

MAXWELL, Joseph A.; “QUALITATIVE RESEARCH DESIGN. An Interactive Approach”. Sage Publications, 1996. Páginas 63-85.

Chapter 5 : Methods: what will you actually do?

Traducción de María Luisa Graffigna

CAPÍTULO 5

QUÉ HARÁ PARA CONDUCIR LA INVESTIGACIÓN?.

En este capítulo, discutiré algunas de las cuestiones clave que envuelve la decisión sobre lo que usted hará para dirigir su investigación. El interés está puesto en cómo diseñar un estudio cualitativo, no en las habilidades que se necesitan para hacer este tipo de investigación. Estoy suponiendo que usted ya sabe (o está aprendiendo a hacerlo) como usar los métodos discutidos aquí en los capítulos anteriores. Estos métodos no están limitados a las técnicas de recolección de datos cualitativos (fundamentalmente observación participante y entrevistas) sino que incluyen también la consideración de la relación que se establece con aquellos a quienes estudia y el análisis de los datos que recoge.

Quiero enfatizar que no hay ningún libro de recetas para hacer una investigación cualitativa. La respuesta apropiada para la mayoría de las preguntas sobre el uso de los métodos cualitativos es “depende”. El valor y la utilidad (practicability) de los métodos de investigación no están garantizados por la adhesión a reglas metodológicas; dependen del contexto específico, de los fenómenos que usted estudia y de las consecuencias reales que su estrategia tiene para estudiarlos. Aquí quiero discutir algunas de las cosas de las que dependen sus decisiones metodológicas, cuestiones sobre las que necesitará pensar cuando diseñe su método de investigación.

Preestructurando un estudio cualitativo:

Una de las cuestiones más importantes en el diseño de un estudio cualitativo es saber hasta dónde se debe intentar preestructurar los métodos. Muchos investigadores cualitativos creen que, como la investigación cualitativa es necesariamente inductiva y basada en datos, cualquier preestructuración de los métodos lleva a una pérdida de flexibilidad para atender a los insights y crea ‘anteojeras’ metodológicas que impiden dar sentido a los datos. Esta decisión está frecuentemente basada en fundamentos filosóficos y también políticos; las aproximaciones estructuradas se identifican habitualmente con las investigaciones cuantitativas, el positivismo, o desigualdades de poder entre el investigador y el investigado. La elección entre métodos estructurados y no estructurados raramente se discute en términos tales que puedan clarificar las ventajas y desventajas de cada uno. (Hay excepciones significativas: Miles y Huberman, 1994; Robson, 1993; Sayer, 1992).

Las aproximaciones estructuradas pueden ayudar a asegurar la comparabilidad de los datos más allá o a través de fuentes e investigadores y son así particularmente útiles para responder variadas preguntas (preguntas que tienen que ver con las diferencias entre las cosas y las explicaciones

sobre las cosas). Los estudios no estructurados por el contrario, permiten al investigador centrarse particularmente en el fenómeno de estudio; cambian la posibilidad de generalizar y la comparabilidad por la validez interna y la comprensión del contexto y son particularmente útiles en la comprensión de los procesos que llevaron a obtener resultados específicos, lo que Huberman y Miles (1985/1986) llaman 'causalidad local'. Sayer (1992) se refiere a estos tipos de estudios como diseños de investigación extensivo e intensivo respectivamente.

Sin embargo, Miles y Huberman (1994) advierten que:

“Las investigaciones altamente inductivas y con diseños laxos/abiertos (loosely) dan buenos resultados cuando investigadores experimentados tienen mucho tiempo y están explorando culturas exóticas, fenómenos poco estudiados, o fenómenos sociales muy complejos. Pero si usted es nuevo en estudios cualitativos y está buscando una mejor comprensión de los fenómenos dentro de una cultura o una subcultura familiar, un diseño no estructurado es una pérdida de tiempo. Meses de trabajo de campo y voluminosos estudios de casos pueden producir solamente unas cuantas banalidades.”(p. 17).

También señalan que la preestructuración reduce la cantidad de datos con los que se tiene que trabajar, funcionando así como una forma de preanálisis que simplifica el trabajo analítico.

En general, coincido con las afirmaciones de Miles y Huberman, aunque pienso que su compromiso con la investigación basada en múltiples fuentes los llevó a defender la preestructuración más de lo que es apropiado para la mayoría de las investigaciones que se basan en una sola fuente ('their involvement with multiple-site research has led them to advocate more prestructuring than is appropriate for most single-site studies, pág. 64'). Sin embargo, como casi todo el mundo, ellos entienden que la preestructuración tiene una sola dimensión y la presentan con metáforas tales como duro vs. blando o ajustado vs. abierto . Este tipo de imágenes, sumadas a la perspectiva unidimensional , tiene poderosas connotaciones valorativas (aunque sean diferentes según las personas) que pueden interferir en el equilibrio (trade-off) de su diseño y en la mejor manera de combinar diferentes formas de preestructuración dentro de un mismo diseño (Lakoff y Johnson, 1980) Estas metáforas pueden hacer que usted exagere o ignore las numerosas formas en que los estudios pueden variar, no exactamente en el grado de preestructuración, sino en como la preestructuración es usada (1).

Por ejemplo, Festinger, Riecker y Schachter (1956), en un prestigioso estudio socio-psicológico de un culto organizado en torno de la idea de la llegada fin del mundo, utilizaron una aproximación extremadamente laxa para la recolección de datos, que descansaba sobre todo en notas descriptivas, producto de una observación participante encubierta del culto. Sin embargo, ellos usaron esta información para llevar adelante un test que confirmara hipótesis explícitas basadas en una teoría previa, más que para desarrollar inductivamente nuevas preguntas o teorías. En contraste, la aproximación llamada frecuentemente etnocientífica o de antropología cognitiva emplea técnicas de recolección de datos altamente estructuradas pero interpreta estos datos de una manera muy inductiva, con muy pocas categorías preestablecidas. Así, la decisión que se encare toca básicamente, no al grado en que preestructurar el estudio, sino de qué maneras hacerlo y por qué.

Finalmente es bueno recordar que se puede programar en detalle un plan tentativo para

algunos aspectos del estudio pero debe dejarse abierta la posibilidad de una revisión substancial para el caso que sea necesario (ver la evolución del diseño de María Broderick que figura en el cap. 1). El grado en que se estructuran los métodos de investigación constituye una decisión separada del nivel de flexibilidad que el investigador se permita a sí mismo para revisar ese plan durante la investigación. Los insights emergentes pueden requerir una nueva planificación de la muestra o del universo, diferentes tipos de datos y diferentes estrategias analíticas.

Como se dijo antes, toda investigación tiene un diseño, sea este explícito o implícito. Evitar tomar decisiones sobre el diseño puede significar solamente que el investigador no está revisando el diseño que está implícito en su mente y está dejando de reconocer las significativas implicaciones que estas decisiones implícitas tendrán. La atención deliberada a estas implicaciones puede ayudar al investigador a responder preguntas y avanzar en sus propósitos y posiblemente ahorrarle un montón de problemas.

Entiendo que los métodos cualitativos - lo que usted hará para dirigir un estudio cualitativo- tienen cuatro componentes principales. Estos son:

- 1) Las relaciones que usted entabla con aquellos a quienes investiga.
- 2) Muestreo: qué tiempos, contextos o individuos usted elige para observar o entrevistar y que otras fuentes de información decide usar.
- 3) Recolección de datos: como recoge la información que necesita.
- 4) análisis de los datos: que hace con la información recabada para darle algún sentido.

