

MAXWELL, Joseph. (1996) Qualitative Research Design. An Interactive Approach.
Londres, Sage Publications.
Traducción de Alicia Itatí Palermo
(Versión para corregir)

CAPITULO 2: PROPÓSITOS: POR QUÉ ESTOY HACIENDO ESTA INVESTIGACIÓN:

En el planteamiento y valoración de la investigación etnográfica, debemos considerar tanto su relevancia como su validez. Hammersley, 1992.

Es relativamente fácil encontrar una pregunta empíricamente contrastable cuya respuesta no tenga relevancia. Suele suceder que realicemos una investigación sin tener claro las razones por las cuales quiero estudiar ese fenómeno particular. Sin un claro sentido de los propósitos de su trabajo, usted perderá tiempo en cuestiones que no conducirán correctamente su investigación.

Los propósitos de su investigación son un aspecto esencial de su diseño. Debe entenderse propósitos en un amplio sentido, incluyendo motivos, deseos y metas, todo lo que lo lleve a usted a realizar la investigación. Estos propósitos tienen dos importantes funciones: primero, ayudan a guiar sus otras decisiones respecto del diseño de modo tal de asegurar su valor; segundo, es un crucial justificativo de su estudio, la llave de su propuesta de investigación.

Propósitos personales, prácticos y de investigación:

Es importante distinguir entre tres tipos de propósitos para hacer una investigación: personales, prácticos y de investigación.

Los propósitos personales son los que lo motivan a usted a hacer la investigación. Ellos suelen ser de distinto tipo como el interés político de cambiar una situación existente, una curiosidad acerca de hechos específicos, un deseo de realizar un tipo especial de investigación o la necesidad de avanzar en su carrera profesional. Estos propósitos personales frecuentemente coinciden con sus propósitos prácticos y de investigación, pero muchas veces también incluyen deseos individuales que tienen poca relación con las razones oficiales para la realización del estudio.

El propósito tiene que ser digno de una investigación cualitativa. Uno tendría que preguntarse: ¿por qué quiero hacer una investigación cualitativa?, y tiene que contestarse honestamente. La investigación cualitativa no es tan fácil como la investigación cuantitativa. El problema crucial es la compatibilidad de sus razones para realizar una investigación cualitativa con sus otros propósitos, sus preguntas de investigación y los requisitos de una investigación cualitativa.

Tradicionalmente, las discusiones sobre los diseños de investigación han estado basadas, implícita y explícitamente, en el ideal positivista de objetividad y desinterés del científico, enfatizando que las elecciones de aproximaciones de investigación y de métodos estarían determinados por los problemas de investigación.

Sin embargo, frecuentemente las decisiones respecto de las investigaciones son más personales y basadas en motivos subjetivos. Lo cierto es que, en investigación, sus motivos personales, frecuentemente no examinados, tienen consecuencias importantes en la validación de sus conclusiones. Si sus decisiones respecto del diseño y el análisis de los

datos están basados en deseos personales sin un cuidadoso examen de las implicaciones de ellos para sus métodos y conclusiones, usted está en peligro de realizar un estudio defectuoso. Por eso, es necesario que usted reconozca y tenga en cuenta los propósitos personales que conducen e informan su investigación.

No es posible ni necesario despojarse de motivos y cuestiones personales. Lo que es necesario es ser conciente de ellos y de cómo ellos pueden influir en su investigación y pensar acerca de cómo pueden influir también en las conclusiones. En suma, reconocer estos motivos personales en la investigación que usted está haciendo puede aportar fuerza a sus insights, teorías y datos acerca del fenómeno que está estudiando, (Marshall y Rossman, 1995; Strauss y Corbin, 1990).

Algunos de estos propósitos pueden identificarse una vez que usted está realizando la investigación y no en el momento de empezar el diseño. Ellos a veces pueden cambiar el desarrollo de la investigación.

Junto a estos propósitos personales, la investigación tiene dos tipos más de propósitos: prácticos (administrativos o políticos) y de investigación.

Los propósitos prácticos ponen el foco en llevar a cabo alguna propuesta, demostrando sus necesidades; cambiar alguna situación o lograr alguna meta.

Los propósitos de investigación ponen el foco en comprender algo, produciendo algunos insights en relación con cómo y por qué eso sucedió.

Ambos propósitos forman parte de modo legítimo de la investigación. Sin embargo, necesitan ser distinguidos porque la identificación de los propósitos son un fructífero comienzo de la formulación de las preguntas de investigación. Los problemas prácticos pueden raramente ser utilizados de este modo sencillo.

Las preguntas de investigación necesitan ser empíricamente contrastables en su investigación, y preguntas del tipo de ¿cómo puede este programa mejorarse?, ¿cuál es la mejor manera de aumentar la comprensión de las ciencias de los estudiantes?, no son contrastables directamente en una investigación empírica. Estas preguntas tienen un importante componente de valor que no pueden ser respondidos por los datos.

Por otro lado, preguntas de investigación como: ¿qué efectos ha tenido este cambio en el Programa? o ¿cuáles fueron las consecuencias de los métodos usados por los maestros en la comprensión de la ciencia por parte de los estudiantes?, no sólo son potencialmente contrastables sino que también directamente contribuyen a los propósitos prácticos implicados en ellos.

Por estas razones, usted necesita formular sus problemas de investigación de modo que lo ayuden a avanzar en sus propósitos. Por lo contrario, contrabandear estos propósitos puede hacer estragos en la coherencia y factibilidad de investigación.

No estoy sugiriendo que usted abandone sus propósitos prácticos. Los fines prácticos o políticos tienen una parte legítima en sus propósitos. Usted no tiene que abandonarlos pero sí comprender que ellos tienen implicaciones en su investigación.

La fuerza de la investigación cualitativa:

Los métodos cualitativos y cuantitativos no son sólo diferentes maneras de hacer lo mismo. Ellos tienen diferentes fuerzas y diferentes lógicas y son frecuentemente usados para diferentes preguntas y propósitos. La fuerza de la investigación cualitativa deriva fundamentalmente de que es una aproximación inductiva, que focaliza en situaciones específicas de las personas, y pone énfasis en las palabras más que en los números.

Hay cinco tipos de propósitos particulares de investigación en que las investigaciones cualitativas es adecuada:

- 1) La comprensión del significado que tienen los sucesos, situaciones y acciones desde la perspectiva de sus propios participantes y qué explicaciones dan ellos de sus vidas y sus propias experiencias. Uso significado en sentido amplio, que incluye cognición, afectos, intenciones y todo aquello que puede ser incluido en la perspectiva de los participantes. Las perspectivas sostenidas por los propios participantes no son simplemente sus propias explicaciones de esos eventos y acciones y no deben ser entendidas en términos de verdad o falsedad; ellas son parte de la realidad que Ud. está tratando de entender (Maxwell, 1992; Menzel, 1979). En la investigación cualitativa, Ud. no sólo está interesado en los sucesos y comportamientos , sino también en cómo los participantes de su estudio son sensibles a ellos y cómo estos entendimientos influyen sus comportamientos. Este foco o significado es central y es conocido como la aproximación interpretativa de la ciencia social.
- 2) La comprensión de un contexto particular en el que los sujetos actúan y la influencia de ese contexto en sus acciones. Los investigadores cualitativos estudian habitualmente un pequeño número de individuos “en situación” y preservan la individualidad de cada uno de sus análisis, antes que recoger datos de grandes muestras. De este modo, ellos están capacitados para comprender cómo sucesos, acciones y significados están enmarcados en la única circunstancia en la que tiene lugar.
- 3) La identificación de fenómenos e influencias inesperadas y la generación de nueva teoría a partir de los datos . Las investigaciones cualitativas han sido largamente usadas para estos propósitos por investigadores experimentales, quienes frecuentemente realizan estudios exploratorios cualitativos que los ayude a identificar variables y a diseñar investigaciones experimentales. Aunque las investigaciones cualitativas no están restringidas a estudios exploratorios, ellas son importantes en los métodos cualitativos.
- 4) La comprensión del proceso por el cual sucesos y acciones tienen lugar. Merriam (1988) afirma que en un estudio cualitativo el interés está en el proceso antes que en el resultado, lo que no es tenido en cuenta por los investigadores experimentales (Britan, 1978; Patton, 1990).
- 5) El desarrollo de explicaciones causales. El tradicional punto de vista de que los investigadores cualitativos no pueden identificar relaciones causales ha sido largamente discutido por algunos investigadores (Britan, 1978; Denzin, 1970) y está siendo cada vez más abandonado tanto por los investigadores cualitativos como por los cuantitativos (Cook y Shadish,1985; Erikson, 1986/1990; Miles y Huberman, 1994; Robson, 1993; Rossi y Berk, 1991; Sayer, 1992). Miles y Huberman (1984) tempranamente afirmaron que muchos investigadores sostienen que la investigación cualitativa puede estudiar causalidad local: actuales sucesos y procesos que conducen a específicos resultados.

Parte de la razón del desacuerdo ha sido la falta de reconocimiento de que las investigaciones cualitativas y las cuantitativas tienden a formular distinto tipo de preguntas causales. Los investigadores cuantitativos están interesados en si

X causa Y en un extenso número de casos. Los investigadores cualitativos tienden a preguntar cómo X juega un rol en Y y qué procesos los conectan.

Mohr (1982) ha definido esto como la distinción entre teoría de la varianza y teoría del proceso. Ragin (1987) hace una distinción similar entre métodos orientados en la variable y métodos orientados en el caso.

La teoría de la varianza trata con variables y sus correlaciones: está basada en el análisis de la contribución de las diferencias de los valores de una variable en otras variables. La teoría del proceso trata con sucesos y procesos que los conectan, está basada en el análisis del proceso causal por el cual algunos eventos influyen otros.

Britan (1978) argumenta que la evaluación experimental analiza el desarrollo del programa en cuanto a los efectos mientras que la evaluación contextual examina el proceso.

Weiss (1994) da un ejemplo: la investigación cuantitativa necesita un análisis de correlación con grandes muestras para, por ejemplo, demostrar que el nivel de estudios de la esposa es causa del compañerismo en el matrimonio. En la investigación cualitativa miramos el modo a través del cual la educación de la esposa o factores asociados con ella se expresan en la interacción matrimonial. No estoy diciendo que la explicación en la investigación cualitativa sea tarea fácil. Sin embargo, esto tampoco es así en la investigación cuantitativa. En ambas, es necesario tratar con las amenazas a la validez.

La estrategia inductiva y sin resultados previsible o sin límites fijos da a la investigación cualitativa una ventaja en relación con tres propósitos prácticos:

a) Generar resultados y teorías que son comprensibles y aplicables a las personas que están estudiando o a otras. Un cuestionario con preguntas abiertas puede dar más credibilidad e impactar más sobre la administración escolar que un análisis cuantitativo con respuestas cerradas (Patton, 1990). Bolster (1983) dice que una de las razones de la falta de impacto de la investigación educativa sobre la práctica educativa ha sido que los investigadores cuantitativos no están conectados con la experiencia de los maestros en la realidad cotidiana del aula.

El dice que la aproximación cualitativa, que empatiza con la perspectiva del maestro y se centra en comprender una situación particular, es potencialmente más provechosa en brindar información para la práctica educativa.

b) Conducir evaluaciones formativas, que intentan mejorar una práctica existente más que simplemente valorar un programa. En estas evaluaciones, es más importante comprender el proceso por el cual las cosas suceden en una situación particular que comparar rigurosamente con otras situaciones.

c) Comprometerse en una investigación participativa. Que la investigación cualitativa ponga el foco en un contexto particular y en su significado para los participantes, la hace participativa. Hay una razón ética para incorporar la perspectiva de los participantes.

Ejemplo:

Durante su primer año de doctorado, nombre: I.L., nativa de Colombia, se inscribió en un curso de investigación cualitativa. Ella estaba interesada en estudiar cómo conciliaban el trabajo familiar y el remunerado las mujeres de su país y entrevistó a siete

colombianas que estaban trabajando en Boston. Leyó literatura sobre el tema y decidió focalizarse en las mujeres ejecutivas.

Luego consiguió un trabajo y pidió licencia en el doctorado, regresando a su país un tiempo. Buscó información sobre educación y empleo y el status de las mujeres en su país. Encontró que uno de los cambios recientes en su país tenía que ver con la descentralización del sistema educativo y no se conocían los efectos de ese cambio.

Isabel pensó que este cambio afectaba la vida de muchas personas en su país y que ese problema se volvía su responsabilidad en el mundo ¿qué era más importante?: ¿describir cómo resolver el problema interno de las mujeres ejecutivas o estudiar un problema con el que podría realmente ayudar?, ¿con qué ella se sentiría más recompensada?, ¿con un problema que la afectaba personalmente o resolviendo un problema para el mundo?.

Ella también estaba presionada por otros a elegir un tema que estuviera relacionado con sus metas profesionales y mostrara que conocía qué quería de su vida.

Tomar una decisión acerca de su tema de tesis la forzó a identificar y valorar sus propósitos personales y prácticos. Se puso a pensar qué quería lograr tanto personal como profesional y académicamente con su doctorado.

