-series quasi-experiment, *Law and Society Review*, 3, 55-76.
- Glass, G. V. y Stanley, J. C. (1995). *Statistical methods in education and psychology* (3a. ed.). Allyn and Bacon.
- Glenn, N. D. (1977). *Cohort analysis*. Serie Quantitative Applications in the Social Sciences (vol. 5). Beverly Hill: Sage Publications.
- Gochros, H. L. (2005). Interviewing. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 245-269). Nueva York: Oxford University Press.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Garden City: Doubleday Anchor.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gómez Nieto, M. C. (1991). La investigación-acción, una alternativa para el desarrollo curricular de los sujetos con necesidades educativas especiales de cero a seis años. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 237-250.
- González y González, L. (1995). *Pueblo en vilo* (5a. ed.). Morelia: El Colegio de Michoacán.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2a. ed.). Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Green, D. R. (1998). Consequential aspects of the validity of achievement tests: A publisher's point of view. *Educational Measurement*, 17, 16-19.
- Greenberg, B. S., Edison, N., Korzenny, F., Fernández Collado, C. y Atkin, C. K. (1980). Antisocial and prosocial behaviors on television. En B. S. Greenberg (Ed.). *Life on television: Content analysis of U.S. TV dram* (pp. 99-128). Norwood: Ablex.
- Grinnell, R. M. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (5a. ed.). Itaca: E. E. Peacock Publishers.
- Grinnell, R. M., Unrau, Y. A. y Williams, M. (2005). Scientific inquiry and social work. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 3-21). Nueva York: Oxford University Press.
- Grolund, N. E. (1990). *Measurement and evaluation in teaching* (6a. ed.). Nueva York: Macmillan.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guttman, L. (1976). Fundamentos del análisis del escalograma. En C. H. Wainerman (Ed.). *Escalas de medición en ciencias sociales* (pp. 291-330). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hackman, J. R. y Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading: Addison-Wesley.
- Hammond, L. D. (2002, 1 de enero). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1. Recuperado el 12 de febrero de 2002, de <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of discovery*. Cambridge: University Press.
- Hanushek, E. y Jackson, J. E. (1977). *Statistical methods for social scientists*. Nueva York: Academic Press.
- Harman, H. H. (1976). *Modern factor analysis* (3a. ed.). Chicago: University of Chicago.

- Harré, R. y Crystal, D. (2004). Discursive analysis and the interpretation of statistics. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.). *Mixing methods in Psychology* (pp. 61-80). Hove: Psychology Press.
- Harrison, D. P. (1976). *Social forecasting methodology: Suggestions for research*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Haynes, S. N. (1978). *Principles of behavioral assessment*. Nueva York: Gardner Press.
- Hazzard, A., Webb, C., Kleemeier, C., Angert, L. y Pohl, J. (1991). Child sexual abuse prevention: evaluation and one-year follow-up. *Child Abuse and Neglect*, 15, 123-138.
- Heath, D. B. (1987). Anthropology and alcohol studies: current issues. *Annual Review of Anthropology*, 16, 99-120.
- Heise, D. R. (1976). El diferencial semántico y la investigación de actitudes. En G. F. Summers G. F. (Ed.). *Medición de actitudes* (pp. 287-310). México: Editorial Trillas.
- Henkel, R. E. (1976). *Test of significance*. Serie Quantitative Applications in the Social Sciences (vol. 4). Beverly Hills: Sage Publications.
- Henwood, K. (2004). Reinventing validity: Reflections on principles and practices from beyond the quality-quantity divide. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.). *Mixing methods in Psychology* (pp. 37-57). Hove: Psychology Press.
- Hernández, A. y Rodríguez, L. (1987). *¿Cómo somos los mexicanos?* México: Centro de Estudios Educativos.
- Hernández Galicia, R. (1989). *SIDA con factor de riesgo postransfusión, receptores y contactos*. México: Petróleos Mexicanos.
- Hernández Sampieri, R. (1988, febrero). *Evaluación de productos por medio del diferencial semántico*. Documento no publicado. México: Comunicometría.
- Hernández Sampieri, R. (2002). *El sentido de vida en los afectados por un siniestro* (monografía de investigación núm. 2). Celaya: Universidad de Celaya.
- Hernández Sampieri, R. (2004, noviembre). *Hacia una metodología integral y un pluralismo de ideas*. En J. L. Álvarez Gayou (Presidente) 4o. Congreso Nacional de Investigación en Sexología. Instituto Mexicano de Sexología, A. C./Universidad de Colima. Colima.
- Hernández Sampieri, R. (2005). *Validación de una escala para medir el clima organizacional en el contexto laboral mexicano* (Cuadernos del Centro de Investigación, núm. 1). Celaya: Universidad de Celaya.
- Hernández Sampieri, R. (2006). *Cultura organizacional: Estudios cualitativos de casos*. Manuscrito no publicado. Universidad de Celaya, Celaya, Guanajuato, México.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3a. ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Hernández Sampieri, R. y Cortés, B. (1982). *La teoría de la evaluación cognitiva: La relación entre las recompensas extrínsecas y la motivación intrínseca* (Cuadernos del CIC, vol. 3). México: Universidad Anáhuac, Centro de Investigación de la Comunicación (CIC).
- Hernández Sampieri y Martínez, A. (2003). Reportes de la reuniones para elaborar los criterios de clasificación de obras cinematográficas. Manuscrito no publicado.
- Herrera, N. (2004). *Psiconeuroimunoendocrinología y desarrollo humano estudio de un caso con lupus eritematoso sistémico de 31 años de evolución, con personalidad saludable*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Celaya, Celaya, Guanajuato, México.
- Hildebrand, D. K., Laing, J. D. y Rosenthal, H. (1977). *Analysis of ordinal data*. Serie Quantitative Applications in the Social Sciences (vol. 8). Beverly Hills: Sage Publications.

- Hill, C. E., Thompson, B. J. y Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25, 517-527.
- Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading: Addison Wesley.
- Horton, P. B. y Hunt, Ch. (1985). *Sociology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Houston, A. (s. f.). *Survey handbook*. Department of The EE. UU. Navy. Recuperado el 9 de mayo del 2005, a través de Archester@hq.navy.mail.
- Howitt, D. (1982). *Mass media and social problems*: Pergamon Press.
- Hunter, J. E. (1980). Factor analysis. En P. R. Monge y J. N. Capella (Eds.). *Multivariate techniques in human communication research* (pp. 229-257). Nueva York: Academic Press.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística* (2a. ed.). Caracas: SYPAL.
- Hutchinson, S. A. (1990). Education and grounded theory. En R. Sherman y B. W. Rodman(Eds.). *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 123-140). Londres: Falmer Press.
- Iskandar, M., Utomo, B., Hull, T. et al. (1996). *Unraveling the mysteries of maternal death in West Java: Reexamining the witnesses*. Depok: University of Indonesia, Center for Health Research.
- Insko, C. A. y Schopler, J. (1980). *Psicología social experimental*. México: Editorial Trillas.
- International Journal of Clinical and Health Psychology (2005). *Normas para el envío de trabajos*. Recuperado el 17 de septiembre del 2005, de <http://www.aepc.es/ijchp/normastrabajos.php?coid=Español>
- International Journal of Hindu Studies (2005). *Information for authors*. Recuperado el 17 de septiembre del 2005, de <http://www.clas.ufl.edu/users/gthursby/ijhs/toauthor.htm>
- International Planned Parenthood Federation (2000, marzo). La conexión entre la violencia basada en género y la salud sexual y reproductiva. *Boletín IPPF/RHO*, primavera, 2000, 1. Recuperado el 17 de septiembre del 2005, de http://www.ippfwhr.org/publications/serial_article_s.asp?PubID=10&SerialIssuesID=2&ArticleID=1
- Inversen, G. R. y Norpoth, H. (1987). *Analysis of variance*. Serie Quantitative Applications in the Social Sciences (vol. 1). Newbury Park: Sage Publications.
- Jablin, F. M. (1982). Formal structural characteristics of organizations and superior subordinate communication. *Human Communication Research*, 8, 338-347.
- Jaffe, E. D., Pasternak, H. y Grifel, A. (1983). Response results of lottery buyer behavior surveys: In-home vs point-of-purchase interviews. *Public Opinion Quarterly*, 47, 419-426.
- James, L. A. y James, L. R. (1989). Integrating work environment perceptions: explorations into the measurement of meaning. *Journal of Applied Psychology*, 74, 739-751.
- James, L. R., James, L. A. y Ashe, D. K. (1990). The meaning of organizations: the role of cognition and values. En B. Schneider (Ed.). *Organizational climate and culture* (40-84). San Francisco: Jossey-Bass.
- James, L. R. y McIntyre, M. D. (1996). Perceptions of organizational climate. En K. Murphy (Ed.). *Individual differences and behavior in organizations* (416-450). San Francisco: Jossey-Bass.
- Janda, L. H., O'Grady, K. E. y Capps, C. F. (1978). Fear of success in males and females in sex linked occupations. *Sex roles*, 4, 41-50.
- Janesick, V. (1998). *Stretching: Exercises for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.
- Johnson, J. L. (1997). Generalizability in qualitative research. En J. M. Morse (Ed.). *Completing a qualitative project: Details and dialogue* (pp. 191-208). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.

- Jordan, C., Franklin, C. y Corcoran, K. (2005). Measuring instruments. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 113-131). Nueva York: Oxford University Press.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park: Sage.
- Journal of Communication (2005). *Manuscript Guidelines: Instructions to authors*. Recuperado el 17 de septiembre del 2005, de <http://www.oxfordjournals.org/jnls/list/jnlcom/instauth/>
- Kafer, R., Lago, D., Wamboldt, P., (1989, junio). Attitudes toward animals: Scales for empirical research. Nova Scotia. Recuperado el 19 de septiembre del 2005, de <http://www.personal.psu.edu/faculty/d/j/djl/Attitudes%20Toward%20Animals%20English.htm>
- Kahle, L. R. (1985). Attitudes and social adaptation: A person-situation interaction approach. *International Series in Experimental Social Psychology* (vol. 8). Oxford: Pergamon Press.
- Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento: Técnicas y metodología*. México: Editorial Interamericana.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Kerlinger, F. N. y Pedhazur, E. J. (1997). *Multiple regression in behavioral research* (3a. ed.). Nueva York: Harcourt College Publishers.
- Kessler, R. C. y Greenberg, D. F. (1997). *Linear panel analysis: Models of quantitative change*. Nueva York: Academic Press.
- Key, J. P. (1997). Research design in occupational education. Recuperado el 1 de agosto de 2005 del sitio Web del Dr. James P. Key del Department of Agricultural Education de Oklahoma State University: <http://www.okstate.edu/ag/agedcm4h/academic/aged5980a/5980/critique1.htm>
- Kim, J. O. y Mueller, C. (1978). *Introduction to factor analysis*. Serie Quantitative Applications in the Social Sciences (vol. 13). Beverly Hills: Sage Publications.
- Kim, J. O. y Mueller, C. (2000). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. Serie Quantitative Applications in the Social Sciences (vol. 14). Beverly Hills: Sage Publications.
- Kish, L. (1995). *Survey sampling*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Kocovski, N. L. y Endler, N. S. (2000). Social anxiety, self-regulation, and fear of negative evaluation. *European Journal of Personality*, 14, 4, 347-358.
- Kolb, K. y Weede, S. (2001). *Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior*. Tesis de maestría no publicada, Saint Xavier University. Chicago, Ill, EE. UU.
- Kolko, D., Moser, J., Litz, J. y Hughes, J. (1987). Promoting awareness and prevention of child sexual victimization using the Red Flag/Green Flag program: An evaluation with follow-up. *Journal of Family Violence*, 2, 11-35.
- Kreyszig, E. (1994). *Introducción a la estadística matemática*. México: Limusa.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Kroggh, L. (2001, marzo). Action research as action learning as *action research as action learning... at multiple levels in adult education*. Adelaide: Proceedings of the Australian Education and Training Research Association (AVETRA) Conference. Marzo 28-30 de 2001. (Núm. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 456288).
- Kruskal, J. P. y Wish, M. (1984). *Multidimensional scaling*, Serie Quantitative Applications in the Social Sciences (vol. 11). Beverly Hills: Sage Publications.