Esta es una definición considerablemente más amplia que la que usualmente se ve en las discusiones sobre diseño de investigación. Mi fundamentación para esta definición es que todos los componentes son aspectos importantes de como usted dirige su estudio y afectan el valor y la validez de sus conclusiones. Es por lo tanto útil pensar sobre estas decisiones de diseño -cuestiones clave que usted debe considerar al planificar su estudio, y que debe repensar a medida que se compromete con él. En el resto de este capítulo, discutiré lo que creo son las más importantes consideraciones que podrían afectar sus decisiones acerca de cada uno de los componentes:

Negociando la relación de investigación

La relación que usted construye con aquellos a quienes investiga se conceptualiza habitualmente como 'gaining entry', entrando en escena o estableciendo una relación (rapport) con los participantes de la investigación. Pienso que estos son formas confusas de pensar este aspecto, y explicaré porqué antes de entrar en las consideraciones sobre los acuerdos de la relación de investigación.

El término negotiating entry (Marshall y Rossman, 1994) o gaining access (Bodgan y Biklen, 1992; Glesne y Peshkin, 1992) sugiere que se trata un solo evento que una vez logrado, no requiere atención posterior; este término subestima la permanente negociación y renegociación de la relación con aquellos a quienes se estudia (2). El proceso es mucho más complejo y raramente implica una aproximación con un acceso total. Usualmente, tampoco es necesario un acceso de este tipo para que el estudio resulte exitoso; lo que el investigador busca es una relación que, éticamente, le permita

averiguar las cosas que necesita para responder validamente a sus preguntas de investigación.

Conceptualizar la relación en términos de 'rapport' (Seidman, 1991) es también problemático, porque más que señalar la naturaleza de la misma, la entiende como una variable simple continua. El punto de vista de Seidman - que es posible tener mucho rapport como también muy poco- es importante, pero yo agregaría que también el tipo de rapport, tanto como la cantidad, es un aspecto esencial. Un informante puede estar muy comprometido intelectualmente en una entrevista pero cabe la posibilidad de que no esté revelando nada profundamente personal , y para algunos estudios, este último tipo de relación podría ser ideal. Contrariamente, otras personas podrían estar muy abiertas a hablar sobre cuestiones personales a extraños que nunca esperan volver a ver pero no están dispuestos a comprometerse a hacer una reflexión crítica sobre ese tema.

La relación con aquellos a quienes se estudia es una entidad compleja y cambiante. En los estudios cualitativos, el investigador es el instrumento de investigación, y la relación humana es el medio a través del que se hace la investigación. Esta relación tiene un efecto no solamente sobre los participantes del estudio, sino también sobre el investigador y otras partes del diseño. Hammersley y Atkinson (1983) usaron el término 'reflexividad' para definir el reconocimiento de que el investigador es inextricablemente parte del fenómeno estudiado, y argumentaron que

“una vez que abandonamos la idea de que el carácter social de la investigación puede ser neutralizado (standardized out) o evitado transformándose en una 'mosca en la pared' o un participante de principio a fin (full participant), el rol del investigador como un participante activo en el proceso de investigación se torna claro.”(p.18)

En particular, la relación de investigación que usted establece puede facilitar o impedir otros componentes del diseño tales como el muestreo o los métodos de recolección de datos. Por ejemplo, en una investigación que realicé en una comunidad Inuit, hice arreglos para vivir con diferentes familias cada mes. Esto me dio acceso a información detallada sobre una variedad más amplia de familias de la que disponen habitualmente los antropólogos, quienes tradicionalmente establecen vínculos cerrados con un pequeño número de individuos o familias. Sin embargo, la forma en que estos arreglos fueron negociados dificultó que desarrollara relaciones de trabajo con aquellas familias con las cuales no conviví (Maxwell, 1986). Rabinow (1977) provee un revelador relato sobre la forma en que sus cambiantes relaciones con informantes marroquíes afectaron sus planes de investigación, y Bosk (1979), explica como sus relaciones con los cirujanos que estudiaba facilitaron y al mismo tiempo construyeron su investigación. Briggs (1986) describe como la relación con sus anfitriones mejicanos de una ciudad de Nuevo Mexico le impidió realizar el tipo de entrevistas que había planificado y al mismo tiempo le enseñó mucho sobre las modalidades culturales apropiadas para obtener información en ese pueblo. Muchos otros relatos de investigadores cualitativos proveen similares insights; más que intentar agregar éstos a unos pocos, solo parcialmente generalizables principios de orientación, prefiero instarlos a ustedes a leer extensamente sobre la literatura en este tópico de manera que sus decisiones puedan estar inspiradas por una serie de experiencias de varios investigadores.

Así, es importante pensar sobre el tipo de relación que usted quiere tener con la gente que estudia, y sobre lo que necesita hacer para establecer esa relación. Quiero reiterar que esas son

decisiones del diseño, no solamente algo que ocurre durante la investigación. Las preguntas sobre lo que usted necesita hacer se adentran en cuestiones de los métodos cualitativos que este libro puede incluir, pero usted necesita reflexionar sobre las particulares decisiones que toma en las relaciones a entablar con aquellos a quienes estudia y los efectos que esto puede tener sobre su estudio.

Además, hay cuestiones filosóficas, éticas y políticas que deberían inspirar el tipo de relación que usted quiere establecer. En años recientes, el dominio de las relaciones típicas de investigación ha sido desafiado por formas de investigación alternativas que implican modos bastante diferentes de relaciones entre el investigador y el investigado -en algunos casos, rompiendo enteramente con esta distinción. Estos modos alternativos incluyen la evaluación cualitativa (qualitative evaluation)(Green, 1994; Pitman y Maxwell, 1992), investigación participante (Whyte, 1991), etnografía crítica (Anderson,1989; Carspeckeny Apple,1992; Kincheloe y Mc Laren, 1991; Quantz,1992; Roman, 1992),investigación colaborativa (Oja y Smulyan,1989; Reason,1988,1994; Schensul y Schensul,1992), investigación constructivista (Guba y Lincoln,1989), investigación feminista (Nielsen,1990; Oleson,1994; Reinharz,1992; Roman,1992) y la investigación de practicantes ('practitioner research') (Anderson et al. 1994). Cada una de estas formas de investigar tiene sus propios propósitos y compromisos éticos y teóricos, y esto tiene implicaciones diferentes para el tipo de relación que el investigador crea con los participantes de la investigación (veáse el ejemplo 5.1).

Ya que el impacto de estas cuestiones se verifica particularmente en cada estudio individual la mejor estrategia para tratar con ellos es pensar sobre los mismos en el contexto de su propia investigación. El ejercicio 5.1 (pág.21) podría ayudarlo a hacer esto.

Decisiones sobre el muestreo: dónde, cuándo, quién, y qué.

Toda vez que usted tenga que decidir cuándo y dónde observar, con quién hablar o en qué fuentes de información centrarse, está tomando una decisión de muestreo . Aún un estudio de caso implica la elección de este caso en lugar de otros, así como será necesario decidir cuestiones dentro del caso mismo. Miles y Huberman (1984) preguntan: “¿Sabiedo que uno no puede estudiar a todo el mundo en todas partes haciendo cualquier cosa, aún dentro de un estudio de un solo caso, cómo se establecen los parámetros de la investigación?”(p.36). Argumentan que:

“ Pensar en términos del marco dentro del cual se va a realizar el muestreo es un remedio metodológico. Si usted está hablando con un cierto tipo de informante, necesita considerar porqué el mismo es importante, y a partir de allí, cuales otros podrían ser entrevistados. Este es un buen ejercicio para controlar las desviaciones.