Pensó cuáles eran las cosas que la movían en el mundo, que le daban tristeza o alegría. Pensó sobre la gente, los sentimientos, las instituciones y qué cosas le interesaban o motivaban. Esto le dio fuerzas y la abrió al cambio.

Tomó la decisión de estudiar la descentralización de la educación en seis municipios de su país y decidió dejar de lado otras opiniones.

Decidió que el tema de su tesis no iba a ser una escalera en su carrera sino que se interesaría por el tema en sí mismo.

Luego leyó literatura y descubrió que muchas personas en el mundo estaban interesadas en problemas similares. Eso le dio tranquilidad acerca de la relevancia de su problema y también vio que su perspectiva sobre el tema era única, y que la daba felicidad investigar sobre eso.

Escribió menos y se sentó todos los días a escribir su tesis.

En síntesis, diferenciar entre propósitos personales, prácticos y de investigación, puede ser una tarea difícil pero orienta el trabajo.

Ejercicio:

Escriba un memo de por qué usted quiere hacer una investigación, ¿qué propósitos personales, prácticos y de investigación están involucrados?.

Piense las diferencias entre cada uno, cómo cada uno puede jugar en su investigación y qué metas y valores implican.

Finalmente trate de identificar las implicaciones de cada uno de esos propósitos sobre el resto de su diseño. Qué sugieren acerca del tipo de preguntas que usted trata de responder, las teorías que son relevantes, la población que usted necesita, el tipo de métodos y las amenazas a la validez de las conclusiones que usted necesita considerar.

CAPITULO 3: CONTEXTO CONTEXTUAL. QUE PIENSA QUE SUCEDERA:

El biólogo Bernd Heinrich (1984) y sus asociados pasaron un verano realizando detalladas y sistemáticas investigaciones sobre hormigas. Regresando a la universidad en el otoño, Heinrich se sorprendió al descubrir que sus resultados eran completamente diferentes los publicados por otros investigadores. Rehizo sus investigaciones el verano siguiente para tratar de entender esas discrepancias. Encontró que él y sus compañeros habían sido guiados por mal camino por supuestos no examinados acerca del tiempo. Sus observaciones no habían tenido tiempo suficiente para detectar algunos aspectos esenciales del comportamiento de esos insectos. Concluyó que frecuentemente resultados cuidadosamente recogidos pueden llevar a conclusiones erróneas si el contexto subyacente de supuestos es erróneo.

Por esta razón, el contexto conceptual de su estudio- el sistema de conceptos, supuestos, expectativas, creencias y teorías que apoyan e informan su investigación- es un aspecto crucial de su diseño. El contexto, o la representación diagramática de éste, es frecuentemente llamado marco contextual (Miles y Huberman, 1994; Robson, 1993). Miles y Huberman sostienen que el marco conceptual explica, ya sea en forma gráfica o narrativa, las principales cosas a ser estudiadas, los factores, conceptos o variables claves y las relaciones que se presumen acerca de ellos.

La cosa más importante a entender acerca de su contexto contextual es que éste es una formulación de qué piensa Ud. que sucederá con el fenómeno que está estudiando, una teoría tentativa de qué está sucediendo y por qué. La función de la teoría es informar al resto del diseño, ayudar a valorar sus propósitos, desarrollando y seleccionando preguntas de investigación y métodos realistas y relevantes e identificando potenciales amenazas de validez para sus conclusiones.

En este capítulo, discutiré las diferentes fuentes de esta teoría. Luego describiré la teoría con más detalle, tratándola junto con los usos de las teorías existentes; aquí, yo quiero enfatizar que su contexto conceptual es una teoría, que algunas veces es llamada marco teórico del estudio.

Algunos escritores llaman a esta parte del diseño de la investigación revisión de la literatura. Este puede ser un término erróneo. Al construir esta parte de su diseño, Ud. no debería simplemente resumir algunas publicaciones teóricas o empíricas, por tres razones:

1. Esto puede conducir a un estrecho foco en la literatura, ignorando otros recursos conceptuales que pueden ser igual o más importantes para su estudio. Locke et. al. (1993) señalan que en algunas áreas de interrogación, el conocimiento actual no está en los libros sino que hay un invisible intercambio de asociaciones informales entre investigadores. Este conocimiento puede ser encontrado en papers que no han sido publicados, tesis en construcción e informes de becas, tanto como en el corazón de los trabajos de investigación en ese campo. Locke et. al. (1993) afirman que la mejor introducción al actual estado de la investigación en un área está dada por grupos cerrados que conocen ese territorio. Además, una orientación exclusiva hacia la literatura lo conduce a Ud. a ignorar su propia experiencia, sus pensamientos especulativos y sus estudios pilotos y exploratorios.
2. Esto tiende a generar una estrategia de cobertura del campo antes que enfocar específicamente en aquellos estudios y teorías que son particularmente relevantes para

su investigación. La revisión de la literatura que pierde de vista la necesidad de relevancia, frecuentemente degenera en una serie de reportes de libros, con no clara conexión con el argumento. Los estudios relevantes pueden ser únicamente un pequeño subconjunto de la investigación en un campo definido, y ellos pueden variar a través de un número de diferentes disciplinas y aproximaciones. De hecho, el modo más productivo de construir un contexto conceptual frecuentemente es aquel que integra diferentes aproximaciones, líneas de investigación o teorías que no estaban previamente conectadas. Bern Heinrich usó a Adam Smith: “La riqueza de las naciones”, en el desarrollo de una teoría de balance de la energía que enfatizar, la iniciativa individual, competencia y espontánea división del trabajo, por sobre la genética determinación o control centralizado.

3. Esto puede hacer que Ud. piense que su tarea es simplemente descriptiva: decir qué encontraron investigadores previos o qué teorías han sido propuestas. En la construcción del contexto conceptual, sus propósitos no son sólo descriptivos, también son críticos; Ud. necesita entender (y claramente comunicar en su propuesta) qué problemas (incluidos los problemas éticos) han sido tratados por investigadores y teorías previas, qué contradicciones o vacíos ha encontrado en anteriores puntos de vista, y cómo su estudio puede hacer una contribución original a nuestro entendimiento. (Para un ejemplo de esto, véase la Sección del Contexto en la Propuesta de Regan Smith, en el Apéndice A). Ud. necesita tratar la literatura no como una autoridad, sino que debe usarla como un falible cuerpo de ideas acerca de lo que sucede intentando modos alternativos de enmarcar sus problemas. Heinrich encontró que algunas de sus ideas acerca de los lions en la literatura estaban equivocadas, y sus investigaciones posteriores condujeron a un mayor comprensión y mejor sustentada teoría sobre su comportamiento.

Otro modo de decir esto es que el contexto conceptual de su estudio es algo que es construido, no encontrado. Incorpora aspectos que son tomados de distintos lugares, pero la estructura, la coherencia, es algo que Ud. construye, no algo que ya existe.

Es importante prestar atención a teorías existentes e investigaciones que son relevantes para su plan de investigación, porque ellas son frecuentemente las claves para entender qué está sucediendo con el fenómeno. Sin embargo, estas teorías y resultados necesitan ser examinados críticamente paso a paso para ver si es válido usarlas para la construcción de la teoría que mejor informa a su estudio.

Hay cuatro importantes fuentes que Ud. puede usar para la construcción de su contexto conceptual: su propio conocimiento surgido de la experiencia, investigaciones y teorías existentes, estudios pilotos y exploratorios e *ideas experimentales* (thought experiments).

Empezaré con el conocimiento de la experiencia porque es uno de los más importantes recursos conceptuales y porque es uno de los aspectos más descuidados de los diseños de investigación. Luego me ocuparé del uso de teorías existentes e introduciré una herramienta como el mapa conceptual, el cual puede tener valor en formular una teoría tentativa o marco conceptual para el estudio que Ud. está diseñando. Finalmente, discutiré el valor de sus propios estudios pilotos y las ideas experimentales en el desarrollo de la propia teoría.

Conocimiento de la experiencia:

Tradicionalmente, lo que uno trae a la investigación como historial (background) ha sido tratado como sesgo, algo cuya influencia necesita eliminar de su diseño, antes que ser un componente valioso de éste. Esto ha sido así hasta cierto punto en la investigación cualitativa, en la que es ampliamente reconocido que el investigador es un instrumento de su propia investigación. En oposición a esto, Wright Mills (1959), en un clásico ensayo, arguye que los más admirables estudiantes dentro de la comunidad escolar no escinden sus trabajos de sus vidas. Ellos quieren usar cada aspecto de sus vidas para apoyar al otro.

Separar su investigación de otros aspectos de su vida reduce la fuerza de sus insights, hipótesis y *validity checks*. Alan Peshkin discute el rol de la subjetividad en su investigación y concluye que “la subjetividad que yo tenía como una aflicción, algo a resistir, puede, por lo contrario, ser virtuosa. Mi subjetividad es la base de la historia que yo estoy pudiendo decir. Es la fuerza del edificio que estoy construyendo. Esto me hace a mí, como persona y como investigador, equipándome de las perspectivas e insights que me moldean como investigador, desde la selección de los tópicos hasta el énfasis en lo que escribo. Vista como virtuosa, la subjetividad es algo a capitalizar”(Glesne y Peshkin, 1992).

Anselm Strauss (1987) enfatiza algunos puntos en discusión que él llama datos de la experiencia (conocimiento técnico, historial del investigador y experiencias personales). Arguye que esos datos de la experiencia no deberían ser ignorados porque los cánones usuales que gobiernan a los investigadores (para los cuales la experiencia y los datos personales constituyen un sesgo en la investigación) contribuyen a aplastar el valor de los datos de la experiencia. El dice, por lo contrario: en su experiencia hay un potencial dios.

Las propuestas de los estudiantes parecen sistemáticamente ignorar lo que los autores conocen de su propia experiencia acerca de los problemas que se proponen estudiar, esto puede dañar seriamente la credibilidad de las propuestas.

Peshkin y Straus enfatizan que esto no es una licencia para imponer de modo acrítico supuestos y valores en la investigación. Reason (1988) usa el término subjetividad crítica para referirse a una cualidad del conocimiento donde no suprimimos nuestra primaria experiencia, o no nos permitimos destruirla completamente o derrotarla, sino que tomamos conciencia de ella y la usamos como parte del proceso de preguntar.

La explícita incorporación de su identidad y experiencia en su investigación recientemente ganó amplio sustento teórico y filosófico (Berg y Smith, 1988; Jansen y Peshkin, 1992). La filósofa Hilary Putnam (1987,1990) argumenta que no puede afirmarse que un punto de vista sea la verdad objetiva. Todo punto de vista se hace desde una perspectiva y por lo tanto incorpora la instancia del observador.

El argumento filosófico no es, sin embargo, salvar el problema de valorar el efecto de su experiencia sobre la investigación, sino cómo incorporar esa experiencia más productivamente en su diseño de investigación. Grandy y Wallston (1988) proveen valiosos ejemplos de investigadores que usaron su propia subjetividad y experiencia en sus investigaciones. Hasta el presente, sin embargo, hay pocas bien desarrolladas y explícitas estrategias para hacer esto.

Una técnica que yo uso para esto es un ejercicio que yo llamo memo de la experiencia del investigador (ver ejercicio 3.1). Originalmente, yo tuve esta idea hablando con Bogdan, quien describe cómo, antes de empezar un estudio de la unidad de cuidados intensivos de un hospital neonatal, trató de escribir sobre las expectativas, creencias y supuestos que tenía acerca de los hospitales en general y de la sala de cuidados neonatales en particular, como un modo de identificar y tener en cuenta la perspectiva que sostenía su

estudio. El ejercicio 3.1 es uno de mis memos personales, escrito mientras estaba trabajando en un paper teórico sobre diversidad, solidaridad y comunidad (Maxwell, 1996).

Teoría existente e investigación:

La segunda fuente importante de su contexto conceptual son las teorías y las investigaciones existentes y no sólo las publicadas. Empezaré con la teoría porque es para mucha gente la más problemática y confusa de las dos y luego consideraré las investigaciones existentes para otros propósitos, además de como fuente de teoría.

Estoy usando el término teoría para referirme a algo que es considerablemente más amplio que el significado usual en las discusiones sobre métodos de investigación.

Por teoría entiendo simplemente un set de conceptos y relaciones propuestas acerca de ellos, una estructura que es entendida para representar o tener un modelo acerca del mundo. Le Compte y Priesle (1993) señalan que teorizar es simplemente el proceso cognitivo de descubrir y manipular categorías abstractas y las relaciones entre esas categorías. Mi única modificación es que esto incluye no sólo categorías abstractas sino también concretos y específicos conceptos.