- Krysiak, J. L. (2005). Secondary análisis. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 291-301). Nueva York: Oxford University Press.
- Kuder, G. F. y Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2, 151-160.
- Labovitz, S. y Hagedorn, R. (1981). *Introduction to social research* (3a. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Leguizamo, G. (1987, 20 de septiembre). ¿Qué edad tiene? *Novedades*, SN-12. México.
- León, O. G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3a. ed.). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Levin, J. (1979). *Fundamentos de estadística en la investigación social*: México: Harla.
- Levine, M. S. (1980). *Canonical analysis and factor comparison*, Serie Quantitative Applications in the Social Sciences (vol. 6). Beverly Hills: Sage Publications.
- Lew, A. S., Allen, R., Papouchis, N. y Ritzler, B. (1998). Achievement orientation and fear of success in Asian American college students. *Journal of Clinical Psychology*, 54, 1, 97 - 108.
- Lewis, A. C. y Rosenberg, B. (1976). *Sociology theory: A book of readings*. Nueva York: McMillan Publishing.
- Lewis, O. (1961). *Antropología de la pobreza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1976a). Una técnica para la medición de actitudes. En C. H. Wainerman (Ed.). *Escalas de medición en ciencias sociales* (pp. 199-260) Buenos Aires: Nueva Visión.
- Likert, R. (1976b). Una técnica para medir actitudes. En G. F. Summers G. F. (Ed.). *Medición de actitudes* (182-193). México: Editorial Trillas.
- Lincoln, Y. S. (1990). The making of a constructivism. En E. G. Guba (Ed.). *The paradigm dialog* (pp. 67-87). Newbury Park: Sage.
- Lincoln, Y. S. y E. G. Guba (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2a. ed., pp. 163-188). Thousand Oaks: Sage.
- Lingoes, J. C. (1976). Análisis múltiple de escalograma: Un modelo teórico para analizar reactivos dicotómicos. En G. F. Summers G. F. (Ed.). *Medición de actitudes* (pp. 324-342) México: Editorial Trillas.
- Linn, R. L. (1998). Partitioning responsibility for the evaluation of the consequences of assessment programs. *Educational Measurement*, 17, 28-30.
- Littlejohn, S. W. (2001). *Theories of human communication* (7a. ed.). Belmont: Wadsworth Publishing.
- Lofland, J. y Lofland, L. H. (1995). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis* (3a. ed.). Belmont: Wadsworth Publishing/University of California.
- Lockwood, D. (1966). Sources of variation in working class images of society. *Sociological Review*, 14, 249-257.
- Lukas E. (1984, mes s. f.). *Logo Test: Clinical demonstration*. Prueba presentada en el Logotherapy Certification Seminar del Institute of Logotherapy. Berkeley, San Francisco, CA, EE. UU.
- Lune, S., Parke, C. S. y Stone, C. A. (1998). A framework for evaluating the consequences of assessment programs. *Educational Measurement*, 17, 24-28.
- Manning, P. (1997). *Police work* (2a. ed.). Long Grove: Waveland Press.
- Marcus, P., Baptista, P. y Brandt, P. (1979). *Rural delivery systems* (Inf. téc. s. n.). East Lansing: Michigan State University, Department of Sociology.

- Markus, G. B. (1979). *Analyzing panel data*, Serie Quantitative Applications in the Social Sciences, vol. 18, Beverly Hills: Sage Publications.
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3a. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Martens, H. (2001). Construction of an action-research project about an organizational change process in a bureaucratic organization. En O. A. Aliaga (Ed.). *Proceedings of the Academy of Human Resource Development*: vol. 2, pp. 895-902. Tulsa: International Research Conference, Academy of Human Resource Development.
- Martínez, S. (1991). Investigación-acción y competencia docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 351-357.
- Matheson, D. W., Bruce, R. L. y Beauchamp, K. L. (1983). *Psicología experimental: Diseños y análisis de investigación*. México: Compañía Editorial Continental.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 3, 279-300.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. Nueva York: Macmillan.
- McCormick, M. (1988). *The New York Times guide to reference materials*. Nueva York: Random House.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículo* (2a. ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- McMurtry, S. L. (2005). Surveys. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 271-287). Nueva York: Oxford University Press.
- Mercer, J. (1995). Medical centers in trouble. *Chronicle of Higher Education*, 41, 48, A29-A31.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2a. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Mertens, D. M. y McLaughlin, J. (2004). *Research and evaluation methods in special education*. Thousand Oaks: Corwin Press/Sage.
- Meston, C. M. y Derogatis, L. R. (2002) Validated instruments for assessing female sexual function. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 28(s), 155-164.
- Messick, S. (1988). The once and future issues of validity: Assessing the meaning and consequences of measurement. En H. Wainer y H. I. Braun (Eds.). *Test validity* (33-45). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Messick, S. (1989). Validity. En R. L. Linn (Ed.). *Educational measurement* (3a. ed.) (13-103). Nueva York: Macmillan.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performance as scientific inquiry into scoring meaning. *American Psychologist*, 9, pp. 741-749.
- Meyer, J. (1994). *La cristiana: El conflicto entre la Iglesia y el Estado* (t. 2, 13a. ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Meyer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Michavila, N. (2005). Guerra, terrorismo y elecciones: incidencia electoral de los atentados islamistas en Madrid (DT). Madrid: Fundación Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. (DT N° 13/2005-Documentos).
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994a). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a. ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994b). *Typology of sampling strategies in qualitative inquiry: A source of new methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Miller, A. (2004). Educational psychology and difficult pupil behaviour: Qualitative, quantitative or mixed methods? En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in Psychology* (pp. 187-205). Hove: Psychology Press.
- Miller, D. C. y N. J. Salkind (2002). *Handbook of research design & social measurement*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mingers, J. y A. Gill (1997) *Multimethodology: The theory and practice of combining Management Science methodologies*. Winchester,: Wiley.
- Mindel, Ch. (2005). Designing measurement instruments. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 133-146). Nueva York: Oxford University Press.
- MINITAB, Inc. (1991). *Minitab reference manual*. Rosemont: Quickset Inc.
- Mishima, M. E. (1994). Las migraciones internacionales a México y la conformación paulatina de la familia mexicana: La nación mexicana retrato de familia. *Saber Ver*, junio, 57-65.
- Miura, K. (2002), *Metamodelo existencial: El mapa y la transformación de la lógica existencial. Una propuesta para trascender la crisis*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Celaya, Celaya, Guanajuato, México.
- Monge, P. R. y Cappella, J. N. (1980). *Multivariate techniques in human communication research*. Nueva York: Academic Press.
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 3, 503-508.
- Montes, R., Otero, G. I., Castillo, M. y Álvarez, G. (2003). *Vigías de la salud en movimiento por una mejor Colima*. Colima: Universidad de Colima, Facultad de Psicología.
- Moore, D. y McCabe, D. (1993): *Introduction of the practice of statistics*. Nueva York: Freeman.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- Morse, J. M. (1997). Considering theory derived from qualitative research. En J. M. Morse (Ed.). *Completing a qualitative project: Details and dialogue* (pp. 163-189). Thousand Oaks: Sage.
- Morse, J. M. (1999). Los métodos cualitativos: El estado del arte. En *Qualitative Health Research*, 9, 393-406.
- Morse, J. M. (2002). Principles of mixed-and multi-method research design. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks: Sage.
- Morse, J. M., y Chung, S. E. (2003). Toward holism: The significance of methodological pluralism. *International Journal of Qualitative Methods*, 2, 3. Recuperado el 10 de septiembre de 2005, de http://www.ualberta.ca/iqim/backissues/2_3final/pdf/morsechung.pdf
- Moss, P. A. (1998). The role of consequences in validity theory. *Educational Measurement*, 17, 6-12.
- Mullor, R. y Fajardo, D. (2000). *Manual práctico de estadística aplicada a las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Muñoz Justicia, J. (2006). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.ti 5*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Naghi, M. N. (1984). *Metodología de la investigación en administración, contaduría y economía*. México: Limusa.
- Nam, C. B. y Powers, W. G. (1965). Variations in socioeconomic structure by race, residence, and the life cycle. *American Sociological Review*, 30, 97-103.