Recuerde que usted no solamente está eligiendo gente, sino también contextos, eventos y procesos. Es importante considerar estos parámetros para las preguntas de investigación también, y evaluar si sus elecciones están llevándolo a hacer un trabajo eficiente, significativo para contestarlas. Los escenarios, eventos, o procesos que se nos presentan rápidamente en la mente al comienzo de la investigación pueden no ser los más pertinentes o los más ricos en información. Una revisión sistemática puede pulir tanto las primeras como las últimas elecciones.” (p.41)

Miles y Huberman (1994) y Le Compte y Preissle (1993) presentan valiosas discusiones en torno a las decisiones sobre la muestra, y no repetiré esos puntos aquí. En cambio, quiero hablar acerca de los tipos de muestra que usted puede hacer, y sobre algunas consideraciones relevantes para estas decisiones.

Las discusiones en los diseños cuantitativos generalmente consideran solo dos tipos de muestras: la probabilística y la muestra por conveniencia. En la muestra probabilística cada miembro de la población tiene una cierta probabilidad de ser elegido, permitiendo la generalización estadística de la muestra de la población de interés. Light y otros (1990) afirma que “las muestras probabilísticas son un modelo de investigación de alta calidad”, perspectiva que está muy difundida. Como resultado de esto, cualquier estrategia de muestreo que no sea la de la muestra (al azar) simple o estratificada ha sido vista como una muestra de conveniencia y su uso es desalentado.

Esta visión ignora el hecho de que generalmente la investigación cualitativa no es ni una ni otra sino que cae en una tercera categoría: ‘muestra según propósitos’ (purposeful sampling) (Patton, 1990) o lo que Le Compte y Preissle (1993) llaman selección basada en criterios (criterion-based selection). Esta es una estrategia en la cual escenarios particulares, personas o eventos son seleccionados deliberadamente con el fin de obtener información importante que no puede ser conseguida de otra forma. Por ej. Weiss (1994) argumenta que muchos estudios cualitativos con entrevistas no usan muestras en absoluto, sino paneles: “con aquellas personas que son las únicas capaces de dar información porque son expertas en el área o fueron testigos privilegiados de un evento” (p.17); esta es una forma de muestreo según propósitos. La elección de los momentos, contextos e individuos que pueden proveerlo de la información que usted necesita para contestar las preguntas de investigación es el momento más importante de la toma de decisiones en un muestreo cualitativo.

Patton (1990) describe quince tipos diferentes de muestreo que pueden ser utilizados en investigación cualitativa, la mayoría de los cuales son formas de ‘muestreo según los propósitos’; menciona la muestra por conveniencia sólo para advertir contra su uso, señalando que

“a pesar que la muestra por conveniencia y el costo son factores a tener en cuenta, deberían ser sin embargo, los últimos en considerarse, después de decidir estratégicamente como lograr la máxima cantidad posible de información de la mayor utilidad a partir del número limitado de casos a ser elegidos. . . El muestreo por conveniencia no se hace según propósitos ni tiene caracter estratégico” p.181).

Sin embargo Weiss (1994) argumenta que hay situaciones en las cuales la muestra por conveniencia es el único modo factible de proceder -por ej. al intentar investigar un grupo al que es difícil acceder, o cuando se trata de categorías de personas que son relativamente raras en la población y de cuyos miembros no hay información, tales como los maridos que cumplen el rol de amas de casa. Enumera varias estrategias para maximizar el valor de este tipo de muestras (3).

En los estudios cualitativos con muestras de gran tamaño en los que la generalización es un objetivo importante, la muestra al azar es un procedimiento válido y frecuentemente apropiado. Sin embargo, la muestra al azar simple es una pobre manera de analizar una muestra pequeña, debido a la

alta probabilidad de que haya variaciones. La mayoría de las ventajas de la muestra al azar depende de que la muestra tenga un tamaño razonable para hacer esas variaciones improbables. Light y otros (1990) concluyen que para un número limitado de casos es mejor una selección según los propósitos que una muestra al azar. La misma lógica se aplica en la selección de informantes y para las observaciones.

Hay circunstancias ocasionales en las que la aleatorización puede ser útil en un estudio cualitativo de pequeña escala. B. Starnes, en su estudio sobre la toma de decisiones compartidas en un centro asistencial (ver ejemplo 5.1, pág.22) usó una muestra al azar estratificada del personal del centro cuando tuvo más voluntarios de los que podría entrevistar. En este caso, un propósito clave de la aleatorización era evitar favoritismos en la selección de personas a entrevistar. Sin embargo, en un caso alteró la selección al azar para incluir un punto de vista que creía no estaría representado de otra manera (Starnes, 1990, p.33).

Hay por lo menos cuatro posibles metas del muestreo según propósitos. El primero es lograr representatividad de los contextos, individuos, o actividades seleccionadas. Porque, como se dijo antes, el muestreo al azar puede lograr esto solamente con una muestra grande; usualmente en un estudio de pequeña escala tiene más sentido seleccionar deliberadamente los casos, individuos, o situaciones que se sabe son típicos. Una muestra pequeña que ha sido sistemáticamente elegida por presentar ciertas características típicas y por su homogeneidad relativa tiene más probabilidades de que sus conclusiones representen adecuadamente a la media de los miembros de la población que la que puede tener una muestra del mismo tamaño que se elabora al azar.

La segunda meta que el muestreo según propósitos puede lograr es lo opuesto de la primera - captar adecuadamente la heterogeneidad de la población. El propósito aquí es asegurar que las conclusiones representen adecuadamente el rango entero de variación, más que a los miembros tradicionales de alguna subcategoría de estos rangos; Guba y Lincoln (1989; Miles y Huberman, 1994) se refieren a este tema como la variación máxima de la muestra. La mejor forma de realizar esta meta es definiendo las dimensiones de variación en la población que son más relevantes para su estudio y seleccionar sistemáticamente individuos, momentos, o contextos que representen las variaciones posibles más importantes de estas dimensiones. Este proceso se asemeja a aquellos usados en el muestreo estratificado al azar; la principal diferencia es que la selección final se hace según ciertos propósitos antes que al azar. La diferencia entre esta aproximación y la selección de una muestra más homogénea es que usted tiene menos información acerca de cualquier tipo particular de casos, contextos o individuos dentro del estudio y no podrá decir mucho en profundidad acerca de aspectos típicos o modales.

La tercera meta posible es la selección de una muestra para examinar deliberadamente casos que son críticos para las teorías que usted ha empezado a estudiar o que ha desarrollado. Los casos extremos proveen habitualmente una prueba crucial de estas teorías y pueden iluminar que está pasando de una manera que los casos representativos no pueden hacer. Por ejemplo, Wieworka (1992) describe un estudio en el que el investigador, para probar que la clase trabajadora no estaba siendo asimilada dentro de la clase media, seleccionó un caso que era altamente desfavorable para su posición: analizó una muestra de los trabajadores que se encontraban en muy buenas condiciones económicas. El hallazgo de que estos trabajadores todavía presentaban una identidad de clase

trabajadora proveyó un soporte más convincente para sus conclusiones de lo que un estudio sobre trabajadores tradicionales habría hecho (4).

Una cuarta meta en el muestreo según propósitos es la posibilidad de establecer comparaciones para iluminar las razones de las diferencias entre contextos o individuos. Aunque estas comparaciones son menos comunes en investigaciones cualitativas que en otras aproximaciones, el uso de la comparación controlada tiene una larga y respetable historia en antropología (Eggen, 1954; Maxwell, 1978; Maxwell, Sandlow y Bashook, 1986/1987) y es común en estudios cualitativos multicaso.