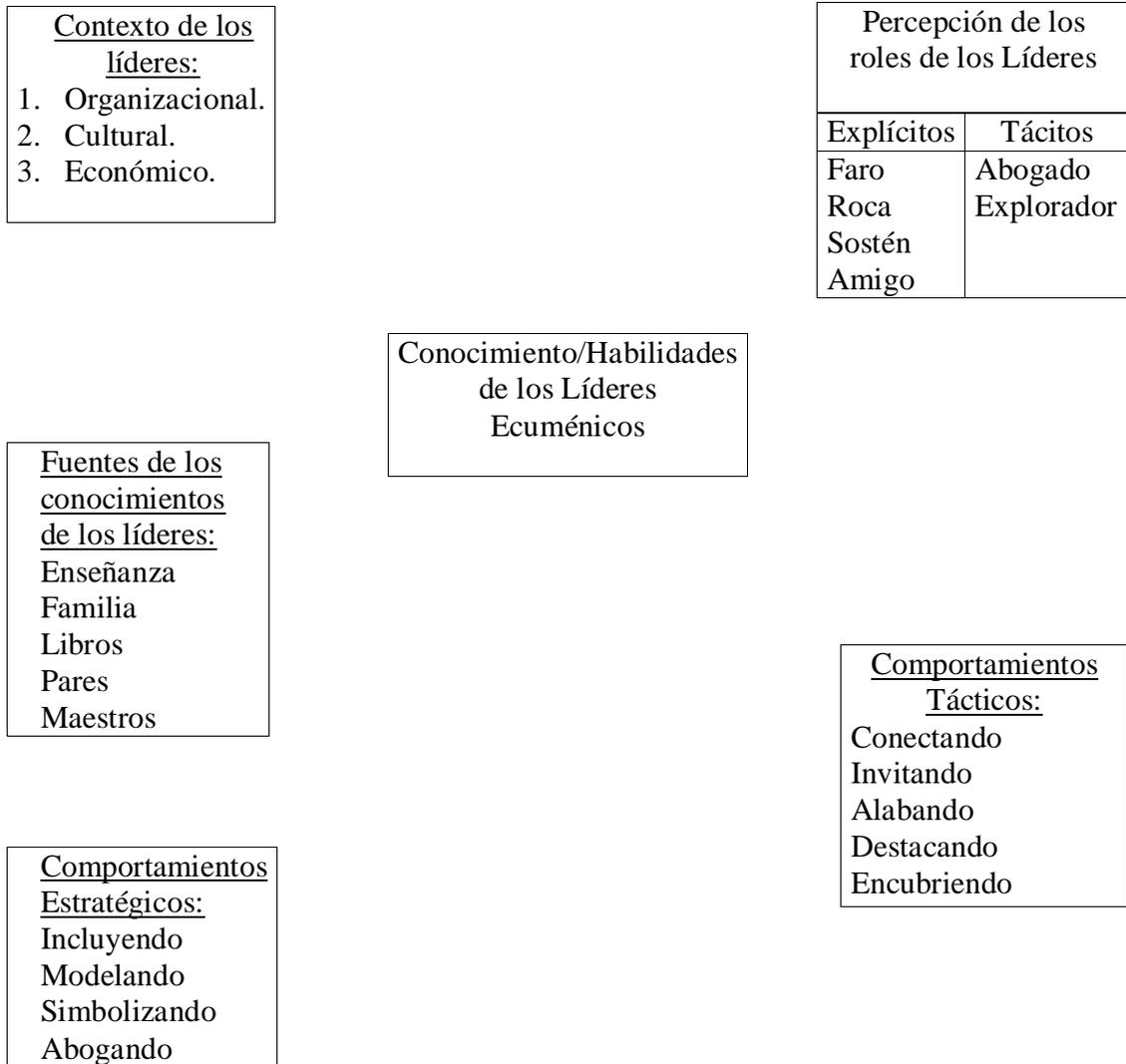
Este uso abarca todo sobre la llamada gran teoría, como el postmodernismo, o el psicoanálisis, o la teoría específica o explicaciones de todos los días sobre sucesos particulares, como por ejemplo “Jim llegó tarde a clase porque su auto tuvo una explosión”. No estoy usando teoría para denotar un determinado nivel de complejidad o abstracción o generalización o proposiciones explicativas, sino que me refiero al completo rango de proposiciones. Todas las proposiciones tienen características en común y para mis propósitos, las similitudes son más importantes que las diferencias.

Una de mis metas es demitificar el concepto de teoría, como Moliere en el Búrgués gentilhomme, quien estaba encantado de descubrir que como toda la vida había estado usando prosa, toda la vida estaba creando y usando teoría. La teoría no es algo arcano y misterioso que Ud. aprende en algún momento, es algo que usa todos los días, como señalaba Groucho Marx.

La más simple teoría es la que yo llamo barbell teoría, que consiste en dos conceptos unidos por una proposición de relación. (Ver figura 3.1). Las teorías pueden ser generales o específicas. El punto importante es qué hace esta teoría: relaciona conceptos en una proposición.

Ojo falta traducir ejemplo 3.1, pág. 30.

Figura 3.2 Estudio sobre las habilidades (conocimientos principales en los líderes ecuménicos. (Analiza categorías y subcategorías e identifica las diferentes cosas que van en cada uno de ellas):



Una teoría simple (A simple theory)



Habiendo presentado esta amplia concepción de teoría, quiero clarificar dos cosas que podrían ser convenientes para este modelo que, sin embargo, también se aplican a la propia teoría . Son la descripción y la interpretación.

La descripción es simplemente una narrativa de los hechos que suceden, con muy poco nivel de abstracción. No es teoría porque las conexiones entre los sucesos no son ni abstractas ni explicativas, sino simplemente espaciales y cronológicas; esto hace no ir más allá de lo que es inmediatamente o potencialmente observable. Por ejemplo, una descripción de qué sucedió en un particular encuentro podría incluir una detallada referencia de los aspectos físicos del escenario, las acciones de la gente, y las palabras que ellos dijeron, pero esto no debería ir más allá, de los propósitos y explicaciones de qué sucedió ni enmarcarse en un marco más abstracto.

Interpretación, como yo uso el término, también difiere de teoría. Refiere al significado dado en alguna situación o suceso por los propios participantes, en sus propios términos (Ver. Cap. 2). Interpretación, en este sentido, no es teoría por la misma razón que la descripción no es teoría: es simplemente una concreta referencia del significado y no tiene intento explicativo. Una interpretación del encuentro previamente mencionado podría intentar inferir el significado que ese escenario, acciones y palabras tienen para las personas pero no debería intentar explicar el significado en un marco más abstracto.

Tomar tanto la descripción y la interpretación y tratar de construir una explicación basada en ellas, o ajustarlas a una existente teoría exploratoria, es convertirlas en teoría. Por supuesto, toda descripción e interpretación son inherentemente teoría-laden (lad: *chica ¿teoría simple?*), (rather than being pure *¿antes que pura teoría?*), objetivas referencias de sucesos y significados. Pero a menos que el intento de ir más allá de una concreta descriptiva e interpretativa referencia, el principal propósito de la teoría, la explicación, no se logra.

De este modo, la teoría provee un modelo o mapa conceptual de por qué el mundo es como es (Strauss, 1995). Ella es una simplificación del mundo, pero una simplificación dirigida a clarificar y explicar algunos aspectos de cómo es el mundo. La teoría es un testimonio acerca de que sucede con el fenómeno que Ud. quiere entender. No es simplemente un marco, es una historia acerca de que Ud. piensa que está sucediendo y por qué. Una teoría provechosa es una historia iluminada acerca de algunos fenómenos, que da a Ud. nuevos insights y ensanchamientos (broadens) de ese fenómeno.

El término teoría a ras del suelo (grounded theory), de Glaser y Strauss (1967), no refiere a un particular nivel de teoría sino a una teoría que es inductivamente desarrollada durante un estudio (o una serie de estudios) y en constante interacción con los datos de ese estudio. Esta teoría surge de los datos actualmente recogidos, en contraste con la teoría desarrollada conceptualmente y luego simplemente testada con datos empíricos. En la investigación cualitativa, tanto la teoría existente como la surgida de los datos son legítimas y valiosas.

Los usos de la teoría existente:

Usando teoría existente en la investigación cualitativa tenemos tanto ventajas como peligros, que discutiremos prontamente. Las ventajas de la teoría existente puede ser ilustrada mejor con un número de metáforas:

Teoría como saco armario (coat closet): Es una metáfora de Jane Margolis (en una comunicación personal), quien una vez describió al marxismo como un saco armario: “Ud. puede meter todo dentro de él”. Una provechosa teoría de alto nivel da a Ud. un marco para hacer sensible lo que Ud. ve. Las piezas particulares de los datos que de otra manera pueden parecer no conectados o irrelevantes para otro o bien sus preguntas de investigación, pueden ser relatadas en términos apropiados en la teoría. Los conceptos de la

teoría existente son sacos perchas (coat hooks) en el armario, ellos proveen lugares en donde colgar los datos, mostrando sus relaciones con otros datos. Sin embargo, (no toda teoría) acomodará todos los datos igualmente bien; una teoría que prolijamente organice algunos datos dejará otros datos desprolijos y echados en el piso, sin lugar para colgarlos.

Teoría como spotlight (foco de luz): Una teoría ilumina lo que Ud. está viendo en su investigación. Esta dirige su atención a eventos o fenómenos particulares y vierte luz sobre las relaciones que pueden de otra manera pasar inadvertidas o ser incomprendidas. Bern Heindich (1984) discute un incidente en su investigación de los hábitos alimenticios de los caterpillars; dice que:

“la hoja de la tijera se destaca como si colgara en rojo porque no se acomodó a mis expectativas o teorías acerca de cómo pensé que las cosas deberían ser. Mi sentimiento inmediato fue de asombro. Pero el asombro fue una mezcla de teorías que cantaban en mi mente y competían unas con otras por su validación o rechazo ... No tenía yo teorías de todo, la parcialmente consumida hoja sobre la tierra podría no estar siendo bien advertida”.

Para alguna prueba, una teoría que brillantemente ilumina un área dejará algunas otras en la oscuridad. Ninguna teoría puede iluminar todo.

Un estudio que hace brillante uso de la teoría existente se describe en el Ejemplo 3.2

Sin embargo., Becker (1986) advierte que la literatura existente y los supuestos asumidos en ella, pueden deformar el modo que Ud. formula su investigación, provocando que Ud. no pueda advertir importantes formas de conceptualizar su estudio o implicaciones claves de sus resultados. La literatura tiene la ventaja de lo que él llama ideología hegemónica; en consecuencia, puede dificultar ver los fenómenos de modo diferente al que prevalece en la literatura. Tratar de acomodar sus insights en el marco establecido puede deformar sus argumentos, debilitando su lógica y haciendo más difícil que Ud. pueda ver cómo un nuevo modo de enmarcar el fenómeno podría contribuir. Becker explica cómo sus propias investigaciones sobre el uso de la marihuana fueron deformadas por la teoría existente:

“cuando yo empecé a estudiar el uso de la marihuana en 1951, la ideología dominante en la cuestión, la única que parecía de valor era ¿Por qué la gente hace de esto algo fantástico? Y la ideología prefería que el modo de respuesta se encontrara en el tratamiento psicoanalítico o en atributos sociales que diferenciaban a gente que consumía de la que no consumía. Mi ambición era mostrar que esta literatura (dominante entre los psicólogos y criminalistas) me conducía equivocadamente a ignorar lo que mis investigaciones realmente me mostraban. Yo había cometido un error, y luego procedía a ignorarlo, sobre muchas y más interesantes cuestiones: ¿cómo la gente aprende a definir sus propias experiencias internas?”

Yo tenía la misma experiencia con mi investigación de tesis sobre parentesco en la Inuit, comunidad del Norte de Canadá. Al momento de que yo llevara a cabo mi investigación, la literatura sobre el parentesco en antropología estaba dominada por un debate entre dos teorías del significado del parentesco; una sostenía que en todas las sociedades, el parentesco fue fundamentalmente un asunto de relaciones biológicas de parentesco; la otra argumentaba que la biología era solamente un posible significado en términos de relaciones de parentesco, otro era el parentesco social. Yo formulé mi tesis (Maxwell, 1986) en términos de esas dos teorías, arguyendo que mi evidencia principalmente apoyaba la segunda de esas teorías, aunque con significativas modificaciones. Fue sólo años más tarde de haber realizado mi investigación acerca de la naturaleza del parentesco y solidaridad en

pequeñas, tradicionales comunidades- basadas en y conceptualizadas en términos de- percibí similitudes, en este caso biológicas similitudes o sociales interacciones. Mi investigación hubiera sido mucho más productiva si yo hubiera aprovechado este modo teórico de formular el estudio desde el comienzo.

Becker (1986) argumenta que no hay un solo modo de estar seguro de cuándo las aproximaciones dominantes están equivocadas o conducen a lugares equivocados o cuando su alternativa es superior. Lo que Ud. puede hacer es tratar de identificar el componente ideológico de la aproximación establecida y ver qué sucede cuando Ud. abandona esos supuestos. El declara que “un estudioso serio debe rutinariamente inspeccionar caminos alternativos acerca del mismo asunto” y advierte: “use la literatura, no deje que ella lo use a Ud.”. Una conciencia de fuentes alternativas de conceptos y teorías acerca del fenómeno que Ud. está estudiando –incluidas otras fuentes además de la literatura- es un importante contrapeso a la hegemonía ideológica de la existente teoría e investigaciones.