- National Aeronautics and Space Administration (2005, agosto). *Deep impact: A smashing success*. Recuperado el 22 de agosto de 2005, de http://www.nasa.gov/mission_pages/deepimpact/main/
- Nau, D. S. (1995, diciembre). Mixing methodologies: Can bimodal research be a viable post-positivism tool? *The Qualitative Report*, vol. 2. Recuperado el 12 de octubre del 2002, de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-3/nau.html>
- Naves, E. y Poplawsky, S. (1984). *La comunicación entre sujetos normales y deficientes mentales: El papel de la información para predecir conductas de comunicación*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Anáhuac, DF, México.
- Neisser, U. (1979). The concept of intelligence. En R. J. Stenberg y D. K. Detterman (Eds.). *Human intelligence: Perspectives on its theory and measurement* (pp. 179-189). Norwood: Ablex.
- Nerlich, B. (2004). Coming full (hermeneutic) circle: The controversy about psychological methods. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.). *Mixing methods in Psychology* (pp. 17-36). Hove: Psychology Press.
- Neuman, W. L. (1994). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (2a. ed.). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Neuman, W. L. (2003). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (5a. ed.). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Newman, I., Ridenour, C. S., Newman, C. y De Marco, G. M. (2002). A typology of research purposes and its relationship to mixed methods. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 167-188). Thousand Oaks: Sage.
- Newton, I. (1984). *El sistema del mundo*. Madrid: SARPE.
- Nicolson, P. (2004). Taking quality seriously: The case for qualitative feminist psychology in the context of quantitative clinical research on postnatal depression. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.). *Mixing methods in Psychology* (pp. 207-230). Hove: Psychology Press.
- Nie, N. H., Hull, C. H., Jenkins, J. G. et al. (1975). *Statistical Package for the Social Sciences* (2a. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Norton, R. W. (1980). Nonmetric multidimensional scaling in communication research: Smallest space analysis. En P. R. Monge y J. N. Capella (Eds.). *Multivariate techniques in human communication research* (pp. 309-331). Nueva York: Academic Press.
- Nunnally, J. C. (1970). *Introduction to psychological measurement*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. (1975). The study of change in evaluation research: Principles concerning measurement, experimental design, and analysis. En E. L. Struening y M. Guttentag (Eds.). *Handbook of evaluation research* (vol. 1, pp. 101-137). Beverly Hills: Sage Publications.
- Núñez, C. (2001). *Exploración del sentido de vida a través del diseño de un instrumento cuantitativo*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Celaya, Celaya, Guanajuato, México.
- Oppenheimer, A. (2001). *Ojos vendados: Estados Unidos y el negocio de la corrupción en América Latina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. y Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. y Tannenbaum, P. H. (1976a). El diferencial semántico como instrumento de medida. En C. H. Wainerman C. H. (Ed.). *Escala de medición en ciencias sociales* (pp. 331-369). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. y Tannenbaum, P. H. (1976b). Medición de actitudes. En G. F. Summers (Ed.). *Medición de actitudes* (pp. 277-286). México: Editorial Trillas.
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions* (2a. ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Oskamp, S. y Schultz, P. W. (2004). *Attitudes and opinions* (3a. ed.). Mahwah: Erlbaum.
- Ostrom, C. W. (1990). *Time series analysis: Regression techniques* (2a. ed.). Serie Quantitative Applications in the Social Sciences, vol. 9. Beverly Hills: Sage Publications.
- Padua, J. (2000). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paniagua, M. (1980). *Grado de aplicación y mercado de trabajo de la mercadotecnia en México* (Documento s/n). México: Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación en Ciencias Administrativas, Sección de Graduados, Escuela Superior de Comercio y Administración.
- Paniagua, M. (1985). *Análisis del comportamiento del comprador y vendedor industrial* (Documento s/n). México: Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación en Ciencias Administrativas, Sección de Graduados, Escuela Superior de Comercio y Administración.
- Paniagua, M. (1988). La relación comprador-vendedor: Un enfoque internacional y de interacción social, *Investigación Administrativa*, 66, 5-12.
- Pardinas, F. (1999). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales* (36a. ed.). México: Siglo XXI.
- Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A. y Roberts, J. E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 389-416.
- Parsons, W. (septiembre, 2005). Mártires mexicanos. Relatos sobre la persecución religiosa en México. Recuperado el 25 de agosto de 2005, de <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/P/Parsons%20Wilfrid-Martires.htm>
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Londres: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Newbury Park: Sage.
- Popper, K. R. (1992). *The logic of scientific discovery*. Nueva York: Routledge.
- Popper, K. R. (1996). *Conjectures and refutations* (5a. ed.). Nueva York: Routledge.
- Portilla, M. y Solórzano, M. A. (1982). *Mensajes de información y motivacionales en los anuncios de la televisión mexicana*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Anáhuac, DF, México.
- Price, J. L. (1977). *The study of turnover*. Ames, IA: Iowa State University Press.
- Prodipto, R., Waisanen, F. y Rogers, E. (1969). *The impact of communication on rural development: An investigation in Costa Rica and India*. París: UNESCO.
- Pruitt-Mentle, D. (2005, junio). New immigrant and low-income parent and student voices on technology. En K. Steinhaus (Presidente), *National Educational Computer Conference (NECC) Annual Conference*, Filadelfia.
- Quarterly Journal of Business and Economics. *Submissions and Style Instructions*. Recuperado el 7 de septiembre de 2005, de <http://www.qjbe.unl.edu/submissions.html>
- Quiroz, G. V. y Fournier, L. G. (1978). *SPSS Enfoque aplicado*. México: McGraw-Hill.
- Rathje, W. (1992). How much alcohol do we drink? It's a question so to speak. *Garbage*, 5, 4, 22-23.
- Rathje, W. (1993). Less fat? Aw, baloney. *Garbage*, 4, 1, 18-19.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22a. ed., vols. 1-2). Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Reamer, F. G. (2005). Research ethics. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp.33-43). Nueva York: Oxford University Press.

- Reckase, M. D. (1998). Consequential validity from the test developer's perspective. *Educational Measurement*, 17, 13-16.
- Reynolds, H. T. (1984). *Analysis of nominal data* (2a. ed.), Serie Quantitative Applications in the Social Sciences (vol. 7). Beverly Hills: Sage Publications.
- Reynolds, P. D. (1986). *A primer in theory construction*. Nueva York: McMillan.
- Rhoads, R. A. [1995]. Learning from the coming-out experiences of college males. *Journal of College Student Development*, 36, 67-74.
- Rizzo, M. E. (2004). Desarrollo de un método cuantitativo para evaluar el clima organizacional. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Celaya, Celaya, Guanajuato, México.
- Rodríguez, O. R. (2005, septiembre). La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales. *Revista Madrid*, 31, septiembre, sección "Tribuna de Debate", 1. Recuperado el 1 de octubre de 2005, de <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- Rogers, E. y Kincaid, D. L. (1981). *Communication networks: Toward a new paradigm for research*. Nueva York: The Free Press.
- Rogers, E. y Shoemaker, F. F. (1971). *Communication of innovations: A cross-cultural approach* (2a. ed.). Nueva York: The Free Press.
- Rogers, G. y Bouey, E. (2005). Participant observation. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 231-244). Nueva York: Oxford University Press.
- Rojas Soriano, R. (2001). *Guía para realizar investigaciones sociales* (26a. ed.). México: Plaza y Valdés.
- Romero, C. (2001, 1999, octubre). Una visión de la educación física en el currículum escolar a través de la biografía de los futuros maestros de la especialidad. *Educación física y deportes: Revista digital*, 4, 16. Recuperado el 12 de noviembre del 2005, de <http://www.efdeportes.com/efd16/bibliogr.htm>
- Rosen, R., Brown, C., Heiman, J. et al. (2000). The Female Sexual Function Index (FSFI): A multidimensional self-report instrument for the assessment of female sexual function. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 26, 191-208.
- Rossman, G. B. y Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Londres: Sage.
- Rota, J. (1978). La violencia en televisión y sus consecuencias en los niños. En J. Marcovich (Ed.). *El maltrato a los hijos* (pp. 203-228). México: Edicol.
- Rothery, M. A., Tutty, L. M. y Grinnell, R. M. (1996). Introduction. En L. M. Tutty, M. A. Rothery y R. M. Grinnell (Eds.). *Qualitative research for social workers: Phases, steps, and tasks* (pp. 2-22). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Rubin, R. B., Fernández Collado, C. y Hernández Sampieri, R. (1992). A cross-cultural examination of interpersonal communication motives in Mexico and the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 145-151.
- Rust, J. y Golombok, S. (1986). *The Golombok-Rust Inventory of Sexual Satisfaction*. Odessa, FL.: Psychological Assessment Resources.
- SAGE (2002-s. f.). *Scolari software*. Consultado el 10 de noviembre de 2005. Disponible en: <http://www.scolari.com/>
- Sánchez, J. J. (2005). Análisis de contenido cuantitativo de medios. En M. R. Berganza y J. A. Ruiz (Eds.). *Investigar en comunicación* (pp. 207-228). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.

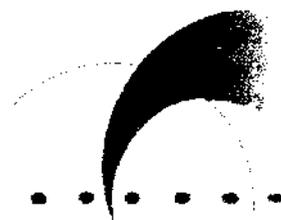
- Saris, W. E. y Sniderman, P. M. (2004). *Studies in public opinion: attitudes, nonattitudes, measurement error, and change*. Princeton: Princeton University Press.
- Saslawsky, D. A. y Wurtele, S. K. (1986). Educating children about sexual abuse: Implications for pediatric intervention and possible prevention. *Journal of Pediatric Psychology*, 11, 235-245.
- Scavino, C. (s. f., consulta en 2005). *Historia de la Cristiada*. Recuperado el 11 de agosto de 2005, de <http://sololiteratura.com/rul/rulhistoriade.htm>
- Scherer, J. (2001). *Máxima seguridad: Almoloya y Puente Grande*. México: Nuevo Siglo Aguilar.
- Schwartz, H. y Jacobs, O. (1999). *Sociología cualitativa: Método para la construcción de la realidad*. México: Editorial Trillas.
- Schwartzman, S. (Ed.) (1977). *Técnicas avanzadas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Segovia, R. (1982). *La politización del niño mexicano*. México: El Colegio de México.
- Seiler, L. H. y Hough, R. L. (1976). Comparaciones empíricas entre las técnicas de Thurstone y Likert. En G. F. Summers G. F. (Ed.). *Medición de actitudes* (pp. 194-212). México: Editorial Trillas.
- Sieppert, J. D., McMurtry, S. L. y McClelland, R. W. (2005). Utilizing existing statistics. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp.315-328). Nueva York: Oxford University Press.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S. W. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (9a. ed.). Madrid: Rialp.
- Sessoms, H. D. y Stevenson, J. L. (1981). *Leadership and group dynamics in recreation services*. Boston: Allyn and Bacon.
- Shamir, B. (1981). Some differences in work attitudes between arab and jewish hotel workers. *International Journal of Intercultural Relations*, 5, 35-50.
- Sheatsley, P. B. y Feldman, J. F. (1964). The assassination of President Kennedy: A preliminary report on public reactions and behaviour. *Public Opinion Quarterly*, 28, 189 - 215.
- Shepard, R. N., Romney, A. K. y Nelrove, S. B. (1972). *Multidimensional scaling: Theory and applications in the behavioral sciences*, vols. I y II. Nueva York: Seminar Press.
- Sherman, R. R. y Webb, R. B. (1988). Qualitative research in education: A focus. En R. R. Sherman y R. B. Webb (Eds.). *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 2-21). Filadelfia: The Falmer Press.
- Shimhara, N. (1990). Anthroethnography: A methodological consideration. En R. R. Sherman y B. W. Rodman (Eds.). *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 76-89). Londres: Falmer Press.
- Siegel, S. (1995). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta* (4a. ed.). México: Editorial Trillas.
- Simon, J. L. (1985). *Basic research methods in social science: The art of empirical investigation* (3a. ed.). Nueva York: Random House.
- Sjoberg, G. y Nett, R. (1980). *Metodología de la investigación social*. México: Editorial Trillas.
- Social Science Japan Journal (2005). *Information for Authors*. Recuperado el 11 de septiembre del 2005, de <http://www.oxfordjournals.org/jnls/list/ssjapj/instauth/>
- Solomon, R. W. (1949). An extension of control-group design. *Psychological Bulletin*, 46, 137-150.
- Spector, P. (1998, octubre). Comparison of Likert scale with semantic differential. Recuperado el 14 de agosto de 2005, de <http://chuma.cas.usf.edu/~spector/4931/4931srvssdscale.html>
- Spurgeon, D., Hicks, C. y Terry, R. (1983). A preliminary investigation into sex differences in reported friendship determinants amongst a group of early adolescent. *The British Journal of Social Psychology*, 22, 63 y 64.