En muchas situaciones, las decisiones de muestreo requieren un considerable conocimiento del contexto de estudio. En el estudio de J. Margolis (1990) sobre las normas del discurso de clase en uno de los departamentos educativos de nivel secundario de un colegio, solamente pudo entrevistar a un porcentaje pequeño de estudiantes y necesitaba desarrollar algún criterio para seleccionar la muestra. Su comite de dirección -del que yo formaba parte- le recomendó que entrevistara a los estudiantes más avanzados y a los de segundo año, suponiendo que así se se podría tener una óptima diversidad de puntos de vista. Sin embargo cuando ella consultó con los miembros del departamento, éstos le dijeron que los de segundo año eran muy nuevos para para entender acabadamente las normas del discurso, y que los estudiantes más avanzados (cuarto año) estaban demasiado preocupados planificando su graduación como para ser buenos informantes. Los estudiantes de tercer año se volvieron la única opción adecuada.

Las decisiones sobre el muestreo deben ser tomadas teniendo en cuenta la relación con los participantes del estudio, la factibilidad de la recolección de datos, las cuestiones de validez, y la ética. Por ej. en un estudio de Martha Regan-Smith sobre como los maestros de las escuelas de medicina ayudan a los estudiantes a aprender ciencia básica, su elección de cuatro maestros premiados estaba basada solamente en el hecho de que estos maestros serían los más dispuestos a exhibir el fenómeno que a ella le interesaba estudiar; otra razón era que ella misma como ganadora de un premio del mismo tipo, tenía con estos maestros un trato cercano que facilitaría la investigación. Además, como maestros ejemplares, tendrían una visión más cándida del trabajo de enseñanza, y sería menos probable que la investigación creara problemas éticos que surgieran del descubrimiento de información potencialmente peligrosa para ellos.

Un problema particular de muestreo en estudios cualitativos ha sido llamado 'desviación del informante clave' (key informant bias). Los investigadores cualitativos se apoyan a veces en un número pequeño de informantes para la mayor parte de su información, y aún cuando estos informantes son seleccionados según propósitos y la información parece válida, no hay garantía de que las perspectivas de estos informantes sean las típicas. Además Poggie (1972) presenta evidencias de que los informantes claves suponen ellos mismos una mayor uniformidad de la que existe realmente. Existe un acuerdo creciente en que los diferentes grupos culturales incluyen una diversidad substancial y que no puede presuponerse que haya homogeneidad (Hannertz, 1992; Maxwell, 1995, 1996). Peltó y Peltó (1975) concluyen que "hay frecuentemente un desvío sistemático" en la información recogida en el trabajo de campo a través de las entrevistas a informantes clave"(p.7). Entonces, usted necesita hacer un muestreo sistemático para poder asegurar que los relatos de los informantes clave son representativos de todo el grupo (Heider, 1972; Sankoff, 1971).

Decisiones sobre la recolección de datos.

La mayoría de los textos sobre métodos cualitativos dedican considerable espacio a las ventajas y limitaciones de los métodos cualitativos de recolección de datos (particularmente Bodgan y Biklen, 1992; Patton, 1990) y no quiero repetir esas discusiones aquí. En cambio, quiero orientarme en dos cuestiones conceptuales claves en la selección y uso de diferentes métodos de recolección de datos: la relación entre las preguntas de investigación y los métodos de recolección de datos y la triangulación de los diferentes métodos. (Las ventajas relativas de los métodos estructurados y no estructurados, discutidos más arriba, representan también una consideración importante en la planificación de los métodos de recolección de datos).

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

El punto que quiero enfatizar aquí es que no hay una semejanza necesaria o una relación deductiva entre las preguntas de investigación y los métodos que usted usa para recoger sus datos (incluyendo las preguntas de la entrevista); las dos son partes separadas y distintas de su diseño. Esto puede ser una fuente de confusión, porque los investigadores con frecuencia hablan acerca de la 'operacionalización' de sus preguntas de investigación, o de la 'traducción' de las preguntas de la investigación en preguntas de entrevista. Este lenguaje es vestigio de las perspectivas positivistas sobre la relación entre la teoría y los datos, perspectivas que han sido casi totalmente abandonadas por los filósofos (Phillips, 1987). La consecuencia práctica de este cambio filosófico es que no hay una forma lógica o mecánica de convertir las preguntas de la investigación en métodos; sus métodos son los medios para contestar sus preguntas de investigación, no una transformación lógica de éstas últimas. Su selección depende no solamente de sus preguntas de investigación sino de la situación concreta de investigación y de qué trabajo resultará más efectivo en esa situación para conseguir los datos que necesita.

Un ejemplo contundente de esto es brindado por Kirk y Miller (1986) quienes dirigieron una investigación en Perú sobre el uso de hojas de coca. Preguntas mal formuladas (open-ended questions) sobre el uso de la coca, deducidas casi directamente de sus preguntas de investigación limitaron de tal modo el conjunto de prácticas y creencias que podrían detectar que las respuestas simplemente confirmaron las cosas que ya habían leído sobre la coca. Frustrados y al borde de la desesperación decidieron comenzar a hacer preguntas sin sentido como 'cuándo le da coca a los animales?' o 'cómo descubrió que no le gustaba la coca?'. Con la guardia baja, los informantes empezaron a abrirse y charlar sobre sus experiencias personales con la coca, las que resultaron ser mucho más importantes de lo que señalaba la información anterior.

Este es un caso extremo, pero sirve para establecer un principio en cualquier estudio. Sus preguntas de investigación formulan lo que usted quiere comprender; las preguntas de la entrevista son lo que usted pregunta para lograr esa comprensión. Las últimas no se evalúan de acuerdo a su semejanza con las preguntas de investigación sino de acuerdo a si proveen la información que contribuirá a responder las otras preguntas. El desarrollo de buenas preguntas para la entrevista requiere creatividad y perspicacia (insight), más que una traslación mecánica de las preguntas de investigación a una guía de entrevistas; depende fundamentalmente de como las preguntas de la

entrevista funcionan en la práctica.

Esto no significa que usted deba ocultar sus preguntas de investigación a sus informantes o no decirles que es lo que quiere comprender. Carol Gilligan enfatiza el valor de preguntar a sus informantes “preguntas verdaderas”, esas en las que usted está realmente interesado, antes que inventar preguntas diseñadas para deducir algún tipo particular de información. Sin embargo estas preguntas verdaderas serán mucho más específicas del contexto y diferentes de las amplias preguntas generales de investigación que definen lo que usted busca comprender al realizar el estudio. (La principal excepción a esta generalización se da cuando usted está colaborando estrechamente con el informante, situación en la que puede ser productivo tener un dialogo sostenido sobre las preguntas de investigación)

Hay dos implicancias importantes de esta falta semejanza entre las preguntas de investigación y las preguntas de la entrevista. Primero usted necesita anticipar, lo mejor que pueda, cómo las preguntas de la entrevista van a funcionar en la práctica - cómo las entenderá la gente y cómo es probable que responda. Trate de ponerse usted mismo en el lugar del informante e imagine cómo podría reaccionar frente a estas preguntas (este es otro uso de los experimentos de pensamiento). Segundo, si es posible realice una prueba piloto de su guía de entrevistas con otra gente, para determinar si las preguntas trabajan como había pensado y que correcciones necesitaría hacer.