Hay entonces dos principales modos en que los investigadores cualitativos frecuentemente debilitan el buen uso de la teoría: por no usarla suficientemente y por confiar demasiado en ella. La primera debilita el desarrollo de alguna abstracción analítica o marco conceptual para el estudio, entonces pierde insights que sólo la teoría puede proveer. Todo diseño de investigación necesita alguna teoría del fenómeno en estudio aún si éste es sólo de sentido común, para guiar las otras decisiones del diseño que Ud. está elaborando. El segundo tipo de error es el problema opuesto, imponer la teoría en su estudio, calzando como con un calzador eventos y relaciones que se acomodan a la teoría. La imposición de teorías dominantes es también un problema ético, no simplemente un problema científico o práctico (Lincoln, 1990). Una genuina investigación cualitativa debe tener en cuenta las teorías y perspectivas acerca de su objeto de estudio antes de confiar enteramente en el punto de vista o la perspectiva propia del investigador.

La tensión entre esos dos peligros es una parte ineludible de la investigación, no un problema que pueda ser resuelto por medio de alguna técnica o insight. Una importante estrategia para conducirse con esto es incorporar en el método científico, tanto una aproximación interpretativa como hermenéutica.. desarrollar teorías y continuamente testearlas, mirando los datos discrepantes y caminos alternativos (incluido el de la investigación participante) de hacer sensibles los datos. Heinrich (1984) describe el penetrante nido del cuervo (crow’s nets), el que Ud. mira a través de los árboles, por un oscuro punto a través del cielo, y luego trata de ver la luz a través de él (el nido del cuervo es opaco). Esto es como la ciencia: primero Ud. ve mira por algo, y luego, cuando piensa que lo tiene, Ud. se prueba a sí mismo que está equivocado.

Mapa conceptual:

Para algunos estudiantes, el desarrollo o uso de explícita teoría es la parte más desalentadora del estudio cualitativo. En este punto, yo quiero introducir una herramienta para desarrollar y clarificar la teoría, conocida como Mapeando el concepto (concept mapping). Esto fue originalmente desarrollado por Joseph Novak (Novak y Gowin, 1984), primero como un modo de entender cómo los estudiantes aprenden ciencia, y luego como un instrumento para enseñar ciencia. Una estrategia similar, llamada marco conceptual, es presentada por Miles y Huberman (1994). Anselm Strauss (1987) provee una tercera variante, que llama diagrama interactivo. Estas aproximaciones tienen mucho en común y yo los presentaré como una única estrategia, ignorando por el momento algunas importantes diferencias en el modo en que son usadas.

Las figuras 3.2 a 3.6 proveen una variedad de ejemplos de mapas de conceptos; más ejemplos pueden ser encontrados en Miles y Huberman (1994) y Strauss (1987). Un mapa conceptual, como la teoría representa, es una pintura del territorio que Ud. quiere estudiar, no del estudio en sí mismo. Es una presentación visual del trabajo teórico en curso- una pintura de qué Ud. piensa que sucede con del fenómeno que está estudiando. No es una específica parte de un diseño o propuesta de investigación, más bien es un instrumento para desarrollar el contexto contextual de su diseño- para generar teoría y mirar las implicaciones de la teoría para su estudio. Y como una teoría, un mapa conceptual consiste en dos cosas: conceptos y las relaciones entre ellos. Están usualmente representados, respectivamente, con círculos y con flechas o líneas conectándolas.

Hay dos principales usos del mapa conceptual:

- 1- Hacer visible su teoría implícita o clarificar una teoría existente,
- 2- Desarrollar teoría. Como los memos, los mapas conceptuales son un modo de pensamiento en papel (Howard y Barton, 1986), ellos pueden mostrar a Ud. inesperadas conexiones o identificar baches y contradicciones en su teoría, y ayudarlo a encontrar maneras de resolverlos más tarde.

El mapa conceptual usualmente requiere considerable retrabajo para llegar al punto donde es más útil para Ud.; no espere construir su mapa final en el primer intento. Un modo útil de desarrollar un mapa conceptual es sobre un pizarrón, donde Ud. puede borrar ininterrumpidamente intentos o piezas que no se ven bien trabajadas, y hacer posibles arreglos o conexiones (la desventaja de esto es que sus intentos no crean automáticamente una pista en el papel, lo que podría ayudar a Ud. a evitar repetir los mismos errores y a entender cómo su teoría ha cambiado). Hay también una variedad de programas de computación que puede usar para crear mapas conceptuales (Weitzman y Miles, 1995). Strauss (1987) provee una valiosa transcripción de su consulta con una estudiante, Leigh Star, ayudándola a desarrollar mapa conceptual para su investigación. Evite entrar en lo que Miles y Huberman (1994) llaman un mapa no riesgoso, en el cual todos los conceptos son globales y abstractos y hay flechas de dos direcciones en todas partes. Esta suerte de diagrama puede ser usado como un frenético ejercicio al comienzo, proveyendo a Ud. de una conceptual lista de control de cosas que pueden ser importantes en su investigación, pero en algún punto Ud. necesita focalizar la teoría. Esto puede ser usado en algún punto para estrechar su mapa a dos conceptos y relaciones entre ellos y como un ejercicio de focalización. Hacer comentarios acerca de qué piensa Ud. es más importante y relevante en su teoría.

Un inicial marco frecuentemente trabaja mejor que largas categorías que sostienen una gran cantidad de cosas que Ud. todavía no tiene claras. Sin embargo, Ud. podría tratar de diferenciar esas categorías, haciendo explícitas sus ideas acerca de las relaciones entre las cosas en ella involucradas. Un modo de empezar esto es analizando cada una en subcategorías e identificar las diferentes clases de cosas que van en cada una (Figura 3.2 hace esto por las categorías perimetrales que conectan la categoría central). Otro modo es dimensionalizar las categorías (Strauss y Corbin, 1990), tratando de separar sus diferentes propiedades (figura 3.4 hace esto para algunas de las categorías).

Tenga cuidado de un mapa elegante; este puede ser visualmente equivalente de los que Becker (1986) llama “escritura de clase” y esto sugiere que Ud. puede estar enfatizando la forma a expensas del contenido. En particular, la presencia de simetrías o duplicaciones en un marco es un signo de que Ud. puede saber combinar categorías o reestructurar las relaciones a través de las categorías.

¿Cuándo Ud. puede reconocer cuando algo es una categoría o una relación? Esto no es fácil; Yo lo hago más bien intuitivamente. De hecho, algunas cosas pueden ser parecidas a las otras, no hay un correcto mapa conceptual para el fenómeno que Ud. está estudiando y diferentes mapas incorporan diferentes entendimientos de qué está sucediendo. Ud. podría traer mapas alternativos para la teoría que está desarrollando, antes que pegarse rígidamente con una formulación. Hay también diferentes clases de mapas conceptuales, con diferentes propósitos, estos incluidos:

- 1- un abstracto mapa marco de las relaciones entre conceptos;
- 2- un ondeado bosquejo de cómo sucesos y eventos Ud. piensa que están conectados;
- 3- una malla causal de variables e influencias;
- 4- un diagrama árbol de los significados de las palabras (Miles y Huberman, 1994);
- 5- un diagrama de Venn, representando conceptos como círculos coincidentes (Miles y Huberman, 1994).

Ud. puede usar más de uno de estos en un estudio dado; la línea de fondo (inferior) es útil para Ud. en anticipar su entendimiento de qué está sucediendo. Muchos de los ejemplos de Miles y Huberman son estudios de procesos sociales; ellos no son necesariamente el más útil modelo para un estudio de significados y sus relaciones. Recuerde que un mapa conceptual no es un fin en sí mismo; es un instrumento para desarrollar teoría y hacerla más explícita. También guarde en la mente que un mapa conceptual no es algo que Ud. hace una vez y finaliza; Ud. deberá volver y retrabajar su mapa conceptual mientras su entendimiento del fenómeno que Ud. estudia progresa.

Diferentes autores usan mapas conceptuales de diferentes modos. Novak y Gowin toman una muy difusa aproximación- sus conceptos y relaciones pueden ser casi todo, y etiquetan sus conexiones atendiendo a la claridad. Miles y Huberman, por otra parte, son mucho más focalizados- sus conexiones generalmente refieren a relaciones causales o influencias. Mi consejo es apuntar hacia algo. Ud. puede empezar con un razonablemente mapa difuso, pero debería trabajar en focalizarlo y hacer un mapa de una teoría real de lo que está sucediendo.

Una distinción clave, pero que Ud. puede no querer pensar hasta que desarrolle un inicial mapa conceptual, es la diferencia entre mapa variance (de la diferencia) o mapa de proceso. Un mapa de la variance trata con conceptos generales, abstractos, y es esencialmente atemporal; representa cómo algunos factores o propiedades de las cosas (conceptualizadas como variables), influyen otras. Un mapa de proceso, por otra parte, muestra una historia cronológica; hay un comienzo y un fin, y las categorías son presentadas como eventos específicos antes que variables. Figuras 3.3 y 3.6 son mapas de variance, mientras que las figuras 3.4 y 3.5 son mapas de proceso. Mezclar variance y proceso en un único mapa no es imposible, pero esto puede ser dificultoso de hacer cuando Ud. está aprendiendo a usar mapas conceptuales y puede conducirlos a una confusión acerca de la teoría que su mapa representa.

Otros usos de investigaciones previas:

Una revisión de investigaciones previas puede servir para varios propósitos en su diseño además de proveerlo de teoría existente (Strauss, 1987). Primero, puede ser usado para desarrollar una justificación de su investigación- mostrar cómo su trabajo tratará una importante necesidad o una inexplorada cuestión (Marshall y Rossman, 1995); Martha Regan Smith usa investigaciones previas en escuelas médicas enseñando de esta manera

(Apéndice A). Segundo, esto puede informar sus decisiones acerca de métodos, sugiriendo aproximaciones alternativas o revelando potenciales problemas. Tercero, puede ser una fuente de datos que Ud. puede usar para testear o modificar sus teorías. Ud. puede ver si existentes teorías, investigaciones pilotos o su propio conocimiento experiencial se sostienen o cambian por estudios previos.

Finalmente, Ud. puede usar investigaciones previas para ayudar a desarrollar teoría. Bernd Heinrich (1984), en su investigación de tesis sobre termorregulación en mariposas esfinges, encontró que su experiencial descubrimiento de que esas mariposas mantienen una constante temperatura del cuerpo mientras vuelan era directamente contradictorio con otras investigaciones. El describe su respuesta:

“Como un primer paso en mi decisión, yo estuve algunos meses en la biblioteca leyendo acerca de fisiología de insectos en general y acerca de mariposas en particular. Algo en el conocimiento fisiológico y morfológico debía proveerme una pista. Esto haría necesario coleccionar más y más detalles sobre el problema hasta que yo pudiera visualizar esto acabadamente como si fuera una roca en la palma de mi mano. Yo quería encontrar cómo las mariposas estaban termoreguladas...

Yo vine a través de un oscuro escrito francés de 1919 escrito por Brocher sobre la anatomía del sistema circulatorio de las mariposas. La peculiar cosa acerca de las mariposas es que la aorta hace un lazo entre sus músculos torácicos. En algunos otros insectos esto pasa debajo de esos músculos”.

Este escrito dio a Heinrich la pista crítica de cómo esas mariposas estaban termoreguladas: ellas estaban mandando sangre a través de los músculos torácicos para enfriarlos y luego perder el exceso de calor por el abdomen, del mismo modo que el agua de un auto bombea y el radiador enfría la máquina. Esta teoría fue confirmada en subsiguientes experimentos.

Es posible, por supuesto, estar demasiado inmerso en la literatura; como Wrights Mills (1959) advierte “Ud. puede inundarse en ella, como Mortimer Adler. Quizás el punto es conocer cuándo debe leer, y cuándo no debe hacerlo” Uno de los principales modos de Mills de conducir con este problema fue, al leer, siempre estar pensando en estudios empíricos que podrían testear ideas surgidas de la literatura, ambas como preparación para actuales investigaciones y como un ejercicio de imaginación. Estas dos estrategias conectan al final dos fuentes de su conceptual contexto: estudios pilotos y pensamientos experimentales.

Estudios pilotos y exploratorios:

Los estudios pilotos tienen algunas de las mismas funciones que las investigaciones previas, pero ellos pueden enfocar más precisamente sobre sus propios asuntos y teorías. Ud. puede diseñar estudios pilotos específicamente para testear sus ideas o métodos y explorar sus implicaciones, o desarrollar inductivamente teoría a ras del suelo. Como Light, Singer y Willett (1990) afirman, un estudio ilustrativo cuantitativo es igualmente verdadero como una investigación cualitativa. Algunas características distintivas de su diseño podrían no ser determinadas sin estudios previos exploratorios. Y ellos argumentan que un diseño no está nunca completo si no está precedido por un anterior estudio exploratorio en pequeña escala. Es conveniente llevar a cabo un estudio piloto si una faceta que su problema necesita clarificarse.

Hay un uso particular que un estudio piloto tiene en la investigación cualitativa y consiste en generar un entendimiento de teorías y conceptos sostenidas por la gente de

su estudio, lo que yo llamo interpretación (Maxwell, 1992). Esto no es simplemente una fuente de conceptos adicionales para su teoría, un tipo de concepto que Strauss (1987) llamó códigos en vivo. En cambio, esto provee a Ud. un entendimiento de los significados que los eventos tienen para los actores que están involucrados en ellos, y las perspectivas que informan sus acciones. En el estudio cualitativo, esos significados y perspectivas podrían constituir un componente clave de su teoría; como discutí en el Cap. 2, ellos son una de las cosas de lo que su teoría trata, no simplemente una fuente de insights teóricos y construcciones posteriores.