- Stake, R. (2000). Case Studies. En N. Denzin, N. y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2a. ed., pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stevens, S. S. (1951). Mathematics, measurement, and psychophysics. En S. S. Stevens (Ed.). *Handbook of experimental psychology* (pp 1-49). Nueva York: Wiley.
- Stevens, S. S. (2001). Mathematics, measurement and psychophysics. En H. Pashler. (Ed.). *Steven's handbook of experimental psychology* (3a. ed., pp. 1-49). Nueva York: Wiley & Sons.
- Stenner, P. y Rogers R. S. (2004). Q methodology and qualiquantology: The example of discriminating between emotions. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.). *Mixing methods in Psychology* (pp. 101-121). Hove: Psychology Press.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2a. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Stringer, E. T. (1999). *Action Research: A handbook for practitioners* (2a. ed.). Newbury Park: Sage.
- Stuart, P. H. (2005). Historical research. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 329-338). Nueva York: Oxford University Press.
- Studs, T. (1997). *Working*. Nueva York: New Press.
- Suárez Gallardo, J. L. (2004). Validación del cuestionario sobre ansiedad y desempeño académico: La ansiedad que generan las actividades académicas en los estudiantes del instituto mexicano de sexología y la repercusión que esta tiene en su desempeño académico. En J. L. Álvarez-Gayou (Presidente), *4to. Congreso Nacional de Investigación en Sexología*. Universidad de Colima/Instituto Mexicano de Sexología, A. C. Colima, México.
- Sudman, S. (1976). *Applied sampling*. Nueva York: Academic Press.
- Taleporos, E. (1998). Consequential validity: A practitioner's perspective. *Educational Measurement*, 17, 20-23, 34.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Teddlie, C., y Tashakkori, A. (2003). Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Studies. En A. Tashakkori, y C. Teddlie (Eds.). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. (pp. 3-50). Thousand Oaks: Sage.
- The Chicago Manual of Style* (2005) (15a. ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- The Design Management Institute (1997). *Guideline. Case Study Program*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- The Harris Pool (2005). Majority of british adults agree great Britain will be more of a security risk when it hosts the 2012 Olympic Games. 1 de agosto del 2005. Recuperado el 7 de agosto de 2005, de http://www.harrisinteractive.com/harris_poll/printerfriend/index.asp?PID=589
- Thorndike, R. L. y Hagen, E. (1989). *Medición y evaluación en Psicología y Educación* (2a. ed.). México: Editorial Trillas.
- Torgerson, W. (1985). *Theory and methods of scaling*. Malabar: R. E. Krieger.
- Todd, Z., Nerlich, B. y McKeown, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.). *Mixing methods in Psychology* (pp. 3-16). Hove: Psychology Press.
- Todd, Z. y Lobeck, M. (2004). Integrating survey and focus group research: A case study of attitudes of English and German language learners. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.). *Mixing methods in Psychology* (pp. 169-184). Hove: Psychology Press.

- Todd, Z. y Nerlich, B. (2004). Future directions. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.). *Mixing methods in Psychology* (pp. 231-237). Hove: Psychology Press.
- Training House, Inc. (2000). *Survey of organizational climate*. Amherst: HRD Press, Inc.
- Tresemmer, D. (1976). Do women fear success? *Signs. Journal of Women in Culture and Society*, 1, 863-874.
- Tresemmer, D. (1977). *Fear of success*. Nueva York: Plenum Press.
- Tutty, L. (1993). After the shelter: Critical issues for women who leave assaultive relationships. *Canadian Social Work Review*, 10, 2, 183-201.
- UC BERKELEY (2001). *Catálogo en red de la biblioteca de la Universidad de Berkeley*. Disponible en: www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Guides/Internet/BeyondWeb.html
- Unión General de Trabajadores de España (2001, febrero). *Mujeres inmigrantes: Factores de exclusión e inserción en una sociedad multiétnica. La situación en España*. Recuperado el 10 de julio de 2005, de <http://www.ugt.es/inmigracion/mujerinmi.htm>
- University of Southern California y Bendixen & Associates (2002). *Post-9/11 survey* (Reporte de investigación s/n). Los Angeles: University of Southern California, Annenberg Institute for Justice and Journalism/New California Media/ Bendixen & Associates.
- Unrau, Y. A. (2005). Selecting a data collection method and data source. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 339-349). Nueva York: Oxford University Press.
- Unrau, Y. A., Grinnell, R. M. y Williams, M. (2005). The quantitative research approach. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed.) (pp. 61-73). Nueva York: Oxford University Press.
- Valente, T. (1995). *Network models of the diffusion of innovations*. Cresskill: Hampton Press.
- Van Dalen, D. B. y Meyer, W. J. (1994). *Manual de técnicas de la investigación educacional*. México: Paidós.
- Vann, K. y Cole, M. (2004). Method and methodology in interpretive studies of cognitive life. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.). *Mixing methods in Psychology* (pp. 149-167). Hove: Psychology Press.
- Viladrich, A. (2005). Tango immigrants in New York City : The value of social reciprocities. *Journal of Contemporary Ethnography*, 34, 5, 533-559.
- Villarruel, A. M. y Ortiz de Montellano, B. (1992). Culture and pain: A Mesoamerican perspective. *Advances in Nursing Science*, 15, 1, 21-32.
- Vinuesa, M. L. (2005). La encuesta. Observación extensiva de la realidad social. En Ma. Rosa Berganza y J. A. Ruiz (Eds.). *Investigar en comunicación*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Voigt, W. P. (1999). *Dictionary of statistics and methodology: A non technical guide for the social sciences* (2a. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Webb, E. J., Campbell, D. T. y Schwartz, R. D. (2000) *Unobtrusive measures: Nonreactive research in the social sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Weiss, C. H. (1990). *Investigación evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Editorial Trillas.
- Weitzman, E. A. (2000). Software and qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2a. ed., pp. 803-820). Newbury Park: Sage.
- Wellman, B. y Berkowitz, S. D. (1997). *Social structures: A network approach*. Greenwich: JAI Press.
- Wellman, B. (1999). *Networks in the global village: Life in contemporary communities*. Boulder: Westview Press.

- Wiersma, W. (1999), *Research methods in Education: An introduction* (7a. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Wiersma, W. y Jurs, S. G. (2005). *Research methods in education* (8a. ed.). Boston: Pearson.
- Wikipedia (agosto, 2005). Recuperado el 10 de agosto de 2005 de <http://es.wikipedia.org/wiki/Aceleraci%C3%B3n>
- Wildt, A. R. y Ahtola, O. T. (1978). *Analysis of covariance*. Serie Quantitative Applications in the Social Sciences (vol. 12). Beverly Hills: Sage Publications.
- Williams, M., Tutty, L. y Grinnell (2005). Writing quantitative proposals and reports. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 372-384). Nueva York: Oxford University Press.
- Williams, M., Unrau, Y. A. y Grinnell, R. M. (2005). The qualitative research approach. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 75-87). Nueva York: Oxford University Press.
- Wright, R. S. (1979), *Quantitative methods and statistics: A guide to social research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Woelfel, J. y Danes, J. E. (1980). Multidimensional scaling models for communication research. En P. R. Monge y J. N. Capella. (Eds.), *Multivariate techniques in human communication research* (pp. 333-364). Nueva York: Academic Press.
- Woelfel, J. y Fink, E. L. (1980). *The measurement of communication processes: Galileo theory and method*. Nueva York: Academic Press.
- Yardley, L. (2000). Dilemmas of qualitative research. *Psychology and Health*, 15, 215-228.
- Yedigis, B. L. y Weinback, R. W. (2005). Using existing knowledge. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 45-57). Nueva York: Oxford University Press.
- Yen, W. M. (1998). Investigating the consequential aspects of validity: Who is responsible and what should they do? *Educational Measurement*, 17, 5.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Yurén, M. T. (2000). *Leyes, teorías y modelos*. México: Editorial Trillas.
- Ziller, R. (2000). Self-counselling through re-authored photo-self-narratives. *Counseling Psychology Quarterly*, 13, 3, 265-278.
- Zuckerman, M., Larrance, D. T., Porac, J. F. y Blanck, P. D. (1980). Effects of fear of success on intrinsic motivation, causal attribution, and choice behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 503-513.

Índice onomástico



A

Ackoff, 47, 51
Aiken, L. H., 75
Ajzen, 340
Álvarez, 529
Álvarez-Gayou, 146, 440, 443, 564, 686, 697,
699, 706, 707, 712, 758
Amate, 570
Anastas, 374, 381, 383-384, 537, 588, 597
Anderson, 318
Anger 440
Apted, Michael, 705
Archester, 216
Aristóteles, 15
Ashcroft, 274
Atkinson, 636

B

Babbie, 159, 171, 199, 387, 600
Balbás Diez Barroso, Cecilia, 118
Ballau, 662, 665, 666
Bandura, 82
Banyard, 730, 745
Baptista Lucio, Pilar, 223, 239, 241, 261, 757
Baptista, P., 17
Baptiste, 624, 661, 669
Barnett, G. A., 77

Barrera, 566
Beauchamp, 171
Becker, Howard, 15, 16, 18, 73, 566
Benites Gutiérrez, Miguel, 232
Berelson, 356, 358
Berg, 650
Berganza, 260
Biklen, 712
Black 80, 82, 84, 123, 138, 316
Bogden, 712
Bohrnstedt, 278, 289, 291, 292
Borg, 261
Bostwick, 276, 277, 278, 282, 284, 283, 324
Bouey, 335, 382, 588, 598
Boyle, Joyceen, 699
Brandt, P., 17
Briere 729
Brinberg, D 750
Brown, 274
Bruce, 171
Buitrago, María Teresa, 154
Bygrave, William D., 17
Bylenga, 167

C

Camacho Medina, Álvaro, 270
Camacho Ruiz, Esteban Jaime, 519
Camarena, 65

- Cameron, 780, 781
 Campbell, 159, 171, 172, 186, 199
 Capella, J. N., 67
 Caracelli, 756
 Careaga, Gabriel, 16
 Carmines, 276
 Carrère, 553
 Carter, Howard, 547
 Carvajal, Bernardino 735
 Castelán Sampieri, Margarita, 329
 Castells, Manuel, 17
 Castillo, 529
 Cerezo, 622
 Chaiken, 340
 Champion, 80, 82, 84, 123, 138, 316
 Charmaz, 624, 692, 693
 Christensen, 167, 171, 181, 182
 Chung, 788
 Clarke, 75, 754
 Coffey, 636
 Cohen, 730
 Colby, 9
 Cole, 623, 753
 Coleman, 530, 624, 631, 633, 636, 644, 649,
 650, 651, 658, 662, 665, 739
 Comte, Augusto, 4
 Cook, 334
 Corbetta, 9, 11, 17, 320, 335, 338, 441
 Corbin, 633, 688, 689, 602, 738
 Cornah, 758
 Cortés, 167, 430
 Costa, 594, 610
 Courtois, 730
 Couser, 700
 Creswell, 6, 10, 11, 54, 64, 70, 160, 171, 200,
 216, 278, 289, 347, 380, 441, 456, 463, 481,
 508, 526, 530, 532, 537, 538, 547, 562, 564,
 567, 568, 572, 597, 598, 604, 605, 624, 625,
 669, 687, 688, 689, 690, 697, 698, 699, 701,
 705, 707, 711, 712, 714, 722, 723, 724, 729,
 731, 737, 739, 751, 752, 753, 754, 756, 763,
 771, 777, 783, 787, 788, 789, 791, 792
 Cristal, 754
 Cronbach, J. L., 289
 Crumbaugh, James C. 274, 281, 775
 Csikszentmihalyi, 568
- ## D
- D'Heilly, Dan, 17
 Danhke, 38, 66, 79, 102, 141
 Darwin, 687
 De la Garza, 780
 De los Santos, José Yee, 97
 De Marco, 754
 Deci, Edward L., 87, 281
 Degelman, 140
 Del Rosario J., Eric, 154
 Denzin, 788
 Derogatis, 146
 Detterman, Douglas K., 75
 Dey, 624
 Di Santo, 426
 Dodd, Janet S., 74, 514
 Durkheim, Emile, 4
- ## E
- Eagly, 340
 Edison, 364
 Elkes D., 75
 Elliot, 706
 Emerson, 590
 Endler, 90
 Erickson, 623, 730, 737, 739
 Ericson, 236
 Espinosa, 440
 Esterberg, 8, 11, 25, 536, 537, 587, 588, 590,
 599, 615, 617, 619, 634, 635, 636, 723, 724,
 739, 742
European Journal of Clinical Nutrition, 69
 Eurostat, 69
 Evangelista Benites, Ing. Guillermo, 270
- ## F
- Feldman, 338
 Ferman, 80, 83, 84
 Fernández Collado, Carlos, 75, 223, 258, 261,
 364, 506, 594, 610, 687, 757, 763, 780