Esta falta de isomorfismo entre preguntas y métodos está presente también en la observación y otros métodos. Como con las entrevistas, se necesita anticipar qué información podrá realmente recolectar en el contexto estudiado, utilizando una observación particular u otros métodos. Su estrategia de recolección de datos probablemente atravesie un tedioso período de centramiento y revisión, aún en un estudio cuidadosamente diseñado, para asegurarse de que está brindando la información que usted necesita para responder a sus preguntas de investigación y para advertir cualquier error que amenace la validez de las respuestas.

Triangulación de los métodos de recolección de datos.

Dexter (1970) argumenta que

“nadie debería planificar o financiar un estudio por adelantado con la esperanza de apoyarse centralmente en las entrevistas para la obtención de datos a menos que los entrevistadores tengan la formación suficiente como para estar seguros de que pueden darle algún sentido a las conversaciones de la entrevista o a menos que exista una razonable creencia de ser capaces de develar, tantear (hang around) u observar de manera que se pueda saber qué tiene sentido y es significativo preguntar en esas entrevistas (p.17)”

Este ejemplo ilustra el principio general conocido como triangulación: recolectar información de un rango de diversos individuos y contextos, usando una variedad de métodos (Denzin, 1970). Esto reduce el riesgo de que las conclusiones reflejen solamente los sesgos sistemáticos o las limitaciones de un método específico, y le permite lograr una mejor apreciación de la validez y la generalidad de las explicaciones que usted desarrolla.(Discutí el uso de la triangulación relacionado con las amenazas

a la validez en el capítulo 6).

El estudio de B. Starnes (ejemplo 5.2, pág.23) provee una buena ilustración del uso de la triangulación. Ella usó cuatro fuentes de datos (el personal destinado a la asistencia, su equipo administrativo, sus propias notas y periódicos y los registros del centro) y varios métodos diferentes de recolección de datos. Por ejemplo, la información sobre el personal fue recogida a través de los registros diarios, entrevistas formales e informales, la participación en las actividades del centro y cuestionarios anónimos. Estas múltiples fuentes y métodos le dieron a sus conclusiones mucha más credibilidad de la que hubiera tenido si se hubiera limitado a una fuente o método.

Una creencia que inhibe a la triangulación es la suposición muy difundida de que la observación es principalmente útil para obtener descripciones de comportamiento y eventos, y por el contrario la entrevista es útil sobre todo para obtener la perspectiva de los actores. Es verdad que el resultado inmediato de la observación es la descripción, pero esto también es cierto para la entrevista: ésta brinda una descripción de lo que el informante dice, no una comprensión directa de su perspectiva. Generar una interpretación de la perspectiva de alguien es esencialmente un trabajo de inferencia a partir de la descripción del comportamiento (incluyendo el comportamiento verbal) de los sujetos investigados tanto si la información se deriva de las observaciones, de las entrevistas, o de cualquier otra fuente como podrían ser los documentos escritos (Maxwell, 1992).

La observación con frecuencia habilita al investigador a hacer inferencias sobre la perspectiva y el sentido de una determinada cuestión para alguien, cuando no pudo obtenerla exclusivamente de la información producida en la entrevista. Esto es particularmente cierto para acceder a significados no explícitos y a la 'teoría en uso' (theory-in-use), así como para ciertos aspectos de la perspectiva de los participantes de los que ellos mismos son renuentes a hablar directamente en las entrevistas. Por ejemplo, observar como una maestra responde a las preguntas de los chicos y de las chicas en una clase de ciencia puede favorecer una comprensión mucho mayor de la perspectiva de la maestra sobre cuestiones de género y ciencia que escuchar el relato de la misma maestra en una entrevista.

Por el contrario, la entrevista puede ser una forma valiosa (la única forma, para eventos que tuvieron lugar en el pasado o aquellos a los que usted no tiene un acceso observacional) de lograr una descripción de acciones y eventos. Se puede lograr información adicional que se perdió en la observación y que puede ser usada para chequear la exactitud de las observaciones. Sin embargo para que la entrevista sea útil a este propósito usted necesita preguntar sobre eventos y acciones específicas, antes que hacer preguntas que deriven en generalizaciones u opiniones abstractas (Weiss, 1994) En ambos casos, la triangulación de observaciones y entrevistas puede proveer un más completo y exacto relato de lo que cada una de ellas podría lograr sola.

Decisiones sobre el análisis de datos.

El análisis está con frecuencia separado conceptualmente del diseño, especialmente por aquellos escritores que ven el diseño como lo que ocurre antes de que la información sea recolectada. Aquí, trato el análisis como una parte del diseño, y como algo que también debe ser diseñado. Cualquier estudio cualitativo requiere decisiones sobre como será hecho el análisis, y estas decisiones deben influenciar y serán influenciadas por el resto del diseño. La discusión del análisis es

frecuentemente la parte más débil de las propuestas cualitativas.

Uno de los problemas más comunes en los estudios cualitativos es dejar las notas recogidas durante el trabajo de campo y las desgrabaciones amontonarse haciendo la tarea final del análisis mucho más difícil y desalentadora. Hay un refán entre quienes practican alpinismo que dice que un escalador experimentado empieza el almuerzo inmediatamente después de haber terminado el desayuno y continúa comiendo mientras esté despierto, deteniéndose brevemente para cenar (Manning, 1960). De la misma manera el investigador cualitativo experimentado empieza el análisis de los datos inmediatamente después de haber realizado la primera entrevista u observación y continúa analizando los datos tanto tiempo como siga trabajando en la investigación, deteniéndose brevemente para escribir reportes e informes. El procedimiento seguido por Heinrich para analizar inmediatamente su información en el área de la biología, puede aplicarse igualmente para las ciencias sociales

“en un proyecto de investigación usualmente trato de graficar/registrar (graph) mis datos en el mismo momento que los recolecto. Día a día los puntos en el gráfico (graph) me informan sobre mi progreso. Es como un zorro persiguiendo una liebre. El gráfico sigue la pista de la liebre, y yo debo permanecer muy cerca de esa liebre. Debo estar preparado para reaccionar y cambiar el curso con frecuencia. También, ya que la naturaleza es compleja, dejo que me guíe, tratando de no adelantarme demasiado para no tener que retroceder (p.77).”

Seidman (1991) adhiere a una perspectiva que es minoritaria ; prefiere esperar hasta haber completado todas sus entrevistas antes de empezar el análisis, para evitar que la lectura de las primeras sesguen las últimas. Para algunos tipos de estudios,- aquellos en los que las preguntas de investigación están bien formuladas de antemano, las entrevistas u observaciones están grabadas, la comparabilidad de las entrevistas u observaciones es importante y no es realmente necesario dar lugar a la flexibilidad del diseño- esta estrategia puede resultar apropiada pero, en general, soy partidario de no recomendarla . Los posibles riesgos de empezar inmediatamente el análisis son ampliamente superados por las ventajas de poder pulir o precisar los temas a medida que se van realizando las entrevistas y ganar lo que Glaser (1978) llama ‘theoretical sensitivity’ (pág. 77).

Estrategias para el análisis de datos cualitativos

El análisis de datos es probablemente el aspecto de la investigación cualitativa que más claramente la distingue del estudio experimental, y la que es menos familiar a los investigadores que llegan a la investigación cualitativa desde otras tradiciones. Como con los métodos de recolección de datos, el siguiente planteo no pretende explicar cómo se hace el análisis cualitativo; en cambio señalaré algunas guías para la selección de estrategias de análisis de datos y técnicas. Empezaré con un panorama del análisis cualitativo y después discutiré algunas cuestiones específicas de los métodos (5).