Pensamiento experimental:

El pensamiento experimental tiene una larga y respetada tradición en las ciencias físicas (muchos de los trabajos de Einstein estuvieron basados en él), pero ellos han recibido poca atención en discusiones de diseños de investigación, particularmente de diseños cualitativos. La mejor discusión sobre el pensamiento experimental en ciencias sociales que yo conozco es la de Lave y March (1975), quienes describen su libro como “una guía práctica de la especulación”. Afirman que la especulación es el alma de las ciencias sociales; ellos brindan una detallada introducción del desarrollo y uso de modelos especulativos. A pesar de que la orientación de sus últimos capítulos es principalmente cuantitativa, los primeros capítulos son muy usados por investigadores cualitativos.

El pensamiento experimental se apoya en la teoría y la experiencia para responder “what if questions” (¿preguntas del por qué?, investiga afuera las lógicas implicaciones del fenómeno que Ud. quiere estudiar. El puede testear su teoría en curso para problemas lógicos y generar nuevos teóricos insights. El estimula la creatividad y la sensibilidad de la exploración y puede ayudarlo en hacer explícitos el conocimiento de la experiencia que Ud. realmente posee. Finalmente, puede ser fácil uso, una vez que Ud. desarrolle la habilidad. Lave y March (1975) dicen: Nosotros tratamos con modelos del comportamiento humano como una forma de arte, y su desarrollo es como una suerte de ejercicio. Como todo arte, el edificio modelo requiere una combinación de disciplina y diversión. Es un arte aprendible. Tiene técnicas explícitas y prácticas de improvisación.

La experiencia, la teoría e investigaciones previas, los estudios pilotos y el pensamiento experimental, son las cuatro fuentes principales del contexto conceptual de su estudio. Lo que Ud. tiene que tener en cuenta principalmente es la necesidad de integrar de estos componentes unos con otros en un contexto conceptual y con sus propósitos y preguntas de investigación. Las conexiones entre su contexto conceptual y sus preguntas de investigación serán desarrolladas en el próximo capítulo.

Ejercicio 3.1: Reflexionando sobre su contexto experiencial:

El ejercicio consiste en escribir un memo acerca de cómo su experiencia es relevante para su investigación. Use el memo para reflexionar sobre lo que Ud. le brinda a su estudio- su background, experiencias, conceptos teóricos, supuestos, valores, y sentimientos. ¿Qué conexiones previas Ud. tiene con los tópicos, problemas o escenarios que planea investigar? ¿Cómo esto está afectando el modo de su aproximación al problema en la investigación? ¿cuál es la lente desde la cual está mirando el fenómeno en su investigación?

Este memo lo ayuda a examinar y criticar esos motivos y supuestos y descubrir qué recursos provee su experiencia. No hay una particular estructura que sea mejor para su memo. Sin embargo, Ud. no podría escribir un relato general de sus backgrounds y experiencias; esto no es una autobiografía. Ud. necesita focalizar en esas experiencias, valores, y supuestos que más directamente se relacionen con su proyecto de investigación y reflejen efectivamente cómo la afectan.

Este memo es para su beneficio. Yo sugiero empezar por todo aquello que le viene frenéticamente a la mente cuando piensa acerca de su tópico y apuntando esas ideas inmediatamente tratando de organizarlas y analizarlas. Una estrategia que puede ser útil es escribir respuestas libres a sus preguntas; simplemente tome su lápiz o su computadora escribiendo lo que le viene a la mente en respuesta a cada una de sus preguntas, sin tratar de pensar cuidadosamente su respuesta y luego vaya a la otra después de un par de minutos.

1. La cosa que más me excita de mi estudio es...
2. Lo que espero principalmente de mi estudio es...
3. Lo que más temo de mi estudio es...
4. El mayor supuesto que yo hago es...
5. El principal modo en que mi investigación se apoya en mi propia experiencia es...
6. Una cosa de la que estoy segura acerca de lo que sucederá es...
7. Me sorprendería realmente, si como resultado de la investigación, encontrara...

Luego, trate de identificar las cuestiones que son más importantes para su investigación de las que Ud. está planteando, piense acerca de sus implicaciones y organice sus reflexiones más sistemáticamente en el memo.

Ejercicio 3.2: Creando un mapa conceptual para su estudio:

¿Cómo desarrollar un mapa conceptual? Primero, necesita tener un set de conceptos para trabajar con ellos. Ellos pueden provenir de teorías existentes, de su propia experiencia o de los sujetos que está estudiando (sus propios conceptos acerca de lo que está sucediendo). La principal cosa que tiene que tener en mente es que en este punto, Ud. está tratando de representar la teoría que ya tiene acerca del fenómeno que está estudiando, no primariamente crear una nueva teoría.

1. Comenzando con las cosas que quiere comprender y su comprensión tentativa de ellas. Piense acerca de las palabras clave que usa cuando habla del fenómeno; ellas probablemente representen importantes conceptos en su teoría. Ud. puede tomar algunos de esos conceptos directamente de los pensamientos que ya escribió acerca de su investigación, tomar sus memos y subrayar sus palabras claves, luego usarlos como sus categorías iniciales. Alternativamente, puede tomar una palabra clave, idea, o término y todos los pensamientos frenéticos que pudo haber tenido en relación con ellos y luego volver y seleccionar aquellos que parecen más directamente relevantes para su estudio.

2. Una vez que haya generado algunos conceptos para trabajar con ellos, pregúntese cómo ellos están relatados. ¿Qué conexiones ve entre ellos? Leigh Star (citado en Strauss, 1987) sugiere empezar con una categoría o concepto e hilvanarlo con

otros. ¿Qué conexiones entre los conceptos que está usando cree que son importantes? Las piezas claves de un mapa conceptual no son los círculos, pero sí las flechas; ellas representan relaciones propuestas entre los conceptos o sucesos. Pregúntese qué significan esas particulares flechas? Piense algunos ejemplos concretos antes que trabajar con abstracciones. No se encierre en el primer set de categorías que seleccione o en el primer acuerdo que haga. Pruebe diferentes modos de relacionar los conceptos, mueva las categorías en torno a ver mejor las palabras. Hágase preguntas acerca del diagrama, saque posibles conexiones y pregúntese si tienen sentido. Una estrategia alternativa es tomar algo que Ud. ya escribió e intentar explicitar en el mapa la teoría implícita o explícita que se encuentra en eso. Esta es frecuentemente la mejor aproximación para gente que no piensa visualmente y prefiere trabajar con prosa. Strauss (1987) y Miles y Huberman (1994) dan una advertencia adicional sobre cómo desarrollar mapas conceptuales en su estudio.

4. Finalmente, escriba una narrativa de qué dice este mapa conceptual acerca del fenómeno que está estudiando. Intente capturar en palabras las ideas que están materializadas en el diagrama. Las figuras 3.3 y 3.4 presentan mapas conceptuales acompañados de narrativas. Miles y Huberman dan ejemplos adicionales. Este ejercicio puede hacerle notar cuándo su mapa conceptual es un **placeholder (asidero)** para los conceptos o relaciones actuales que Ud. necesita y puede sugerirle modos de desarrollar su teoría.

Falta pasar figuras 3.2; 3.3; 3.4, etc.

CAPÍTULO N° 4: PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN: ¿QUÉ QUIERE ENTENDER?:

Las preguntas de investigación son el corazón del diseño y es el componente del mismo que está más directamente ligado a los otros componentes. En muchos trabajos ellas son presentadas como el punto de partida de la investigación y determinantes de los otros aspectos. Esto realmente no le hace justicia a la naturaleza interactiva e inductiva de la investigación cualitativa.

Las preguntas de investigación en un estudio cualitativo no deberán ser formuladas en detalle antes que los propósitos y el contexto de la investigación hayan sido clarificados, y deberán ser sensibles y adaptables a las implicancias de otras partes del diseño. A menudo necesitará llevar a cabo una importante parte de la investigación, antes de que esté claro qué preguntas uno quiere contestar.

Esto no significa que la investigación cualitativa no debiera empezar con preguntas, simplemente uno entra al campo con una mente y mirada abierta respecto de lo que quiere investigar. Todo investigador comienza su investigación con una base sustancial de experiencia y conocimiento lógico acerca del fenómeno en estudio. Esas preguntas iniciales enmarcan el estudio de modo importante, influyen decisiones acerca del método y son una base para enfocar nuevos y más específicas preguntas. Mi argumento es que las preguntas son generalmente el resultado de un diseño de investigación interactivo.

Ejemplo 4.1: El desarrollo de las preguntas de investigación.

La tesis de Suman Bhattachrjea (1994) trató acerca de los modos en que las administradoras mujeres en un distrito educativo de Pakistán definen, implementan y

controlan sus tareas profesionales y el ambiente de trabajo en una sociedad segregada sexualmente y dominada por los varones.

Ella empezó su trabajo de campo con una única pregunta amplia. ¿Qué hace el staff de esta oficina cada día y quién lo hace?.

Su posición como consultora de una programa de computación en esa oficina, el hecho de ser mujer y hablar el mismo lenguaje y (proviniedo de la India) tener familiaridad en algunos aspectos de sus vidas, llevaron a las empleadas a aceptarla y creerle.

Cuando ella envió su propuesta de tesis un año después, había focalizado su estudio en dos preguntas específicas.

- 1) ¿Cuál es el carácter (o la naturaleza) de las expectativas que afectan las acciones de las administradoras mujeres?.
- 2) ¿Qué estrategias adoptan las administradoras mujeres para llevar a cabo *esas acciones*, en un contexto de segregación de género y ambiente dominado por los varones?.

Ella pudo formular tres hipótesis como respuestas tentativas a esas preguntas:

- 1) Las acciones de las administradoras mujeres reflejan su deseo de mantener armonía entre sus roles como mujeres en una sociedad de segregación de género y sus roles como funcionarias en una burocracia.
- 2) La principal estrategia que las administradoras mujeres usan en ese aspecto es tratar de crear un ambiente familiar en el trabajo, interactuando con sus colegas en forma paralela, con sus interacciones en un marco doméstico y de este modo borrar las distinciones entre público y privado.
- 3) Las implicaciones de esta estrategia de acción de las administradoras depende del contexto de las interacciones, y en particular de dónde ese contexto se sitúa en el continuo público – privado. Las mujeres usan diferentes estrategias cuando interactúan con otras mujeres, con colegas masculinos dentro de la oficina o con otros hombres.

En este capítulo, discutiremos las funciones de las preguntas de investigación en un diseño de investigación, considerado el tipo de preguntas que un estudio cualitativo puede investigar y dar algunas sugerencias de cómo pueden generarse esas preguntas.

Las funciones de las preguntas de investigación:

En una propuesta de investigación, las función de las preguntas es especificar qué se intentará estudiar. También tienen otras funciones importantes: ayudar al investigador a focalizar el estudio (su relación con los propósitos y el contexto conceptual) y dar una guía de cómo conducir la investigación (su relación con los métodos y la validez).

Cuando las preguntas son muy generales o ambiguas, crean dificultades para conducir la investigación (respecto de qué sitio o informante elegir, qué datos obtener y cómo analizarlos), y en clarificar la conexión entre lo que el investigador hará (propósitos) y el conocimiento preexistente.

Si su pregunta queda en ¿qué voy a hacer en este nivel?, usted no tiene una guía clara para decidir qué datos obtener, qué teoría es relevante para su estudio o en determinar si su estudio está encontrando sus propósitos.

Por otro lado, precisamente el marco de las preguntas de investigación puede indicarle al investigador áreas específicas de la teoría que puede usar en un progresivo desarrollo y entendimiento acerca de cómo seguir, ellas le darán un desarrollo inductivo y prueba de la teoría a partir de los datos, como también ayudarán a tomar decisiones acerca de cómo conducir la investigación.

Es posible que las preguntas estén demasiadas focalizadas, creando una visión que deje de lado cosas importantes del contexto de estudio. Preguntas que están precisadas muy tempranamente pueden llevar a no advertir áreas de la teoría o experiencias prioritarias que son relevantes para entender cómo seguir; ellos pueden también llevar a que no se le preste suficiente atención a un amplio alcance de datos tempranos en el estudio, datos que pueden revelar importantes e incipientes fenómenos o relaciones.

Un problema adicional es que usted puede contrabandear supuestos no examinados en la investigación, imponiéndole un armazón que no es conveniente. Determinadas preguntas tienen supuestos implícitos, conllevan una respuesta determinada. Estos supuestos necesitan ser cuidadosamente examinados y justificados.

Suele suceder también, en el investigador poco experimentado, que las preguntas de investigación sostengan relaciones que no sean consecuentes con los reales propósitos y actuales opiniones acerca de cómo seguir. Ellas son fingidas preguntas construidas para satisfacer los pensamientos críticos que el investigador quiere ver en su propuesta, en los que están ausentes soportes de la experiencia o conceptos reales. Estas cuestiones frecuentemente resultan de adoptar convenciones de la investigación cuantitativa.