Festinger, 202
 Feuer, 202
 Fielding, 669
 Fink, 124
 Fishbein, 340
 Fisher, 135, 181
 Folkman, 730
 Foster, 699
 Fowler, 264, 600
 Frankel, David, 702
 Frankl, Viktor, 53, 281, 441
 Franklin, 662, 665, 666
 Freire, Paulo, 712
 Fretz, 590

G

Gall, 261, 307
 Gambará, 311, 324
 Gambarra, 320
 García, 260, 420
 García y Berganza, 11
 Garza, 73
 Geffner, 729
 Gill, 754
 Glaser, 687, 688, 692, 730, 739
 Glenn, 218
 Gochros, 320, 599
 Goetz, 739
 Goffman, Irving, 699
 Golombok, 146
 Gómez Nieto, 712
 González y González, Luis, 16, 568
 Gottschalk, Cliona, Stephen, 68
 Graham-Bermann, 730, 745
 Greenberg, 236, 364
 Greene, 756
 Grifel, 336
 Grinnell, 6, 8, 10, 172, 223, 287, 525, 526, 527, 537, 541, 586, 588, 598, 624, 633, 643, 644, 652, 668, 723, 727, 734, 750, 752, 753, 787, 794
 Grinnell y Williams, 11
 Gronlund, 278

Gubba, 11, 739, 750, 754
 Gustafson, 73

H

Hackman, 85, 87
 Hammond, Linda D., 16, 18
 Hanks, Tom, 702
 Hanson, 143
 Harré, 754
 Haynes, 374, 384
 Hazzard, 440
 Heath, 334
 Hegel, 15
 Hendrick, 729
 Henkel, 143
 Henwood, 667, 750, 752
 Hernández, 223, 261
 Hernández Bonnett, Natalia, 97
 Hernández Galicia, 38, 784
 Hernández Medina, 260
 Hernández Sampieri, Roberto, 135, 167, 216, 279, 281, 284, 296, 297, 410, 430, 506, 507, 508, 569, 594, 610, 687, 712, 757, 780, 788
 Herrera, 569
 Herzberg, Frederick, 87
 Heslop, Helen E., 68
 Hicks, C. 77
 Hill, 665
 Hofstede, 506
 Holt, 67
 Horowitz, 730
 Hoshmand, 730
 Howard, 18
 Huberman, 567, 664, 667, 739, 754, 787
 Hughes, 440
 Hull, 622
Human Resource Management, 69

I

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI, 69
 Investigación Administrativa, 69
 Iskandar, 622, 658
 Ivancevichll, J.M. 69

J

Jackson, 730, 745, 746
 Jaffe, 336
 Janesick, 597
 Jankowsky, 700
 Jick, 787
 Johnson, 730
 Jorgensen, 382, 588, 596
 Jurgenson, 146
 Jurs, 445, 451, 461, 509

K

Kafer, 341
 Kafka, Franz, 357
 Kahle, 145
 Kart, 15
 Kaufman, Keith D., 68
 Kendall, 472, 480, 481, 487
 Kenkel, 730
 Kerlinger, 47, 67, 82, 125, 143, 145, 159, 201,
 202, 205, 278, 358
 Key, 355
 Kish, 243, 248, 258
 Kleemeier, 440
 Kocovski, 90
 Koestner, 281
 Kolb, 712
 Kolko, 440
 Korzenny, 364
 Krippendorff, K., 67, 356, 359, 361
 Krogh, 712
 Kruskal-Wallis, 495
 Kuder, 289
 Kuhn, T. S., 794
 Kyte, 276, 277, 278, 282, 284, 286, 324

L

Labovitz y Hagedorn, 35
 Laflen, 508, 725
 Laub, J. H., 17
 Lawler, Edward E., 87
 LeCompte, 739

Lee, H. B., 67, 82, 159, 201, 202, 205, 358
 León y Montero, 50, 161, 170, 214, 215, 223,
 323, 334, 335, 337, 460, 706
 Levin, 80, 83, 84
 Lewin, Kurt, 124, 707
 Lewis, 705
 Likert, 341, 348, 355, 400, 469
 Lincoln, 11
 Lincoln y Gubba, 739, 750, 754, 788
 Litz, 440
 Lobeck, 754, 777, 779
 Lockwood, 570
 Lofland y Lofland, 583, 585, 588
 Long, 730, 745, 746
 López Rivera, M. A. Idalia, 231
 Lukas, Elizabeth, 281, 442

M

Maholick, Leonard T., 274, 281, 775
 Mahoney, 730, 739
 Malinowsky, Bronislaw, 699
 Manning, Peter, 9
 Marcus, P., 17
 Martín Sánchez, 700
 Martínez, 569
 Martínez, María Isabel, 118
 Matheson, 171
 Maxwell, 750
 Mayo, Elton, 101
 McGrath, E., 750
 McKeown, 750, 753, 754, 788
 McKernan, James 706, 709
 McLaughlen, 286
 McPhail, T. L., 77
 Meghan, 744
 Mercer, 712
 Mertens, 11, 64, 79, 171, 200, 207, 214, 216,
 223, 240, 261, 284, 287, 307, 320, 324,
 350, 530, 532, 534, 563, 564, 568, 588,
 596, 597, 600, 608, 621, 622, 662, 665,
 668, 702, 707, 712, 714, 724, 729, 734,
 739, 751, 753, 754, 756, 771, 775, 777,
 787, 788, 789, 792

Messick, 284
Meston, 146
Meyer, 135, 144, 169
Meza, 507
Michavila, 338
Miles, 567, 664, 667, 739, 754, 787
Millán, 440
Miller, 274, 687, 693, 694, 696
Miller y Salkind, 51
Mingers y Gill, 754
Minitab, 411
Miura, 35
Moller, David E., 68
Monge, P. R., 67
Montes, 529, 534
Morales, 570
Morgan, 731
Morrow, 556, 563, 566, 631, 646, 660, 680,
687, 725, 726, 729, 730, 731, 737, 738, 739
Morse, 589, 728, 733, 754, 771, 787, 788
Moser, 440
Muñoz, 669

N

Narro, 260
Naves, 165, 173, 307, 377, 379
Neisser, U., 75
Nerlich, 750, 753, 754, 755, 756, 762, 782, 788
Nett, 80
Neuman, 10, 590, 591
Newcomb, 729
Newman, 754, 787
Newton, 85
Nicolson, 764, 767
Nie, 435
Nunnally, 186
Núñez, 53, 89, 148, 281, 441, 442

O

Ocampo, 687
Oldham, 85, 87
Osgood, 351
Oskamp, 145, 340

Otero, 529
Oto Mishima, Ma. Elena, 16

P

Padua, 341
Paniagua, M. L., 76, 349
Pardinas, 73
Parker, 216
Pasternak, 336
Patton, 8, 382, 530, 588, 624, 697, 712
Pedhazur, 67
Pineda, Gladys Argentina, 154
Pohl, 440
Polkinghorne, 730
Poplawsky, 165, 173, 307, 377, 379
Popper, Karl, 15
Price, 135
Pruitt-Mentle, 700

Q

Quinn, 780, 781

R

Rathje, 617
Reynolds, 109, 146
Rhoads, 700
Richardson, 290
Rinehart, 67
Rizzo, 571
Rodríguez, 260, 788
Rogers y Waisanen, 18
Rogers, 335, 382, 588, 598
Rogers, Everett, 16
Rojas, 47, 50, 52, 64, 73, 124, 125, 145, 320
Rooney, Cliona M., 68
Rosen, 146
Rota, 72
Rothery, 526
Rubin, Rebecca B., 506
Russell, 730
Rust, 146
Ryan, 281

S

Salavarieta, Duvan T., 519
 Sampson, R. J., 17
 Sampson y Laub, 18
 Sánchez, Aranda, 358, 359
 Sánchez Jankowski, Martín, 17, 18
 Sandín, 11, 662, 687, 688, 706, 708, 755
 Santalla Peñalosa, Dra. Zuleyma, 231
 Séller, 276
 Selltiz, 47, 124, 125, 143, 238
 Shavelson, 202
 Shaw, 590
 Sheatsley, 338
 Sherman, 8
 Sieber, S., 787
 Siffert, Winfried, 68
 Sjoberg, 80
 Sloane, D. M., 75
 Smith, 563, 566, 631, 646, 660, 680, 687, 725,
 726, 729, 730, 737
 Sonuga-Barke, 758
 Spearma, 472, 480, 487
 Spurgeon, P.; 77
 Stainton, 753
 Stanley, 159, 171, 172, 186, 199
 Statistical Package for the Social Sciences
 (SPSS), 410
 Stats, 246
 Stennberg, Robert J. 75
 Stenner, 753
 Stevenson, 758
 Stinson, 729
 Strauss, 633, 687, 688, 689, 692, 738
 Strickland 730
 Stringer, 707, 710, 711
 Stuart, 620
 Studs, 567
 Suárez Gallardo, 440
 Suci, 351
 Sudman, 258
 Suslawky, 440

T

Tannenbaum, 351
 Taquín, 364
 Tashakkori, 751, 753, 787
 Teddlie, 753, 756, 787
 Teddlie y Tashakkori, 751, 753, 756
 Terry, R. 77
The Education Resources Information Center, 69
 Thompson, 334, 665, 758
 Todd, 8, 11
 Todd, Nerlich y McKeown, 750, 753, 754, 755,
 756, 762, 777, 779, 782, 787
 Towne, 202
 Tresemer, 90
 Tutti, 526, 652, 658

U

Underwager, 496
 Unrau, 6, 11, 172, 223, 287, 525, 526, 530,
 537, 624, 631, 633, 636, 644, 649, 650, 651,
 658, 662, 665, 668, 723, 727, 734, 739, 752,
 753, 794
 Utomo, 622

V

Van Sant, Gus, 705
 Van, Dalen, 135, 144, 169
 Van y Cole, 753
 Vann, 623
 Viladrich, 700
 Villarruel y Ortiz de M, 699
 Vinuesa, 315, 334
 Vlahos, 236
 Vogt, 461
 Vromm, Victor, 87

W

Waisanen, Frederick B., 16
 Wakefield, 496

- Wallace, 687
Webb, 8, 440
Weber, Max, 4
Weede, 712
Weinbach, 729
Weise, Jeff 704
Weitzman, 669
West, 318
Wiersma, 189, 219, 278, 281 445, 451, 461, 508
Williams, 6, 172, 223, 287, 525, 526, 537,
665,668, 727, 823, 734, 752, 753, 794
Williams, Unrau y Grinnell, 18
Winbach, 64
Winston, 67
Wirth, E., 17
Woelfel, 124
Wright, 463, 474
Wurtele, 440
Wyatt, 729

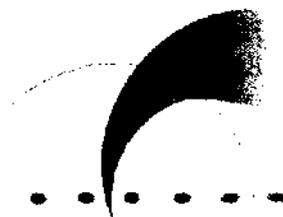
Y

- Yardley, 755, 794
Yedigis, 64, 729
Yin, 223
Yurén, 64

Z

- Zinder, Zack, 705

Índice analítico



Los folios en **negritas** señalan la página donde se encuentran definidos los conceptos básicos.