El primer paso en análisis cualitativo es leer las desgrabaciones de las entrevistas, las notas recogidas durante las observaciones, o los documentos que hay para analizar (Dey 1993; Smith, 1979; Tesch, 1990). Escuchar las cintas grabadas antes de la desgrabación puede ser también una oportunidad para el análisis, como el proceso de desgrabar las entrevistas o reescribir y reorganizar las notas de las observaciones. Durante estas lecturas o mientras escucha las entrevistas, usted debe

escribir notas y memos de lo que ve o escucha y desarrollar ideas tentativas sobre categorías y relaciones.

En este punto, tiene que tomar una serie de opciones analíticas. Estas caen en tres grupos principales: memos, estrategias de categorización (como codificación y análisis temático), y estrategias de contextualización (como análisis narrativos, estudios de caso individuales, y microanálisis etnográfico). Estos métodos pueden, y generalmente deben, ser combinados pero empezaré por discutirlos separadamente.

Como dije en el capítulo 1, los memos pueden cumplir otras funciones no ligadas al análisis de datos, como la reflexión sobre métodos, teoría y propósitos; sin embargo, existe también una técnica esencial para el análisis cualitativo (Miles y Huberman, 1994; Strauss y Corbin, 1990). Usted debe escribir memos regularmente mientras está haciendo el análisis de datos; los memos no solamente capturan su pensamiento analítico o sus datos, ellos facilitan ese pensamiento estimulando los insights analíticos.

La principal estrategia de categorización en un estudio cualitativo es la codificación. Esta definición implica un concepto bastante diferente del que se usa en la investigación cuantitativa, en la que la codificación consiste en la aplicación de un conjunto de categorías preestablecidas a los datos, de acuerdo a reglas explícitas y certeras con el objetivo principal de cuantificar la frecuencia de los items en cada categoría. En la investigación cualitativa, por el contrario, la meta de la codificación no es hacer recuentos de las cosas, sino 'quebrar' los datos y reorganizarlos en categorías que faciliten la comparación de los mismos dentro de las categorías mismas y entre éstas, y aportar al desarrollo de los conceptos teóricos (theoretical concepts). Otra forma de análisis de categorización es clasificar los datos dentro de temas y cuestiones más amplios.

Aunque la codificación de algunas categorías puede ser extraída de una teoría existente, otras son desarrolladas inductivamente por el investigador durante el análisis y todavía otras, que son usualmente llamadas categorías 'emic' (pag.79) se extraen de la estructura conceptual de la gente estudiada. El aspecto clave de la codificación cualitativa es que está fundada en los datos (Glaser y Strauss, 1967); esto es, que es desarrollada en interacción con, y está confeccionada para la comprensión de la particular información que está siendo analizada. Así, usted debería conservar las codificaciones (y los memos) vinculados a -ya sea físicamente o como referencia cruzada-, los datos que los sostienen, para no perder el contexto original del que dependen, problema llamado habitualmente despojamiento o alejamiento del contexto (context stripping)

Lo que yo llamo estrategias de contextualización (Maxwell y Miller, 1996; Dey, 1993, se refieren a esto como información vinculada -linking data) operan de una manera bastante distinta a la de las estrategias de categorización tales como la codificación. En vez de quebrar el texto inicial en elementos discretos y reorganizarlo en categorías, el análisis de contextualización intenta comprender la información (usualmente, pero no siempre, una entrevista desgrabada u otro material escrito) en el contexto, usando varios métodos para identificar la relación entre los diferentes elementos del texto (Atkinson, 1992; Mishler, 1986). Ejemplos de estrategias de contextualización incluyen algunos tipos de estudios de casos (Patton, 1990); perfiles (Seidman, 1991), algunos tipos de análisis de discurso

(Gee, Michaelis, y O'Connor, 1992), análisis narrativo (Connolly y Clandinin, 1990) y microanálisis etnográfico (Erickson, 1992). Lo que todas estas estrategias tienen en común es que no se centran primariamente en las relaciones de semejanza que pueden ser usadas para clasificar la información dentro de ciertas categorías independientemente del contexto, sino que buscan relaciones que conecten los relatos y eventos dentro de un contexto, en un todo coherente.

La identificación de las conexiones entre categorías y temas también puede ser vista como un paso de contextualización en el análisis (Dey, 1993), pero uno más amplio que trabaja con los resultados de un análisis de categorización previo. Este paso es necesario para construir una teoría, una meta básica del análisis. Sin embargo, no puede recuperar los lazos (ties) contextuales que se perdieron en el análisis de categorización original. Un análisis puro de contextualización, por otra parte, está limitado a comprender individuos particulares o situaciones y no puede desarrollar una teoría más general de lo que pasa. Las dos estrategias son necesarias para lograr un relato acabado.

Los 'exhibidores' (displays) constituyen una estrategia analítica complementaria: ésta incluye matrices, redes o mapas conceptuales, y otras formas. Son similares a los memos en el sentido de que hacen aparecer a las ideas y los análisis de forma visible y permanente y facilitan el pensamiento del investigador sobre las relaciones que está estudiando. En el análisis de datos cumplen también otras dos funciones clave: reducción de la información y la presentación de la información o el análisis de manera que permita ser tomada como un todo. Este tipo de herramienta analítica ha sido presentado en detalle por Miles y Huberman (1994), pero es empleada menos sistemáticamente y explícitamente por muchos otros investigadores (por ej. Strauss, 1987).

La distinción entre estrategias de categorización y contextualización tiene importantes consecuencias para todo el diseño. Una pregunta de investigación que pregunta sobre la forma en que los eventos en un contexto específico están conectados no puede ser respondida por una estrategia analítica de categorización exclusivamente (ver ejemplo 5.2). Contrariamente una pregunta sobre las similitudes y diferencias entre escenarios o individuos no puede ser contestada solamente por una estrategia de contextualización. Las estrategias de análisis tienen que ser compatibles con las preguntas que están respondiendo.

Esta distinción también tiene importantes implicaciones en el uso de computadoras para el análisis de la información. Aunque hay ahora un cantidad importante de programas disponibles para el análisis cualitativo de datos, casi todos ellos son básicamente diseñados para codificar información y pueden desviar la investigación hacia la categorización de las aproximaciones teóricas de la variación ('towards categorizing, variance-theory approaches' pág.81)(Agar, 1991; Maxwell y Miller, 1996; el ejemplo 5.2 ilustra este problema). El desarrollo de las estrategias que explícitamente integran análisis de categorización y contextualización está todavía en su infancia; una de las mejores fue llamada 'análisis por armado de secuencias' (composite sequence analysis) (Huberman, 1989/1993; Miles y Huberman, 1994). La discusión más detallada de las dos estrategias fue hecha por Dey, 1993.

Vinculando métodos y preguntas

Una consideración esencial en el diseño de los métodos para la investigación es que usted construya un diseño coherente, en el que los diferentes métodos se encuentren juntos

compatiblemente y en el que estén integrados con los otros componentes del diseño. La conexión más delicada se halla en las preguntas de investigación, pero como se discutió más arriba, esta es fundamentalmente una conexión empírica, no exactamente lógica; si sus métodos no le proveen la información que usted necesita para contestar sus preguntas, usted necesita cambiar tanto preguntas como métodos.