Por todas estas razones, existe un real peligro de no formular cuidadosamente las preguntas de investigación en conexión con otros componentes del diseño. Sus preguntas de investigación necesitan tener en cuenta los propósitos y el contexto conceptual (qué conoce usted de lo que quiere estudiar, qué teorías tentativas existen).

No existen razones para plantear preguntas que ya tengan respuesta, o preguntas que no estén claramente conectadas con lo que usted piensa actualmente.

Asimismo, las preguntas de investigación deben poder ser respondidas con el tipo de estudio que usted quiere llevar a cabo. No se pueden plantear preguntas imposibles de responder en la investigación, ya sea porque no puede obtener los datos para responderlos o porque las conclusiones que usted puede brindar están sujetas a problemas de validez.

Un pre-requisito para desarrollar adecuadamente una investigación es entender claramente qué preguntas de investigación puede responder y las diferentes clases de preguntas que puede usted formular.

Preguntas de investigación y otro tipo de pregunta

Un problema común es la confusión entre problemas de investigación (¿qué quiere usted comprender?) y problemas prácticos (¿qué quiere usted llevar a cabo? – propósitos).

Le Compte y Priesle (1993) afirman que este es el primer problema que hay que resolver. Los propósitos suelen ponerse como parte de las preguntas de investigación.

Otra cuestión, que es crítica en los estudios de entrevista, es distinguir entre preguntas de investigación y preguntas de la entrevista o encuesta.

Hipótesis de investigación en el diseño cualitativo

Preguntas de investigación no es lo mismo que hipótesis de investigación. Las preguntas de investigación son aquello que Ud. quiere estudiar.

Las hipótesis son su respuesta tentativa a sus preguntas. El uso de hipótesis explícitas es frecuentemente considerado incompatible en investigaciones cualitativas.

Mi punto de vista, en contraste, es que no hay un problema inherente a formular hipótesis de investigación cualitativas; la dificultad proviene en parte de la terminología utilizada y en parte de una inapropiada aplicación de estándares cuantitativos a las hipótesis en estudios cualitativos.

Algunas hipótesis cualitativas explicitan las ideas del investigador acerca de lo que ocurrirá como parte del proceso de teorización y análisis de datos. Frecuentemente se las llama proposiciones en vez de hipótesis (Miles y Huberman, 1994, pág. 75), pero cumplen la misma función.

La característica distintiva de las hipótesis cualitativas es que generalmente son formuladas después de que el investigador ha comenzado la investigación; ellas surgen de los datos y se desarrollan y testean en interacción con ellos, antes que plantear ideas a ser simplemente testeadas con los datos (Ver Ejemplo 4.1).

En las investigaciones cualitativas, las hipótesis frecuentemente no son legitimadas al testearse con los datos. Por lo contrario, este requisito es esencial para el testeo estadístico de una hipótesis; en este caso si la hipótesis es formulada después de analizar los datos, el supuesto del testeo estadístico es violado. Sin embargo, este argumento es irrelevante en la investigación cualitativa.

El principal inconveniente de formular explícitamente la hipótesis es que, al ser previa a la teoría, ella puede actuar cegándolo a Ud., orientándolo en las acciones futuras. Usted necesita tratar esas hipótesis cualitativamente, preguntándose continuamente qué modos alternativos hay de ser sensible a sus datos. Una estrategia es buscar insights y luego testearlos contra una posible amenaza a su validez.

Preguntas generales y particulares

Es ampliamente aceptado que las preguntas de investigación deben ser generales y luego ser operacionalizadas a un caso o contexto específico. Ejemplo, ¿cómo los estudiantes tratan las diferencias raciales y étnicas en escuelas multirraciales?, para luego formular otra, ¿cómo los estudiantes de la escuela X tratan las diferencias raciales y étnicas?.

Formular una pregunta general puede dar lugar a largos experimentos psicológicos. Sin embargo, en las Ciencias Sociales y en el campo educativo, tanto preguntas generales como particulares pueden ser legítimas y apropiadas. Esto sin embargo, puede llevar a conclusiones erróneas en la investigación aplicada, donde el foco es usualmente comprender algún programa, situación o práctica particular.

Estos dos tipos de preguntas están conectadas con el muestreo y con el estudio de casos. En la primera situación, la pregunta se refiere a amplias poblaciones y se trabaja con muestras estadísticas con el propósito de generalizar. Un estudio de casos, por el contrario, justifica la elección del caso particular en términos de los propósitos del estudio y teorías e investigaciones existentes y necesita otro tipo de argumento para generalizar sus conclusiones (Ver Cap. 6).

Ambas aproximaciones son legítimas en la investigación cualitativa. Entrevistas basadas en estudios particulares, frecuentemente emplean una muestra lógica,

seleccionando casos en función de generalizar a algún universo de interés. En un estudio de gran amplitud, lo más recomendable es seleccionar muestras apropiadas, realizando varios estudios en diversos contextos (Miles y Huberman, 1994) y deben prestarse atención a problemas de muestra y representatividad (Para Muestra, Ver Cap. 5).

Sin embargo, los estudios cualitativos frecuentemente emplean pequeñas muestras de incierta representatividad y esto significa que pueden dar sólo sugestivas respuestas a preguntas planteadas en términos generales. Por ejemplo, la pregunta ¿cómo las maestras de Jardín de Infantes juzgan las habilidades de los niños para pasar a primer grado?, requiere para ser respondida muestras de la población de todas las maestras de jardín de infantes. Sin embargo, el concepto maestras de jardín de infantes necesita ser especificado: ¿Nos referimos sólo a las maestras de jardín americanas?; ¿sólo a maestras de jardines públicos?; ¿sólo a maestras con muchos años de experiencia? Este tipo de preguntas generales presuponen un tipo de muestra dan lugar a diseños con dirección cuantitativa.

Un estudio cualitativo puede responder válidamente a preguntas particulares tales como: ¿cómo las maestras del Jardín X valoran las habilidades de sus alumnos para primer grado?. Las maestras no son tratadas acá como una muestra de un universo mayor al que se quiere generalizar sino como un caso de un grupo de maestras estudiadas en un contexto particular.

La selección del caso puede envolver consideraciones de representatividad, pero este no es su propósito, sino el desarrollo de una adecuada descripción, interpretación y teoría de ese caso.

Preguntas reales e instrumentales:

La ciencia social, dominada por el positivismo, considera que todo término teórico debe ser definido operacionalmente y de modo objetivo. Si bien este punto de vista ha sido abandonado por algunos filósofos de la ciencia, todavía esto tiene influencia sobre lo que piensan algunos investigadores acerca de las preguntas de investigación. Se recomienda aún plantear las preguntas en términos de lo directamente observable, de modo tal que coincida con las preguntas que se hacen en la entrevista o en términos de influencias causales.

Esos desacuerdos ilustran las diferencias entre aproximaciones instrumentalistas y realistas (Norris, 1983) en cuanto a las preguntas de investigación. Los instrumentalistas formulan sus preguntas en términos de datos observables y medibles. Ellos están preocupados por las cuestiones de validez y prefieren quedarse con lo que sea directamente verificable. Los aproximaciones realistas, en cambio, no asumen que las preguntas de investigación y las conclusiones acerca de sentimientos, creencias, intenciones, comportamientos prioritarios, efectos, deban ser enmarcados en cuestiones directamente verificables. Tratan los datos como evidencias falibles acerca de esos fenómenos y los usan críticamente, testeando sus ideas acerca de la existencia y naturaleza de esos fenómenos (Campbell, 1988; Cook y Campbell, 1979; Maxwell, 1992).

Esto tiene implicaciones en el desarrollo de la investigación. Cada una de estas dos aproximaciones tiene sus riesgos. El principal riesgo de la aproximación instrumental es perder de vista el real interés del investigador en favor de conclusiones rigurosas pero menos interesantes. También puede inhibir la teorización acerca de fenómenos no directamente observables y dificultar propósitos importantes de su investigación, como el desarrollo de programas basados en las conclusiones de su investigación.

El mayor riesgo de las preguntas de investigación realistas es que incrementen la confianza del investigador y puedan conducirlo a sacar conclusiones sin garantía o permitan que sus supuestos y deseos influyan los resultados.

Mi sugerencia es formular preguntas realistas y prestar atención tan sistemática y rigurosamente como sea posible a las amenazas de validez que esa aproximación involucra.

Hay algunas importantes razones para ello: 1) las amenazas a la validez dependen del tipo de estudio de que se trate; esas amenazas frecuentemente no tienen serias implicaciones; 2) hay usualmente efectivos modos de conducir estas amenazas de validez en los diseños cualitativos (Esto será discutido en el Cap. 6). El riesgo de trivlizar su estudio por restringir sus preguntas a lo directamente observable es más serio que el riesgo de sacar conclusiones inválidas.

Lo que dice John Tuckey (1962) acerca de la precisión es cierto: “De lejos es mejor una respuesta aproximada a una correcta pregunta, lo cual frecuentemente es vago, que una correcta respuesta a una equivocada pregunta, lo que es preciso”(Lught y Pillemer, 1984, pág. 105).

Mi posición es que es legítimo plantear la pregunta en términos realistas. Aún cuando se le requiera restringir su propuesta a preguntas instrumentalistas, puede estar seguro de que su diseño incorporará alguna pregunta realistas que quiere responder en su estudio.

Otra cuestión a considerar está relacionada con si las preguntas de investigación en los estudios de entrevista, pueden formularse en términos de las percepciones y creencias de los respondentes. Desde una perspectiva instrumentalista, las preguntas tienen que estar basadas en comportamientos, pero desde la perspectiva realista, muchos estudios cualitativos están basados en la perspectiva de los respondentes. Esta es una decisión que tiene que estar basada no sólo en relación con las amenazas a la validez sino con lo que uno quiere comprender.

En muchos estudios cualitativos el real interés es conocer cómo los participantes sienten, perciben lo que sucedió, y cómo esta perspectiva induce a determinada acción. Esta es esencialmente la diferencia entre interpretación y descripción.

Preguntas de varianza (de la diferencia) y preguntas de proceso:

Finalmente quiero volver a la distinción entre teoría de la diferencia y teoría del proceso. Las preguntas de varianza ponen el foco en la diferencia y la correlación. Preguntas de proceso, en contraste, ponen el foco en cómo las cosas suceden.

Por ejemplo, preguntar ¿dan más importancia las mujeres que los hombres descubrir el nacimiento de sus madres, y si lo hacen por qué?, es una pregunta de diferencia (varianza).

En cambio, ¿por qué las mujeres (o los hombres, o ambos) dan importancia al descubrimiento del nacimiento de sus madres?, es una pregunta de proceso. El foco de esta última pregunta no está en la explicación de una diferencia, (en términos de variables dependientes e independientes), sino en cómo adoptan pensamientos individuales y actúan sobre la base de ese conocimiento.

Las dos preguntas envuelven diferentes usos del término. Por qué?, porque son diferentes tipos de explicaciones. En un estudio cualitativo, puede ser peligroso formular las preguntas de investigación en términos de explicar las diferencias. Esto puede conducir a pensar en términos de varianza, tratando de identificar las variables en una hipótesis de

diferencia y dejar pasar lo realmente importante en los estudios cualitativos, como es entender el proceso en el que el fenómeno tiene lugar.

Las preguntas de varianza tienen mejor lugar en estudios cuantitativos aunque los estudios cualitativos legítimamente pueden tener ese tipo de preguntas.

Las preguntas de proceso son las que más van con los estudios cualitativos: preguntas acerca del significado de los eventos para las personas y preguntas acerca de la influencia que el contexto físico y psíquico tienen sobre esos eventos y actividades. Ellos no conducen a una explicación causal sino a una aproximación inductiva con el propósito de descubrir esos significados e influencias y cómo ellos están envueltos en esos eventos y actividades (una orientación inherentemente procesual).

Tipos de conocimiento que la investigación cualitativa puede generar:

La investigación cualitativa es apta para cinco tipos de conocimientos: descripción, interpretación, teoría, generalización y evaluación. Cada una de estas categorías tienen su tipo de pregunta de investigación.

Las preguntas descriptivas preguntan qué actualmente ocurre en términos de observables (o potencialmente observables) comportamientos o eventos.

Las preguntas interpretativas preguntan acerca del significado que esas cosas tienen para los sujetos, sus pensamientos, sentimientos e intenciones.

Las preguntas teóricas preguntan acerca de por qué esas cosas ocurren y cómo pueden ser explicadas.

Estas preguntas son las más usuales de la investigación cualitativa. Las preguntas que van dirigidas a generalizar o a evaluar no son normalmente apropiadas para una investigación cualitativa, las primeras porque la investigación cualitativa no se basa en muestras que permitan generalizar y las segundas porque se corre el riesgo de que el investigador imponga sus valores e ignore los de los sujetos. Esto no significa que uno no pueda nunca proponerse en la investigación cualitativa este tipo de preguntas; ellas pueden ser propuestas como una de las preguntas de investigación.