A

- Administración de pruebas, 172
- Alcance, causalidad del, 100
- Ambiente, 524, **526**, 530
 - acceso al, **535-537**
 - descripciones, **538**
- Análisis cuantitativo, proceso, *véase* Procedimiento de análisis cuantitativo
- Análisis de causa-efecto, 6
- Análisis de contenido, **356-374**
 - codificadores, 366
 - cómo se realiza, 357
 - ejemplo, 364-366
 - pasos, 366-371
 - codificadores, confiabilidad, 369-371
 - hoja de codificación, 367-368
 - unidades de análisis, **358**, 359
 - categorías, 359-364
 - universo, **357**
 - usos, 356-357
 - ventajas, 384
- Análisis de los datos, 12, 15, 23, 24, 26
 - cuantitativo, proceso, *véase* Procedimiento de análisis cuantitativo
 - tres factores, 419
- Análisis de factores, 442

- Análisis no paramétricos, 472-481
 - chi* cuadrada, 472-476
 - coeficiente de correlación de Pearson, 480
 - coeficientes para tabulaciones cruzadas, 476-480
 - coeficientes *rho* de Spearman, 480-481
 - tau* de Kendall, 480-481
- Análisis paramétricos, 452-472
 - análisis de varianza unidireccional, 465-472
 - coeficiente de correlación de Pearson, 453-456
 - prueba de diferencia de proporciones, 464-465
 - prueba *t*, 460-464
 - regresión lineal, 456-460
- Anotaciones de campo, **541**
- Antecedentes, conocer los, 36-37
- Apoyo bibliográfico, 72
- Artículo de revista electrónica, 74
- Artículos de revistas, 73
- Artículos periodísticos, 73
- Asignación aleatoria, 181-182, 186, 203
- Asimetría, **432**

B

- Bancos de datos, 70
- Base de datos, 240, 246, 257, 263

Big Picture, 64

Bitácora de campo, 540, **545-548**

Búsqueda cuantitativa, 6

C

Capítulos de libros, 73

Causa-efecto, análisis de, 6

Causalidad, 132

Causalidad del alcance, 100

Chi cuadrada, 472-476

Clusters, 249-252

Codificación, **301**

Coefficiente de Kuder-Richardson, 289, 439

Cohort, **218-219**

Conferencias, trabajos presentados en, 73

Confiabilidad, **277**

cálculo, 288-290

alfa de Cronbach, 289, 439

codificadores, 369-371

coeficiente de Kuder-Richardson, 289, 439

formas alternativas, 289

método de mitades partidas, **289**, 439

observadores, 383-384

por *test-retest*, 289, 438

factores que afectan, 285-287

aspectos mecánicos, 287

condiciones, 286

cultura y tiempo, 286

deseabilidad social, 286

empatía, 286

estandarización, 287

improvisación, 285

relación con la validez, 284

Consecuencias de la investigación, 53

Consistencia lógica, 84

Construcción del marco teórico, 84-90

método de mapeo, **93**

Consulta de la literatura, 71

Contexto de campo, 202

Contexto de laboratorio, 201

Control, 169, 171

cómo se logra, 175

Correlación, 132

Correlaciones espurias, **108**

Creencias, 6

Cronbach, alfa de, 289, 439

Cuasiexperimentos, **203-205**

Cuerpo del documento, 508-512

Cuestionario, 310-340

cómo se administra, 331-339

autoadministrado, 331-334

por entrevista personal, 335-337

por entrevista telefónica, 337-339

de qué está formado, 324-329

preguntas

características de las, 319-323

obligatorias, 319

preguntas abiertas, 314-315

cómo se codifican, 329-331

preguntas cerradas, 310-314

tamaño de un cuestionario, 329

Curtosis, **433**

D

Datos

análisis, tres factores, 419

análisis cuantitativo, *véase* Procedimiento de análisis cuantitativo

cualitativos, **8**, 25

cuantificables, 6, 25

matriz de datos, 275, 387, 389, 391-396

recolección, **5**, **8**, **10**, **14**, **23-26**, **274-275**

tipo, 13

Describir, **83**

Descripciones del ambiente, **538**

Desempeño, retroalimentación, 164

Detección de la literatura, 66-69

Diagrama *Q-Q*, 410

Diferencial Semántico, **351-352**

codificación de las escalas, 352-353

maneras de aplicar, 354

pasos para integrar la versión final, 354-355

Diferencias entre los enfoques, 11

Dilemas éticos, 10

Directorios de medios escritos, 69

Diseño correlacional-causal, **211-216**

Diseño de investigación, **158**

Diseño de Solomon, 196

Diseños cuasiexperimentales, **203**

- Diseños experimentales, 159-205, *véase también* Experimento
 simbología, 186
 tipología de los, 186-198
 cuasiexperimentos, 203-205
 experimentos puros, 188-203
 preexperimentos, 187-188
- Diseños factoriales, 187-188
- Diseños longitudinales, 216-224
 de evolución de grupo, 218-219
 de tendencia, 217-218, 219
 panel, 219-220
- Diseños mixtos, *véase* Enfoques mixtos
- Diseños no experimentales, 205-224
 longitudinales, 216-224
 de evolución de grupo, 218-219
 de tendencia, 217-218, 219
 panel, 219-220
 transeccionales, 208-216
 correlacionales-causales, 211-216
 descriptivos, 210-211
 exploratorios, 209-210
- Diseños preexperimentales, 187-188
- Diseños transeccionales, 208-216
 correlacional-causal, 211-216
 encuestas de opinión, 216
 investigación causal prospectiva, 215
 variables predictoras, 215
- Distribución de frecuencias, 419-425
 elementos, 420-428
 maneras de presentar, 423-425
 polígono de frecuencias, 425
- Distribución muestral, 444-445
- Distribución normal, 262
- Documentos no publicados, 74
- E**
- Elaboración del marco teórico, 64
 detección de la literatura, 66-69
 etapas que comprende, 65
- Emparejamiento, 183-185, 203
- Encuestas de opinión, 206, 216
- Enfoque cualitativo, *véase* Investigación cualitativa
- Enfoque cuantitativo, 4, 5, 7, 8, 10-15, 20, 22, 46-47, *véase también* Investigación cuantitativa
 características, 5
 diferencias entre los enfoques, 11
 ejemplos de investigaciones, 16
 estudio de las minorías étnicas, 18
 cómo se concibe la realidad, 6
 críticos del, 22
 cinco fases, 4
 lógica deductiva, 12, 23
- Enfoque de investigación, 37
- Enfoque integrado multimodal, 4
- Enfoque mixto, 4, 22, 750-795
 definición, 753
 definiciones fundamentales para decidir, 789-791
 evaluación, 792-794
 identificación de, 791-792
 retos, 755-756
 tipos, 757-787
 complejos, 782-787
 de dos etapas, 757-770
 de enfoque dominante, 771-775
 en paralelo, 775-782
 triangulación, 787-789
 de ciencias, 788
 de datos, 788
 de investigación, 788
 de métodos, 788
 de teorías, 788
 ventajas, 753-754
- Entrevistas, 74
- Equivalencia entre grupos, 177-178
 durante el experimento, 180-181
 inicial, 178-180
 asignación aleatoria, 181-182, 186, 203
 técnica de apareo, 183-185, 203
- Error estándar, 243-244, 246, 251, 262
- Escalamiento tipo Likert, 341-355
 cómo se construye, 348-350
 condiciones, 348
 maneras de aplicar la escala, 350-351
 puntuaciones, forma de obtener las, 346-349
- Escalograma de Guttman, 356
- Estadígrafos, 443

- Estadística descriptiva, 419-438
 asimetría, 432
 curtosis, 433
 distribución de frecuencias, 419-425
 elementos, 420-428
 maneras de presentar, 423-425
 polígono de frecuencias, 425
 medidas de la variabilidad, 428
 desviación estándar, 428
 rango, 428
 varianza, 429
 medidas de tendencia central, 425-427
 media, 427
 mediana, 425
 moda, 425
 puntuación z , 435
- Estadística inferencial, 443-481
 distribución muestral, 444-445
 estimar parámetros, 443
 prueba de hipótesis, 443, 449-450, 452-481
 análisis paramétricos, 452-472
 análisis no paramétricos, 472-481
- Estimar parámetros, 443
- Estructuración, de la idea de investigación, 36
- Estudio cuantitativo, véase Investigación cuantitativa
- Estudio ex post-facto, 206
- Estudio experimental, 206
- Estudio no experimental, 205-224
- Estudios correlacionales, 104
 correlaciones espurias, 108
 ejemplos, 106-107
 hipótesis correlacionales, 128-129
 planteamiento del problema, 115
 propósito, 105
 utilidad, 106
 valor, 107
- Estudios de caso, 223-224
- Estudios descriptivos, 102, 103
 ejemplos, 103-104.
 hipótesis descriptivas, 127
 planteamiento del problema, 114
 propósito, 102
 valor, 103
- Estudios explicativos, 108
 grado de estructuración, 109-110
 planteamiento del problema, 115
 propósito, 108-109
- Estudios exploratorios, 100, 101
 planteamiento del problema, 113
 propósito, 100-101
 valor, 101-102
- Experimento(s), 159, 161
 como estudios de intervención, 160
 control, 169, 171
 cómo se logra, 175
 covariación, 160
 cuántas variables, 168
 cuasiexperimentos, 203-205
 grupo experimental, 162
 grupo de control, 162
 actuaciones anormales del, 174
 mortalidad experimental, 173
 niveles de variación, 163
 pasos de un, 204-205
 preexperimentos, 187-188
 premisa fundamental, 172
 primer requisito, 161
 puros, 188-203
 retroalimentación del desempeño, 164
 segundo requisito, 168
 tercer requisito, 169-170
 validez externa, 198
 validez interna, 169
 variable dependiente, 162
 variable independiente
 cómo manipular, 164-166
 dificultades, 166-167
 explicación rival, 171
 fuentes de invalidación interna, 170-174
 manipulación de la, 162
 manipulación en más de dos grados, 163
 modalidades de manipulación, 164
- Experimentos puros, 188-203
 con posprueba y grupo de control, 189-192
 con preprueba-posprueba y grupo de control, 193-195
 contextos, 201-202
 de campo, 201
 de cuatro grupos de Solomon, 195-196