Una herramienta muy útil para determinar esta compatibilidad es una matriz en la que usted puede enumerar sus preguntas e identificar como cada uno de los componentes de su método lo ayudan a obtener la información para contestar estas preguntas. En otras palabras, la matriz le muestra la justificación de sus decisiones metodológicas. He incluido un ejemplo de como una matriz de este tipo puede ser usada (6) (Tabla 5.1); una matriz así puede ser muy valiosa como síntesis de los propósitos de investigación. El ejercicio 5.2 lo ayudará a usted a desarrollar una matriz para su investigación.

Ejercicio 5.2 **Preguntas y matriz de métodos.**

Este ejercicio tiene dos propósitos. El primero es que usted vincule sus preguntas de investigación y sus métodos de investigación - para mostrar las conexiones lógicas entre sus preguntas de investigación y la muestra, la recolección de datos y las decisiones sobre el análisis de los datos. El segundo propósito es obtener experiencia usando matrices como herramienta; las matrices son útiles no solamente en el diseño de investigación, sino también para monitorear la marcha del muestreo y la recolección de datos y para el análisis de los datos.

Este ejercicio no puede realizarse de manera mecánica: requiere pensar sobre como sus métodos pueden dar respuestas a las preguntas de la investigación. Una forma de hacer esto es empezar con las preguntas y pensar qué información necesita, cómo la podría obtener y cómo la tendría que analizar.

También puede trabajar en otra dirección: pregúntese a usted mismo por qué quiere recoger y analizar la información de la forma en que se lo propone -qué aprenderá de esto? Después examine las conexiones entre sus preguntas de investigación y sus métodos y trate de mostrar estas conexiones en la matriz. Hacer esto podría exigirle revisar sus preguntas o los métodos planeados, o ambos. Tenga presente que este ejercicio está pensado para ayudarlo a tomar las decisiones sobre el método y no es una formulación final de las mismas.

El ejercicio tiene dos partes:

1) construya la matriz misma. Esta debería incluir columnas para las preguntas de investigación, decisiones sobre el muestreo, métodos de recolección de datos y tipos de análisis, pero también puede agregar otras columnas que piense que podrían ser útiles para explicar la lógica del diseño.

2) Escriba una breve justificación de las elecciones que hizo en la matriz. Una forma de hacer esto es encerrar una discusión separada por cada pregunta, sobre la racionalidad de la elección realizada; otra forma es incluir esto mismo como una columna más de la matriz misma (como en la tabla 5.1)

Tabla 5.1.*

Matriz de planificación de datos para una investigación sobre estudiantes

indio americanos de escuela media (Problema de investigación: cómo incide la situación

de riesgo de extinción cultural en la deserción escolar de los estudiantes indio americanos)

Columna 1: ¿Qué necesito saber?

- 1) ¿Cuáles son los índices de deserción de los estudiantes indio americanos?
- 2) ¿Cuáles son los logros de los estudiantes en el estudio?
- 3) ¿Cuál es el conocimiento de la lengua inglesa de los estudiantes?
- 4) ¿Qué les desagrada a los estudiantes indio americanos de la escuela?
- 5) ¿Qué planes tienen para cuando terminen la escuela?
- 6) ¿Qué piensan los maestros de las capacidades de sus alumnos?
- 7) ¿Qué saben los maestros de la cultura de sus estudiantes?
- 8) ¿Qué hacen los maestros para integrar el conocimiento de la cultura de la comunidad de los estudiantes en su enseñanza?

*Aclaración: en el texto (pags.82-83) las columnas se hallan alineadas una al lado de la otra horizontalmente, yo no pude hacerlo de esa forma ya que no dispongo de un programa adecuado. Así, cada pregunta de una columna está relacionada con la pregunta de la columna siguiente que tiene el mismo número de orden. Se recomienda ver el texto original para una mejor comprensión.

Columna 2: ¿Por qué necesito saber esto?

- 1) Para conocer el impacto de la asistencia (presentismo) en la permanencia de los estudiantes indio americanos en las escuelas.
- 2) Para conocer el impacto del desempeño académico en la permanencia de los estudiantes indio americanos en la escuela.
- 3) Para conocer la relación entre el conocimiento de la lengua, el desempeño académico y la permanencia en la escuela.
- 4) Para descubrir que factores llevan a una actitud desfavorable hacia la escuela entre los estudiantes indio americanos.
- 5) Para averiguar en que grado la planificación de una carrera después de la escuela media incide sobre la terminación de ésta.
- 6) Para conocer las expectativas de los maestros sobre el éxito escolar de los alumnos.

7) Para saber el grado de conocimiento de los maestros de culturas diferentes a la suya.

8) Para conocer el grado de discontinuidad entre la cultura escolar y la cultura familiar.

Columna 3: ¿Qué tipo de información necesito para responder estas preguntas?

1) Registros de asistencia de los alumnos.

2) Resultados de exámenes (norm-and criterion-referenced test scores); resultados de test hechos a maestros (grades on teacher-made tests); puntaje en boletines (grades on report cards); student portfolios.

3) Puntaje en pruebas sobre conocimiento del idioma; estudios de actitud de los maestros en clase ESL class grades.

4) Entrevistas formales e informales a los estudiantes. Encuestas a estudiantes.

5) Encuestas a estudiantes; seguimientos de la asistencia de los estudiantes durante el colegio y en la búsqueda y obtención de trabajos (follow-up survey of students attending college and getting jobs).

6) Encuestas a maestros; entrevistas a maestros

7) Entrevistas a maestros, encuestas a maestros; registros sobre la participación en las actividades de capacitación del personal de la escuela (logs of participation in staff development activities).

8) Plan de clases de los maestros; observaciones de las clases; registro de participación en las actividades de capacitación del personal.

Columna 4: ¿Dónde puedo obtener esta información?*

1) Oficinas de funcionarios de las escuelas. Assistant principal's offices for all schools.

2) Oficinas de asesoría o consejería de las escuelas (counseling offices).

3) Oficinas de asesoramiento o consejería de las escuelas; ESL office teachers

4) Clases de apoyo; reuniones individuales con estudiantes

5) Oficinas de consejerías; Oficina de servicios sociales a comunidades indígenas; Departamento de Probation; asociaciones de alumnos.

6) -----

7) individual teacher's classroom y grabaciones

8) individual teacher's classroom y grabaciones

Columna 5: a quién tengo que contactar para acceder a esta información?*

1) Sr. Joe Smith, (high school assistant principal) ; dr. Amanda Jones, rectora de la escuela media (middle school principal)

2) Consejeros de la escuela ; maestros de clase.

3) Counselors test records; maestros de clase.

4) Principals of high school and middle school; padres de los alumnos; maestros de apoyo

5) Maestros de apoyo; personal de la escuela; padres; ex-estudiantes; trabajadores del servicio social para la comunidad

6) Building principals; maestros de clase

7) Building principals; assistant superintendent for staff development;

8) Building principals; individual classroom teachers; assistant superintendent for staff development.

Columna 6: tiempo de adquisición de la información*

1) agosto: armar base de datos de los estudiantes; octubre: actualización; junio: medición final.

2) 1º compilación: final de semestre; 2º compilación: fin de año lectivo.

3) recolectar puntajes de pruebas: sept. 15; encuesta a maestros, oct 10-15; ESL class grades: final de semestre y final de año lectivo.

4) Obtener autorización de padres y estudiantes: agosto-septiembre; entrevistas a estudiantes: octubre-mayo 30.; entrevista a estudiantes: primera semana de mayo.

5) Entrevista a estudiantes: primera semana de mayo; seguimiento de la entrevista: en el verano.