Desarrollando preguntas de investigación:

Formular preguntas de investigación no es una tarea simple. Uno puede plantearse preguntas iniciales, pero las preguntas de investigación definitivas requieren un buen tiempo de elaboración. Las preguntas tienen que ser relevantes, posibles de investigar y conectarse con otras partes del diseño.

Ejercicio 4.1: Desarrollando sus preguntas de investigación

I) En cuanto empiece a pensar en sus preguntas usted ya tiene que hacer un mapa conceptual ¿qué espacios en el mapa usted no entiende claramente cómo llenar o dónde necesita testear sus ideas?, ¿dónde hay baches o conflictos entre su conocimiento de la experiencia y las teorías existentes y qué cuestiones esto implica?. Trate de escribir todas las potenciales preguntas en cada espacio del mapa.

II) Ahora considere: ¿son sus preguntas originales?. Analice sus preguntas de investigación y compárelas en el mapa con las preguntas que ellas generaron. Trate de responder a esas preguntas y vea si son preguntas que usted realmente puede responder, ¿qué cambios tiene que hacer en los otros espacios del mapa conceptual?.

Analice si son preguntas originales.

III) Ahora realice el mismo procedimiento con el memo que usted escribió en sus propósitos, ¿qué necesita usted conocer para cumplir sus propósitos?, ¿qué preguntas ellos implican?, ¿están sus preguntas conectadas con sus razones para conducir la investigación?, ¿cómo respondiendo a estas preguntas usted ayuda a lograr sus propósitos?, ¿qué preguntas son más interesantes para su personalidad?

IV) Nuevos focos: ¿qué preguntas son centrales en su investigación?, ¿cómo esas preguntas forman un sistema coherente para guiar su investigación?. Seguramente todas son interesantes pero imposibles de responder en una investigación. Empiece haciendo elecciones; tres o cuatro preguntas principales es un máximo razonable para una investigación cualitativa, y cada una de ellas tiene preguntas derivadas.

Usted tiene que considerar cómo la investigación que planifica puede responder a todas las preguntas de investigación, y este punto lo lleva a considerar qué tipo de datos necesitará obtener, con qué metodología y qué tipo de análisis necesitaría (Cap. V) para explicitar mejor este punto.

V) Conecte sus preguntas con los métodos que usará. ¿Pueden sus preguntas responderse con los métodos y los datos que usted propone?, ¿qué método necesita usar para obtener datos?, ¿qué preguntas puede una investigación cualitativa responder?

VI) Justifique las potenciales respuestas a sus preguntas en términos de validez. ¿Qué amenazas posibles a la validez y qué explicaciones alternativas tiene que considerar?, ¿cómo podría usted estar equivocado y qué implicaciones tiene esto para el modo en el que formuló sus preguntas?

Finalmente, recuerde que sus respuestas y sus pensamientos deben volcarse en un memo.

Un camino adicional extremadamente valioso es compartir sus preguntas y sus reflexiones con sus colegas.. Pregúntele a ellos si entienden las preguntas y por qué podría tener valor responderlas, qué cambios u otras preguntas podrían sugerirle y qué problemas ven en tratar de responderlas. Si es posible, grabe esas discusiones y luego escuche el cassette y tome notas.

Yo recomiendo que, a menos que encuentre las representaciones visuales particularmente desaprovechadas, trate de diagramar las relaciones entre los componentes de su diseño, como un mapa conceptual de su diseño en curso. Este puede ayudarlo a ver el diseño como un todo, y las particulares conexiones dentro del mismo, de modo más claro que si usa sólo una presentación narrativa. La figura 4.1 es un mapa conceptual del diseño de María Broderic, que se describe en el Ejemplo 1.1.

| | | |
|--|--|---|
| <p><u>Propósitos:</u> <i>Práctico:</i> Mejorar el aprendizaje de los adultos en escenarios no tradicionales. <i>De investigación:</i> Brindar desarrollos de la teoría sobre emporaderamiento de la currícula de adultos. <i>Personales:</i> Progresar en la carrera académica.</p> | | <p><u>Contexto contextual:</u> Teoría del aprendizaje de adultos; teoría del desarrollo cognitivo de adultos; nuestras experiencias como pacientes. Literatura sobre mediación y desarrollo adulto; antecedentes sobre educación no tradicional.</p> |
| | <p><u>Preguntas de investigación:</u> ¿Perciben y practican los pacientes las habilidades cognitivas? ¿Qué aprenden los pacientes, y cómo? ¿Existe relación ente el nivel de desarrollo de los pacientes y sus perspectivas y prácticas?.....</p> | |
| <p><u>Métodos:</u> Ambos investigador y paciente Observación participante del Programa; entrevistas con preguntas abiertas y cerradas; análisis documental del programa; análisis cultural.</p> | | <p><u>Validez:</u> Triangulación fuentes de datos, de métodos y de teorías. Búsqueda de evidencias discrepantes. Comparación con otros programas en la literatura.</p> |

CAPITULO 6: VALIDEZ: ¿CÓMO PUEDE ESTAR EQUIVOCADO?

En la película El extraterrestre, hay una escena cerca del final donde los muchachos y el ET huyen de los adultos que están tratando de capturar al ET, luego llegan a un sitio donde ven la nave del ET. suspendida. Después del alivio inicial, los chicos se hacen preguntas acerca de lo que ven y el mayor dice: Este es el mundo real.

La validez, como en este ejemplo, es el componente final de su diseño. Y como en el dilema del ET, no hay un solo modo de validar las conclusiones. Este es el mundo real. La validez de sus resultados no está garantizada por algunos procedimientos prescriptos. Como Brinberg y Mc. Grath (1985) señalan: La validez no es una mercancía que puede ser adquirida con la técnica. En cambio, ella depende de las relaciones de sus conclusiones con el mundo real y no hay método que pueda asegurar que Ud. ha comprendido adecuadamente aquellos aspectos del mundo que está estudiando.

La opinión de que los métodos podían garantizar la validez fue característica de las tempranas formas del positivismo, que sostenían que el conocimiento científico podía ser reducido a un sistema lógico que seguramente se apoyaba en datos sensibles irrefutables. Esta posición ha sido largamente abandonada por filósofos y metodólogos que eran concientes de los problemas que este punto de vista creaba. La validez es una meta antes que un producto, es algo que nunca puede ser probado o darse por sentado. La validez es también relativa: tiene valor en relación a los propósitos o las circunstancias de la investigación, no es por tanto una propiedad independiente del contexto de los métodos o las conclusiones (Maxwell, 1992). Finalmente, las amenazas a la validez sólo se tornan inverosímiles por la evidencia, no por los métodos; los métodos son sólo un modo de conseguir evidencia que puede ayudarlo a controlar esas amenazas.

La opinión de que la validez no puede ser asimilada a los métodos es una de las dos principales razones que presento en mi modelo. La validez es un componente distinto de los métodos en un diseño cualitativo. La segunda razón es pragmática: la validez generalmente es reconocida como un problema clave en el diseño de investigación, y pienso que es importante que sea explícitamente tratado. Prezeworski y Salomón (1988) identifican , como una de las tres preguntas principales que los que realizan propuestas de investigación tienen que hacerse la siguiente: ¿cómo conoceremos que las conclusiones son válidas? Y Bosk (1979), en un estudio sobre la preparación profesional de los cirujanos, señalan que “todo trabajo de campo hecho en un único campo de trabajo lleva a la pregunta: ¿por qué debería creer esto?”. Una ausencia de atención explícita a las amenazas de validez es una razón corriente para rechazar propuestas de investigación. Hacer de la validez un componente formal del diseño puede ayudar a Ud. a conducir ese problema.

El concepto de validez:

En este libro, uso validez en un razonablemente sencillo modo de referirme a la corrección o credibilidad de una descripción, conclusión, explicación, interpretación u otra suerte de relato. Pienso que este uso del sentido común del término es consistente con el modo en que es generalmente utilizado por los investigadores cualitativos y no presume ser un serio problema filosófico. El uso del término validez no implica la existencia de alguna objetiva verdad con la cual un relato puede ser comparado. Sin embargo, la idea de una verdad objetiva no es esencial a una teoría de la validez, sino que de lo que más bien se trata es de llegar a algunos fundamentos para relatos creíbles de otros que no lo son. Tampoco hace falta llegar a alguna verdad última para que su estudio sea útil y creíble.

Geertz (1973) cuenta la historia de un gentleman inglés en la India colonial quien, una vez escuchó que el mundo descansaba en la espalda de cuatro elefantes, quien a su turno se apoyaban sobre la espalda de una tortuga gigante, preguntándose dónde se apoyaba esta tortuga. En otra tortuga ¿en qué tortuga? Oh. Después de esto todas las tortugas se cayeron. El punto de vista de Geertz es que no hay una última tortuga de interpretación etnográfica, que el análisis cultural es esencialmente incompleto. A pesar de que aceptó el punto de vista de Geertz, enfatizo una elección diferente: que usted no tiene que llegar a la última tortuga para tener una conclusión válida, sólo tiene que llegar a una tortuga donde puede apoyarse firmemente.

Como Campbell (1988), Putnam (1990) y otros han argumentado, no necesitamos un observador independiente de (gold standard) de oro con quien podemos comparar nuestros relatos para ver si son válidos. Todo lo que necesitamos es la posibilidad de testear esos

relatos contra el mundo, dando a los fenómenos que estamos tratando de darnos la chance de demostrarnos que estamos equivocados.

El concepto clave: el modo en que usted podría estar equivocado. Esas amenazas son frecuentemente conceptualizadas como explicaciones alternativas, lo que Huck y Sandler (1979) llaman hipótesis rivales. La validez, como componente de su diseño de investigación, consiste en las estrategias que usted usa para controlar esas amenazas.

Hay importantes diferencias entre diseños cuantitativos y cualitativos, en el modo en que ellos típicamente tratan las amenazas a la validez. Las investigaciones cuantitativas y experimentales generalmente por de antemano con controles para tratar con amenazas anticipadas y no anticipadas a la validez. Estos incluyen grupos de control, control estadístico de variables extrañas, aleatorizando muestras y tareas, formulando las hipótesis explícitas anticipadamente y usando test de significación estadística. Estos controles anticipados tratan con la mayor parte de las amenazas a la validez de una manera anónima y general; como Campbell (1984) expone: “el sentido de la aleatorización es controlar un infinito número de hipótesis rivales, sin especificar cuál de ellos es (what any of them are).

Los investigadores cualitativos, por otra parte, raramente se benefician de una comparación formal, estrategias de muestreo, o manipulaciones estadísticas para controlar los efectos de las variables particulares y deben tratar de controlar la mayor cantidad de las amenazas a la validez después de que ésta ha comenzado, usando evidencia recogida durante la misma investigación, para hacer esas hipótesis alternativas imposibles.

Esta estrategia de direccionar problemas de amenazas a la validez particulares después de que un relato tentativo ha sido desarrollado antes que intentar eliminar cada amenaza a la validez previamente, es de hecho fundamental al método científico de lo que lo es la segunda aproximación (Campbell, 1988; Plott, 1964). Sin embargo, esta aproximación requiere que usted identifique las específicas amenazas en cuestión y desarrolle modos de intentar controlarlos.

Esta concepción de amenazas a la validez y de cómo ellas pueden ser tratadas es una cuestión clave de un proyecto de investigación cualitativa. Muchos escritores de proyectos cometen el error de hablar de validez sólo en general, en términos teóricos, presentando estrategias abstractas tales como agrupamiento (bracketing), memberchecks y triangulación, que suponen que protegerán a sus estudios de la validez. En los proyectos cualitativos, cada presentación frecuentemente parece ser **boiluplate**, lenguaje que ha sido tomado prestado de libros sobre métodos o de sucesivos proyectos, sin ninguna demostración de la que el autor ha pensado cómo esas estrategias se aplicarán a su estudio. Esas secciones del proyecto frecuentemente nos recuerdan al mágico hechizo de conducir a través de lo diabólico; ellos carecen de alguna evidencia de cómo esas estrategias trabajan en la práctica y su uso parece estar basado largamente en la confianza en sus poderes sobrenaturales.

En contraste, el principal énfasis de un proyecto cualitativo debe estar en cómo usted controlará factibles alternativas a sus explicaciones e interpretaciones.

Citas de autoridades e invocaciones a “aproximaciones modelos” son menos importantes que brindar un claro argumento de lo cómo su aproximación conducirá adecuadamente las particulares amenazas en cuestión, en el contexto en el que el estudio está siendo propuesto. Marta Reagan Smith (apéndice A) brinda un buen ejemplo de este argumento.

Tipos de Validez en la Investigación Cualitativa

En los capítulos 2 y 4, presenté una tipología de tipos de entendimientos que están envueltos en la investigación cualitativa. Aquí, quiero discutir las implicaciones de esa tipología para la validez. La discusión sobre el cuarto tipo de entendimiento, la generalización será definida hasta el final del capítulo porque éste plantea sin problema totalmente diferente que los anteriores tres tipos.