- de laboratorio, 201
- experimentales de series cronológicas múltiples, **197**
- factoriales, **197-198**
- fuelle(s) de invalidación externa, 198-201
 - descripciones insuficientes, 200
 - experimentador, 200
 - imposibilidad de replicar los tratamientos, 200
 - interacción de las pruebas, 198
 - interacción entre la historia, 200
 - interacción entre los errores de selección, 199
 - novedad e interrupción, 200
 - tratamientos experimentales, 199
 - tratamientos múltiples, 199
 - variable dependiente, 201
- pasos de un, 204-205
- validez interna, **198**
- Preexperimentos, **187-188**
 - estudio de caso con una sola medición, 187
 - diseño de preprueba-posprueba, 187
- Explicación rival, 171
- Explicar, **83**

F

- Fichas, uso de, 73
- Formulación de hipótesis, 122
- Fructificación heurística, 84
- Fuelle(s) de invalidación externa, 198-201
 - descripciones insuficientes, 200
 - experimentador, 200
 - imposibilidad de replicar los tratamientos, 200
 - interacción de las pruebas, 198
 - interacción entre la historia, 200
 - interacción entre los errores de selección, 199
 - novedad e interrupción, 200
 - tratamientos experimentales, 199
 - tratamientos múltiples, 199
 - variable dependiente, 201
- Fuelle(s) de invalidación interna, 170-174
 - experimentador como, 174
 - sujetos participantes como, 174

- Fuentes de hipótesis, 125
- Fuentes generadoras de ideas de investigación, **34**
- Fuentes primarias, 66
 - acceso electrónico a las, 68
- Fuentes secundarias, 66
- Fuentes terciarias, 69

G

- Gatekeepers*, 534, **535**
- Generación de ítems, **301**
- Generalizaciones empíricas, **88**
- Grupo(s)
 - cuatro grupos de Solomon, **195-196**
 - de comparación, 175
 - de control, **162**
 - actuaciones anormales del, 174
 - equivalencia entre, 177-178
 - durante el experimento, 180-181
 - inicial, **178-180**
 - experimental, **162**
- Guías del estudio, 47
- Guttman, escalograma de, 356

H

- Hipótesis causales, 132
 - bivariadas, **133**
 - multivariadas, **133**
 - con variables intervinientes, 134
- Hipótesis estadísticas, **138-140**
 - de correlación, 139
 - de estimación, 138
 - de la diferencia de medias, 139
- Hipótesis, 5-8, 13, 15, 20-23, **122**
 - alternativas, **136-137**
 - características de una, 125-127
 - clasificación de las, 150
 - correlacionales, 128-129
 - cuántas, 141
 - de investigación, **127**
 - de la diferencia entre grupos, 130
 - ejemplos de hipótesis, 123

- ejemplos de, 142
 - falsas, 144
 - fuentes de hipótesis, 125
 - nulas, 135-136
 - prueba de, 142
 - que establecen relaciones de causalidad, 131
 - tipos de, 127
 - utilidad de las, 143-144
- I**
- Idea(s) de investigación, 34
 - cómo surgen, 34-35
 - criterios para generar, 38
 - estructuración, 36
 - vaguedad de las
 - Importancia potencial, 51-52
 - Inestabilidad, 171
 - Inmersión en el campo
 - inicial, 537
 - total, 537
 - Innovación de la investigación, 36
 - Innovación, 84
 - Instrumentación, 172
 - Instrumentos de medición, 276-397
 - procedimiento para construir, 292-309
 - administración del instrumento, 309
 - autorizaciones, 308-309
 - construcción del instrumento, 301-306
 - decisiones clave, 296-301
 - entrenamiento del personal, 308
 - identificación del dominio de las variables, 295-296
 - prueba piloto, 306-307
 - redefiniciones fundamentales, 292-294
 - revisión de la literatura, 295
 - versión final, 308
 - requisitos, 277-288
 - confiabilidad, 277, *véase también* Confiabilidad
 - objetividad, 287-288
 - validez, 277-284, *véase también* Validez
 - respuestas, cómo se codifican, 386-396
 - codificación física, 394-396
 - elaborar el libro o documento de códigos, 387-394
 - establecer códigos, 386-387
 - generación de archivo, 396
 - tipos, 309-384
 - análisis de contenido, 356-374
 - cuestionario, 310-340
 - escalas para medir las actitudes, 340-355
 - observación cuantitativa, 374-384
 - Internet, 34, 35, 38, 66, 69-71, 74, 92
 - Intervalo de confianza, 451
 - Investigación
 - causal prospectiva, 215
 - correlacional, *véase* Estudios correlacionales
 - descriptiva, *véase* Estudios descriptivos
 - explicativa, *véase* Estudios explicativos
 - exploratoria, *véase* Estudios exploratorios
 - longitudinal, 216-224
 - transeccional, 208-216
 - Investigación cualitativa, 4, 8-15, 21, 22
 - bitácora de campo, 540, 545-548
 - características, 8
 - cinco fases, 4
 - como estudios, 10
 - definición, 9
 - detractores, 22
 - diferencias entre los enfoques, 11
 - ejemplos de investigaciones, 16
 - explorar el contexto, 534
 - gatekeepers*, 534, 535
 - hipótesis de trabajo, 533
 - holístico, 9
 - interpretativo, 9
 - naturalista, 9
 - planteamiento del problema, 524
 - definir ambiente, 524, 526, 530
 - evaluar deficiencias, 524, 530
 - objetivos de investigación, 524
 - preguntas de investigación, 532
 - viabilidad del estudio, 524
 - inmersión en el campo
 - inicial, 537
 - total, 537
 - introspección con grupos, 9

- justificación del estudio, **524, 529**
 literatura, **527**
mystery shoppers, 534
 observación, 537
 observación no estructurada, 9
 participantes, 536
 reporte de resultados, 722-742
 descripción del ambiente, 728
 estructura, 725-728
 guías, 740
 literatura, papel de la, 729-730
 presentación de resultados, 731
 Investigación(es) cuantitativa(s), 6
 alcances, 100
 características de una hipótesis, 125-127
 delimitar un problema, 55
 diseño de investigación, **158**
 diseños experimentales, 159-187
 ejemplo de una, 18
 evaluación de las deficiencias del problema,
 53
 formulación de hipótesis, 122
 fuentes de hipótesis, 125
 fuente(s) de invalidación externa, 198-201
 descripciones insuficientes, 200
 experimentador, 200
 imposibilidad de replicar los tratamientos,
 200
 interacción de las pruebas, 198
 interacción entre la historia, 200
 interacción entre los errores de selección,
 199
 novedad e interrupción, 200
 tratamientos experimentales, 199
 tratamientos múltiples, 199
 variable dependiente, 201
 fuente(s) de invalidación interna, 170-174
 experimentador como, 174
 sujetos participantes como, 174
 importancia potencial, 51-52
 instrumentos de medición, **276-397**
 procedimiento para construir, 292-309
 requisitos, 277-288
 respuestas, cómo se codifican, 386-396
 tipos, 309-384
 justificación de la, **51**
 lógica deductiva, 12, 23
 no experimental, **205-224, 222**
 perspectiva, 112
 procedimiento de análisis cuantitativo,
 408-485
 ejecutar el programa, 413
 evaluar la confiabilidad del instrumento
 de medición, 438-443
 explorar los datos, 414-419
 preparar los resultados para presentarlos,
 485
 realizar análisis adicionales, 443-484
 seleccionar un programa, 409-413
 objetivos de la, 47-48
 relevancia social, 51
 reporte de investigación, **505-515**
 académico, 505-513
 no académico, 513-514
 utilidad metodológica, 52
 valor teórico, 52
 viabilidad de la, **52-53**
 Investigación, **22**
 definición, 22
 cuantitativa, 21
 cualitativa, 21
 Investigación, diseño de, **158**
 Investigador
 cualitativo, 10
 actividades principales, 10
 en el enfoque mixto, 755
 factores para decidir qué enfoque, 752
 posturas, 750-752
 fundamentalistas, 450-451
 integradores, 451
 pragmáticos, 451
 separatistas, 451
- J**
- Justificación de la investigación, **51**
- K**
- Kendall, *tau*, 480-481
 Kuder-Richardson, coeficiente de, 289, 439

L

- Liderazgo, 112
- Likert, escalamiento, *véase* Escalamiento tipo Likert
- Listados, **256**
 - archivos, 258
 - mapas, 259
 - volúmenes, 259
 - periodos registrados, 259
- Literatura
 - consulta de la, 71
 - detección de la, 66-69
 - extranjera, 72
 - revisión adecuada, 92-93
 - revisión de la, 64, **65**
 - recuperación de la, 71
- Lógica
 - deductiva, 12, 23
 - inductiva, 12
- Lógicamente consistente, **84**

M

- Maduración, 171
- Manipulación de la variable independiente, 162
 - cómo se define, 164-166
 - dificultades, 166-167
 - en mas de dos grados, 163
 - evaluar la, 167
 - explicación rival, **171**
 - fuelle(s) de invalidación interna, 170-174
 - experimentador como, 174
 - sujetos participantes como, 174
 - modalidades de, 164
- Marco muestral, **256**
- Marco teórico, 23, **64**
 - construcción del, 84-90
 - elaboración del, **64**
 - método de mapeo, **93**
 - papel del, 91
 - siete funciones principales, 64-65
 - un buen, **91**
- Marcos interpretativos, 8
- Matching*, **183-185, 203**
- Materialismo dialéctico, 15
- Matriz de datos, 275, 387, 389, 391-396
- Medición numérica, 8
- Medición, 276, *véase también* Instrumentos de medición
- Medidas de la variabilidad, **428**
 - desviación estándar, **428**
 - rango, **428**
 - varianza, **429**
- Medidas de tendencia central, 425-427
 - media, **427**
 - mediana, **425**
 - moda, **425**
- Métodos estadísticos, 6
- Mystery shoppers*, 534
- Modelos mixtos, *véase* Enfoques mixtos
- Mortalidad experimental, 173
- Muestra(s), **236**
 - distribución normal, 262
 - error estándar, **243-244, 246, 251, 262**
 - listados, **256**
 - archivos, 258
 - mapas, 259
 - volúmenes, 259
 - periodos registrados, 259
 - marco muestral, **256**
 - no probabilísticas, 240-241, 262-264
 - muestreo al azar por marcado telefónico, 264
 - muestra multietapas, 264
 - probabilísticas, 240-241
 - estratificada, 247-249
 - por racimos, 249-252
 - procedimiento de selección, 252-256
 - números aleatorios, 253
 - selección sistemática, 255
 - tómbola, 253
 - representatividad, 263
 - tamaño de la, 244-246
 - óptimo, 259-262
 - teorema del límite central, 262
 - varianza, **243**
- Muestra, 6
- Multimodal, enfoque integrado, 4