6) Entrevistas a maestros (a un subgrupo): noviembre; encuesta a maestros (a todos): abril.

7) Entrevistas a maestros (a un subgrupo): noviembre; encuesta a maestros (a todos): abril.

8) Lesson plans: diciembre-junio; observaciones: septiembre 1º-mayo 30; staff

development,june
logs.

* No realizamos la traducción de algunos términos de estas columnas por tratarse de conceptos específicos sobre la estructura burocrática y pedagógica de la escuela en Estados Unidos cuyo significado desconocemos.

Ejercicio 5.1

Reflexionando sobre las relaciones de su investigación

Basicamente este ejercicio consiste en escribir un memo en el que refleje como planea usted contactar a la gente con la que hará la investigación, cómo se presentará usted mismo y a su investigación y que tipo de acuerdos espera negociar para hacer esta investigación e informar los resultados; cómo piensa que será percibido por la gente; y cuáles son las implicancias éticas y personales de esta investigación. Las siguientes preguntas son las que usted debe mantener en su mente mientras trabaja con este memo:

- 1) ¿Qué tipo de relación ha establecido o planea establecer con la gente a quien está estudiando? ¿Qué consecuencias piensa que esto tendrá en su investigación? ¿Qué tipo de relaciones alternativas podría crear y qué ventajas y desventajas podrían tener las mismas?
- 2) ¿Cómo cree que será percibido usted por la gente con la que interactúa en la investigación? ¿Cómo cree que afectará la relación con ellos? ¿Qué podría hacer para mejorar la comprensión y modificar esta percepción?
- 3) ¿Qué acuerdos explícitos planea hacer sobre como será dirigida la investigación y cómo va a informar los resultados a la gente con la que está trabajando? ¿Qué comprensión implícita sobre estas cuestiones cree usted que tendrá la gente y usted mismo?
- 4) ¿Qué consideraciones éticas o personales generan estas cuestiones? ¿Cómo piensa encarar esto?

Ejemplo 5.1. Negociando la relación de un estudio de investigación practicante (practitioner research study)

Bobby Starnes, una estudiante de doctorado con una amplia experiencia como maestra y administradora y con un largo compromiso político de colaboración con la toma de decisiones comunitaria (collaborative decision making,pag.68) fue a la Escuela de graduados en Educación de Harvard, para ver como su conocimiento de enseñanza y aprendizaje con niños podría ayudarla en su trabajo con adultos. Mientras buscaba una fundamentación que le permitiera aplicar y probar sus ideas, fue contratada por el director de un centro de atención de población con bajos ingresos, que tenía una larga historia de mala administración de recursos. Su investigación consistió en analizar los procesos que se desencadenaron cuando se implementó un sistema de toma de decisiones compartidas (shared decision making) en este contexto - cómo el sistema evolucionó y cómo esto afectaba la moral, la competencia y la actuación del personal.

El estudio de Starnes requirió que ella entablara una relación con los participantes de su estudio diferente de las que se establecen en la mayoría de las investigaciones; ella era al mismo tiempo la jefa y una investigadora intentando comprender la perspectiva del personal sobre los cambios organizacionales que ella misma había instituido. Además, su perspectiva política la llevó a diseñar una investigación que la comprometía con una acción en el mundo real que implicaría un mejoramiento de la vida de la gente, no una investigación en una torre de marfil. Esta combinación acarrea riesgos importantes de desviación y de falsear los datos, así como oportunidades únicas de comprender el proceso de cambio organizacional. Era así absolutamente esencial para su estudio que los participantes estuvieran abiertos a sus percepciones y sentimientos y que supieran que ella no usaría la información que recolectara para perjudicarlos.

Starnes pudo lograr esto estableciendo un clima organizacional en el que los miembros del personal no tuvieran miedo de decir sus opiniones y de disentir con ella y en el que estuvieran convencidos de que ella no traicionaría su confianza, o tomaría acciones contra ellos como consecuencia de lo que había escuchado (obviamente esta no fue una tarea fácil y requirió toda su habilidad y experiencia para llevarla adelante). Sin esta relación, las conclusiones de su investigación no habrían sido creíbles. Sin embargo, ella no supuso que la relación que tuvo con el personal eliminaría automáticamente los problemas de distorsión u ocultamiento. Starnes recogió algunos datos a través de cuestionarios anónimos y contrató a otro investigador para realizar la mitad de las entrevistas finales.

Ejemplo 5.2 Falta de concordancia entre preguntas y análisis

Una fundación le pidió a Mike Agar (1991) que revisara el informe de una investigación basada en entrevistas sobre la forma de trabajar de los historiadores. Los investigadores habían usado el programa de computación El etnógrafo para codificar las entrevistas por tópicos y juntar todos los segmentos en el mismo tópico; el informe discutía cada uno de los tópicos y brindaba ejemplos de como los historiadores hablaban sobre esto. Sin embargo, la fundación creyó que el informe no respondía verdaderamente a sus preguntas, que tenían que ver con la manera en que los historiadores como individuos pensaban su trabajo - sus propias teorías sobre como los diferentes tópicos estaban conectados y la relación que veían entre lo que pensaban, sus acciones y los resultados.

Para responder las últimas preguntas se hubiera requerido un análisis de contextualización que elucidara estas conexiones en la entrevista de cada historiador. Sin embargo, el análisis de categorización en el que se basó este informe, fragmentó estas conexiones, destruyendo la unidad contextual de la perspectiva de cada historiador y permitió solamente una presentación colectiva de los intereses compartidos. Agar (1991) entiende que la falta no estaba en el etnógrafo que es extremadamente útil para responder preguntas que requieren categorización, sino en una incorrecta aplicación del mismo. Explica que “El etnógrafo representa solamente una parte de un proceso de investigación etnográfico. Cuando la parte es tomada por el todo, se obtiene una metonimia patológica que lo puede llevar directamente a la respuesta correcta de la pregunta equivocada” (p.181)

NOTAS

- 1- Este es simplemente otro aspecto de la variación versus 'process distinction' discutido anteriormente. Más que considerar el grado de preestructuración y sus consecuencias (tratando a la preestructuración como una variable que puede afectar a otras variables), me interesa tratar las formas en que la preestructuración es usada en las investigaciones y cómo afecta otras partes del diseño.
- 2- John Watkins (comunicación personal) llamó a esta perspectiva de la relación del investigador sobre los contextos y las personas estudiadas 'variable dummy', para señalar un tipo de vínculo en el que no hay implicación personal real; puede tomar el valor de uno o cero.
- 3- Sin embargo, el también pierde (dismiss) un argumento extensamente usado para la generalización de la información de una muestra de conveniencia -la semejanza entre algunas características demográficas de la muestra y de la población en conjunto- como si no fuera válido.
- 4- Strauss (1987; Strauss y Corbin, 1990) desarrolló una estrategia que llamó muestreo teórico (theoretical sampling) que es una variación de esta tercera aproximación. El muestreo teórico está guiado por la teoría que se desarrolla inductivamente durante la investigación (más que por la teoría previa); selecciona para analizar aquellos contextos particulares, individuos, eventos o procesos que son más relevantes para la teoría emergente.
- 5- Discusiones más detalladas sobre el análisis de datos de investigaciones cualitativas pueden ser encontrados en Bogdan y Biklen (1992, Capítulo 5), Miles Huberman (1994), Strauss y Corbin (1990), Weiss (1994, capítulo 6), Tesch (1990), Dey (1993), y Maxwell y Miller (1996).
- 6- Hay numerosos ejemplos de otros tipos de matrices en Miles y Huberman (1994).