N

- Nivel de medición, 303-306
- Nivel de significancia, 445
- Números aleatorios, 253

O

- Objetividad, 287-288
- Objetivos de la investigación, 47-48
- Observación cuantitativa, 374-384
 - pasos, 374-383
 - ventajas de la observación, 384

P

- Paradigmas, 4
- Paradojas, 10
- Paraguas cualitativo, 8
- Parámetros, 443
- Pasos de un experimento, 204-205
- Patrón cultural, 9
- Pearson, coeficiente de correlación, 453-456, 480
- Perspectiva, 84, 112
 - principal, 37
- Planteamiento del problema cuantitativo, 47, 113
 - criterios para, 47-48
 - de acuerdo con el alcance, 113-115
 - delimitar, 47
 - elementos que contiene, 47-53
- Población, 238-239
 - delimitación, 240
- Polígono de frecuencias, 425
- Posición epistemológica, 750
- Positivismo, 4
- Posturas, 750-752
 - fundamentalistas, 450-451
 - integradores, 451
 - pragmáticos, 451
 - separatistas, 451
- Predicción, 84
- Predicciones incipientes, 104
- Preguntas de investigación, 48-51, 142, 532
 - requisitos, 50-51
- Premisa fundamental de los experimentos, 172
- Problema cuantitativo
 - criterios para plantear, 46-47
 - evaluación de las deficiencias, 53
 - delimitar un problema, 55
 - planteamiento del problema, 47
- Procedimiento de análisis cuantitativo, 408-485*
 - ejecutar el programa, 413
 - evaluar la confiabilidad del instrumento de medición, 438-443
 - explorar los datos, 414-419
 - preparar los resultados para presentarlos, 485
 - realizar análisis adicionales, 443-484
 - seleccionar un programa, 409-413
- Procedimiento de selección de la muestra, 252-256
- Procedimiento para construir un instrumento de medición, 292-309
 - administración del instrumento, 309
 - autorizaciones, 308-309
 - construcción del instrumento, 301-306
 - decisiones clave, 296-301
 - entrenamiento del personal, 308
 - identificación del dominio de las variables, 295-296
 - prueba piloto, 306-307
 - redefiniciones fundamentales, 292-294
 - revisión de la literatura, 295
 - versión final, 308
- Proceso cualitativo, 23-25
- Proceso cuantitativo, 5, 22, 23, 25
 - delimitar un problema, 55
 - etapas fundamentales, 23
 - elementos que contiene el planteamiento, 47-53
 - evaluación de las deficiencias del problema, 53
 - importancia potencial, 51-52
 - justificación de la, 51
 - objetivos de la investigación, 47-48
 - viabilidad de la, 52-53
 - valor teórico, 52
 - utilidad metodológica, 52
 - relevancia social, 51

Proceso de investigación, 5, 19
 Prueba de hipótesis, 443, 449-450, 452-481
 análisis paramétricos, 452-472
 análisis de varianza unidireccional, 465-472
 coeficiente de correlación de Pearson, 453-456
 prueba de diferencia de proporciones, 464-465
 prueba *t*, 460-464
 regresión lineal, 456-460
 análisis no paramétricos, 472-481
 chi cuadrada, 472-476
 coeficiente de correlación de Pearson, 480
 coeficientes para tabulaciones cruzadas, 476-480
 coeficientes *rho* de Spearman, 480-481
 tau de Kendall, 480-481
 Prueba piloto, 306
 Prueba *t*, 460-464
 Puntuación *z*, 435

R

Racimos, muestreo probabilístico, 249-252
Random Digit Dialing, 264
Random, números, 253
 Razón, 437
 Realidad, 6-7, 9-11, 15, 19, 22-23
 objetiva, 6
 subjctiva, 10
 Recolección de datos, 5, 8, 10, 14, 23-26, 274-275
 instrumentos de medición, 276-397
 procedimiento para construir, 292-309
 requisitos, 277-288
 respuestas, cómo se codifican, 386-396
 tipos, 309-384
 no estandarizados, 8
 Referencias, información a partir de, 74-79
 Regresión estadística, 172
 Regresión lineal, 456-460
 Relevancia social, 51
 Reporte de investigación cualitativa, 722-742
 descripción del ambiente, 728

 estructura, 725-728
 apéndices, 728
 bibliografía, 728
 cuerpo del documento, 725-728
 portada, 725
 resumen, 725
 tabla de contenido, 725
 guías, 740
 literatura, papel de la, 729-730
 presentación de resultados, 731
 secuencia, 735

Reporte de investigación cuantitativa, 505-515
 académico, 505-513
 apéndices, 512-513
 bibliografía, 512
 cuerpo del documento, 508-512
 portada, 505
 resumen, 505
 tabla de contenido, 505
 no académico, 513-514
 Representatividad, 263
 Reproducción textual, 76
 Resumen de referencia, 77
 Retroalimentación del desempeño, 164
 Revisión de la literatura, 64, 65
 adecuada, 92-93
 inicio de la, 69-70
Rho de Spearman, 480-481

S

Secuencia, 790
 Selección, 173
 Selección de la muestra
 aleatoria, 253
 procedimiento, 252-256
 sistemática, 255
 Selección y maduración, interacción, 173
 Sencillez, 84
 Sentido de vida, 89
 Serie(s) cronológica(s), 197
 experimentales, 197
 múltiples, 197
 Sitio Web, 74
 Solomon, diseño de, 196

Spearman, *Rho*, 480-481
Split-halves, 289
Survey, 216

T

Tabulaciones cruzadas, coeficientes, 476-480
 Tamaño de la muestra, 244-246
 óptimo, 259-262
 Tasa, 437
Tau de Kendall, 480-481
 Técnica de apareo, 183-185, 203
 Tema de investigación, 37-38
 conocimiento actual, 111
 Teorema del límite central, 262
 Teoría, 6, 7, 8, 12-13, 20, 80
 capacidad de descripción, 83
 consistencia lógica, 84
 definición científica, 82
 esquema conceptual, 80
 funciones de la, 82-83
 fundamentada, 8
 social, 80
 valor de una, 83
 Tesis, 74
Test-retest, 289, 438
 Tipo de datos, 13
 hard, 13
 soft, 13
 Tipos de hipótesis, 127
 Tipos de instrumentos de medición, 309-384
 análisis de contenido, 356-374
 codificadores, 366
 cómo se realiza, 357
 ejemplo, 364-366
 pasos, 366-371
 unidades de análisis, 358, 359
 universo, 357
 usos, 356-357
 cuestionario, 310-340
 cómo se administra, 331-339
 de qué está formado, 324-329
 preguntas abiertas, 314-331
 preguntas cerradas, 310-314
 tamaño de un cuestionario, 329
 escalas para medir las actitudes, 340-355

diferencial semántico, 351-352
 escalograma de Guttman, 356
 escalamiento tipo Likert, 341-355
 observación cuantitativa, 374-384
 pasos, 374-383
 ventajas de la observación, 384
 Tipos de muestra, 240
 muestras no probabilísticas, 240-241
 muestras probabilísticas, 240-241
 Tómbola, 253
 Trabajos presentados en conferencias, 73
 Tratamientos experimentales, difusión de, 173
Trend, 217-218, 219
 Triangulación, 787-789
 de ciencias, 788
 de datos, 788
 de investigación, 788
 de métodos, 788
 de teorías, 788

U

Unidades de análisis, 236
 Unidades de análisis, 358, 359
 categorías, 359-364
 ejemplo, 371-374
 tipos de, 361-363
 requisitos, 363-364
 Universo, 238-239
 delimitación, 240
 Universo, 6
 Uso de fichas, 73
 Utilidad metodológica, 52

V

Validez, 277-284
 cálculo de la validez, 290-292
 de criterio, 292
 de constructo, 292
 de constructo, 282
 de contenido, 278
 de criterio, 280
 de expertos, 284
 factores que afectan, 285-287

- aspectos mecánicos, 287
- condiciones, 286
- cultura y tiempo, 286
- deseabilidad social, 286
- empatía, 286
- estandarización, 287
- improvisación, 285
- predictiva, 281
- relación con la confiabilidad, 284
- total, 284
- Validez, 442
 - interna, 169, 171, 198
 - externa, 198
- Valor teórico, 52
- Valores perdidos, 392
- Variable(s), 123-124
 - compuesta, 414
 - criterios para evaluar, 148
 - cuántas variables, 168
 - de la investigación, 414
 - de la matriz, 414
 - definición conceptual, 145-146, 147
 - definición operacional, 146, 148
 - dependiente, 129, 132-135, 150
 - dificultades, 166-167
 - ejemplos de variables, 124
 - ejemplos de la relación entre, 160
 - explicación rival, 171
 - fuente(s) de invalidación interna, 170-174
 - experimentador como, 174
 - sujetos participantes como, 174
 - independiente, 129, 132-135, 150
 - interviniente, 134, 150
 - manipulación de la, 162
 - manipulación en más de dos grados, 163
 - modalidades de manipulación, 164
 - predictoras, 215
 - presencia-ausencia, 162
- Varianza, 243
- Verstehen*, 4
- Viabilidad de la investigación, 52-53
- Videocasetes y películas, 73

Presentamos la cuarta edición de *Metodología de la investigación*, una obra que ha realizado una innegable aportación formativa en varias generaciones de investigadores en todas las disciplinas del conocimiento en Iberoamérica.

En esta edición se mantienen las principales características que lo han hecho el texto más estudiado en cursos de metodología de la investigación, el lenguaje accesible, la presentación paulatina de los conceptos y la profusión de ejemplos.

Sin embargo, atendiendo a las peticiones de los usuarios, esta edición tiene también su propuesta, reflejada en las siguientes características:

- Se analizan en partes separadas del texto los enfoques **cuantitativo, cualitativo y mixto** de forma tal que el lector pueda determinar cuál le conviene emplear en su próximo proyecto de investigación.
- Incluye elementos para facilitar la comprensión del texto, tales como:
 - Un esquema que sitúa al lector en su avance del estudio de la obra.
 - Síntesis y objetivos de cada capítulo al inicio del mismo.
 - Ejemplos desarrollados conforme se analiza cada enfoque.
 - Glosario al margen, resumen y lista de conceptos básicos como herramientas de repaso.

Además de lo anterior, en la obra se incluye un CD que contiene:

- Capítulos de material complementario en formato PDF, el cual sirve para ahondar en temas de interés para el investigador.
- Ejemplos separados de investigación cualitativa, cuantitativa y mixta.
- Apéndices con material auxiliar para cualquier proyecto de investigación.
- Ligas a Internet para descargar demos de software muy útil en el proceso de investigación.

La obra cuenta también con un OLC (*Online Learning Center*), donde el lector podrá encontrar ejemplos y presentaciones de protocolos y de reportes de investigaciones, junto con material de interés tanto para el estudiante como para el instructor.

La dirección es:

www.mhhe.com/sociales/hernandez4e



McGraw-Hill
Interamericana

The McGraw-Hill Companies

ISBN 970-10-5753-8



9 789701 057537

Visite nuestra página WEB
www.mcgraw-hill-educacion.com