Descripción: La principal amenaza a la validez de la descripción, en el sentido de descubrir lo que vio y escuchó, es la incorrección o incompletitud de los datos. Grabar las observaciones y las entrevistas y transcribir palabra por palabra esas grabaciones; salvan el problema. No hacer esto plantea una seria amenaza a la validez de su estudio. Si su descripción de lo que está observando o de la entrevista es válida, las interpretaciones o conclusiones serán cuestionables. Por esta razón, usted deberá siempre grabar y transcribir entrevistas a menos que tenga una importante razón para no hacerlo, sino tiene tiempo o recursos para transcribir, grabar es todavía preferible a no grabar. Usted puede escuchar siempre el cassette. Para la observación, grabar es aún más difícil y más aún transcribir, pero podrá siempre ser considerada una opción. Si no tiene videotape, necesitará hacer notas detalladas de la observación, concretas y cronológicas.

Interpretación: La principal amenaza a la validez en la interpretación es imponer nuestro propio marco de significado, antes que comprender la perspectiva de la gente estudiada y los significados que ellos otorguen a sus palabras y acciones. Hay varias maneras de que esto suceda: no prestando atención a los significados de los particulares; no siendo conciente de sus propios marcos teóricos y supuestos; utilizando preguntas que induzcan la respuesta, o con alternativas cerradas, o con preguntas cortas que no den a los participantes la oportunidad de revelar su propia perspectiva.

La manera más importante de chequear las problemas de validez es intentar aprender de modo sistemático y serio cómo los participantes en su estudio tienen sentido de qué están haciendo, antes que encasillar sus palabras y acciones en el marco de su propio trabajo. La estrategia conocida como, member checks, discutido más abajo, es una de las principales maneras de evitar esta amenaza.

Teoría: La más seria amenaza a la validez teórica de un relato es no recoger datos discrepantes ni prestarles atención, o no considerar explicaciones o comprensiones alternativas del fenómeno que usted está estudiando (Save y March, 1975) Pelto y Pelto (1978) argumentan que un problema clave en la investigación antropológica es el establecimiento de proposiciones vagas y abstractos, durante la evidencia anecdótica; sin consideración de que podrá refutar esas proposiciones; ellos declaran que una importante razón es que los valores personales del antropólogo han tenido influencia.

Dos específicas amenazas a la validez: sesgo y reactividad

He argumentado que la investigación cualitativa trata generalmente con amenazas a la validez como eventos a procesos particulares que podrían inducir a conclusiones inválidas, antes que como variables genéricas que necesitan ser controladas. Claramente sería imposible para mí hacer un listado de todos, o eventualmente de las más importantes amenazas a la validez para las conclusiones de un estudio cualitativo, como Cook y Campbell (1979) intentaron hacer para los estudios cuasi experimentales.

Lo que yo quiero hacer aquí, en cambio, es discutir dos amplios tipos de amenazas a la validez que son frecuentemente provocados en los estudios cualitativos: sesgo del

investigador y el efecto de la investigación sobre el escenario o los estudios individuales, frecuentemente llamado reactividad.

-Sesgo del investigador:

Dos importantes amenazas a la validez de las conclusiones cualitativas son la selección de datos que se acomoden a la teoría existente a la preconcepciones y la selección del dato que se destaque al investigador. (Miles y Huberman, 1994; Shweder 1980).

Sin embargo, es claramente imposible tratar con esos problemas para eliminar las teorías del investigador, preconcepciones, o valores, como discutí en el Cap. 2 y en el 3; esta imposibilidad es un aspecto de lo que ha sido llamado la reflexividad inherente (Hammersley y Atkinson, 1983) de la investigación cualitativa. No es usualmente apropiado tratar de buscar estándares para que el investigador, logre confiabilidad; no les concierne a los estudios cualitativos primariamente eliminar el desacuerdo entre investigadores en los valores y expectativas que traen al estudio, pero sí deberán entender cómo los particulares valores de un investigador influyen la conducta y las conclusiones del estudio. Explicar sus posibles sesgos y cómo usted tratará con ellos, es una tarea clave de su proyecto de investigación (como un investigador cualitativo Fred Hess (comunicación personal) ha escrito, la validez en la investigación cualitativa, no es el resultado de la indiferencia sino de la honradez.

-Reactividad:

La influencia del investigador en el escenario o en el individuo estudiado, es un problema generalmente conocido como reactividad y es el segundo problema que usualmente se genera en el estudio cualitativo. La manera de tratar de evitar la reactividad en muchos estudios cuantitativos, consiste en tratar de controlar el efecto del investigador; esto es apropiado para la perspectiva de la teoría de la varianza, en la cual la meta es prevenir la variabilidad del investigador proveniente de una causa no querida de variabilidad en la variable resultado. (pág. 91). Sin embargo, eliminar la actual influencia del investigador es imposible (Hammersley y Atkinson, 1983) y la meta en un estudio cualitativo no es eliminar esa influencia sino comprenderla y usarla productivamente.

Para estudios de observación participante, la reactividad no es generalmente un serio problema de amenaza a la validez como alguna gente cree. Becker (1970) puntualiza que en escenarios naturales, un observador ejerce generalmente mucho menos influencia sobre el comportamiento de los actores que el escenario en sí mismo (sin embargo hay excepciones a esto, como en situaciones en las cuales ocurre un comportamiento ilegal). Para el caso de entrevistas; en contraste, la reactividad es una poderosa e inescapable influencia; lo que el informante dice está siempre es función del entrevistador y de la situación de entrevista. Aunque hay algunas cosas que usted puede hacer para prevenir las más indeseables consecuencias de esto, como evitar ciertas preguntas, tratando de minimizar sus efectos, no es ésta una meta significativa para la investigación cualitativa, como discutí arriba, al considerar el sesgo. Lo importante es entender cómo usted está influenciando lo que los informantes dicen, y cómo esto afecta la validez de las inferencias que usted puede sacar de las entrevistas (Briggs, 1986; Mishier, 1986).

Test de validez: Una Checklist:

Aunque los métodos y los procedimientos no garantizan la validez, ellos son, no obstante, esenciales para el proceso de controlar desde afuera las amenazas a la validez e

incrementar la validez de sus conclusiones. Por esta razón, yo proveo una Checklist de algunas de las más importantes estrategias que pueden ser usadas para ese propósito. Miles y Huberman (1994) incluyen una lista más extensa, algunas de las cuales coinciden parcialmente con las mías. Otras listas fueron elaboradas por Becker (1970), Kidder (1981), Guba y Lincoln (1989) y Patton (1990). Lo que sigue no es una compilación de lo que esos autores dicen (yo lo urjo a usted a consultar sus discusiones) sino simplemente mi propia lista, lo que yo creo que es lo más importante.

El punto global que quiero hacer notar acerca de esas estrategias es que ellas primariamente operan no para verificar conclusiones sino para testear la validez de sus conclusiones y la existencia de potenciales amenazas para esas conclusiones (Campbell, 1988). El proceso fundamental en todos estos test es tratar de encontrar evidencias que desafíen sus conclusiones, o que haga implausible la potencial amenaza.

Guarde en la mente que esas estrategias son efectivas sólo si usted actualmente las usa. Simplemente invocarlas como mágico sortilegio no conduce a tratar las amenazas a la validez.

Tampoco ponerlas en su proyecto como un adorno (Boilerplate) convencerá a los evaluadores; usted necesita demostrar que ha pensado cómo puede efectivamente usarlas en su propio estudio.

1-La aproximación Modus operandi (MO).

Una estrategia usualmente usada para testear conclusiones cualitativas ha sido llamada por Scriven (1974) el método modus operandi. Este se asemeja a la aproximación de un detective que trata de resolver un crimen, un inspector de las fuerzas armadas tratando de determinar la causa de un accidente de aviación, un psicólogo tratando de diagnosticar la enfermedad de un paciente, u otro profesional tratando de dar cuenta de una secuencia particular de eventos. Sin embargo, esta lógica ha recibido pocas explicaciones formales (recientes excepciones son Gould, 1989; Mohr, 1982; Ragin, 1987) y esto no ha sido claramente entendido por algunos investigadores cualitativos.

Básicamente, antes que tratar de controlar las amenazas a la validez como variables, manteniéndolos constantes, el método modus operandi las trata como eventos, en la búsqueda de indicios o pistas que de todos modos tendrán lugar y que están envueltos en el fenómeno en cuestión.

El mayor problema de usar la aproximación MO en la investigación cualitativa es la dificultad de generar una adecuada lista de explicaciones alternativas plausibles o interpretaciones que necesiten ser controladas; frecuentemente esto requiere la ayuda de otros que tengan alguna distancia del estudio (Miles y Huberman, 1994). Esta es una razón por el que el testeo de la validez en una investigación cualitativa no puede ser reducido a un proceder mecánico.

Una lista de algunos de los principales tipos de amenazas a la validez puede ser útil, y he tratado de proveer algunas de ellas, pero esencialmente la identificación de amenazas plausibles a la validez requiere de una aproximación creativa y abierta, antes que simplemente chequear en una lista preestablecida como la que dan Campbell y Stanley (1963).

Una segunda razón por el que este proceso no puede ser reducido a un algoritmo es que la identificación de algunas cosas como las amenazas a la validez depende de la teoría.

Esto generalmente es reconocido como verdadero en toda ciencia, y la investigación cualitativa no es la excepción. El reconocimiento de interpretaciones, explicaciones alternativas está influenciada por la teoría que sostiene el fenómeno que está siendo

estudiado, que usted ve como relevante. Miles y Huberman (1994) advierten que usted debería evitar decisiones prematuras acerca de lo que considera como posibles amenazas a la validez y mantener su lista de amenazas abierta.

2-Búsqueda de Evidencia discrepante y de casos negativos

Identificar y analizar datos discrepantes y casos negativos es una parte clave en el intento de poner a prueba una conclusión. Instancias de las que no pueden dar cuenta una interpretación o explicación particular pueden poner de relieve importantes defectos en el relato.

Sin embargo, hay veces en que una aparente instancia discrepante no es persuasiva, como cuando la interpretación de los datos discrepantes es en sí misma dudosa. La Física está llena de ejemplos de supuestas evidencias experimentales disconfirmantes, que posteriormente se encontró que eran imperfectas. El principio básico aquí es que usted necesita rigurosamente examinar datos secundarios y discrepantes para valorar si es más plausible retener o modificar las conclusiones, estando conciente del peso de ignorar datos que no encayen con sus conclusiones. En particular en los casos dificultosos, lo mejor que usted puede hacer es reportar la evidencia discrepante y permitir a los lectores evaluarlas y sacar sus propias conclusiones (Wolcott, 1990).

3-La triangulación

La triangulación (colectar información de un rango diverso de individuos y escenarios, usando una variedad de métodos) fue discutida en el cap. 5.

Esta estrategia reduce el riesgo de asociaciones fortuitas y de sesgos sistemáticos debidos a métodos específicos y permite una mejor valoración de la explicación que usted desarrolla. La más extensa discusión de la triangulación como una estrategia de testear validez en la investigación cualitativa se encuentra en Fielding y Fielding (1986).

Uno de los puntos clave que tratan Fielding y Fielding es que no es cierto que la triangulación incremente la validez. Primero, los métodos que están triangulados pueden tener los mismos sesgos y fuentes de invalidez; entonces nos dan sólo un falso sentido de seguridad. Por ejemplo, entrevistas, cuestionarios y documentos son todos vulnerables al sesgo del propio relato. Segundo, el investigador puede conciente o inconcientemente seleccionar aquellos métodos o fuentes de datos que podrán tender a apoyar sus conclusiones preferidas.

Fielding y Fielding (1986) entonces enfatizan la necesidad de reconocer la falibilidad de algún método o dato particular y triangular en términos de amenazas a la validez, como argumenté más arriba, usted deberá pensar acerca de qué fuentes particulares de error o sesgo podría existir o mirar modos específicos de tratar con esto, antes que confiar que los seleccionados harán esto por usted.

4-Feedback:

Solicitar feedback de otros es una estrategia extremadamente útil para identificar amenazas a la validez, sus propios sesgos y supuestos, y grietas en su lógica o métodos. Consistente con la filosofía de la triangulación, usted podría tratar de obtener feedback de una variedad de gente, tanto de aquellos que están familiarizados como con los que son extraños a la situación. Ellos le darán a usted diferente tipo de comentarios, pero ambos valiosos.

5-Member checks:

Es un tipo especial de feedback, digno de atención específica. Consiste en solicitar sistemáticamente feedback acerca de datos y conclusiones de la gente que está estudiando, un proceso conocido como member checks (Guba y Lincoln,1989). Es el modo más importante de controlar la posibilidad de pérdida de interpretación de los significados de qué ellos dicen y de la perspectiva que sostienen. Sin embargo, Bloor (1983) argumenta que tal estrategia de validación es más problemática de lo que muchos investigadores parecen creer. Es importante asumir que los participantes dicen es necesariamente válido; sus respuestas podrían ser simplemente una evidencia en lo que se refiere a la validez de su relato (Hammersley y Atkueson, 1983). Para una más detallada discusión de esta estrategia, vea Miles y Huberman (1984) y Guba y Lincoen (1989).

6-Datos ricos:

Por datos ricos yo entiendo datos que son suficientemente detallados y completos que poseen un cuadro completo y revelador de lo que está sucediendo. En un estudio de entrevista, tales datos generalmente requieren transcripciones verbales de los entrevistados, antes que simplemente notas de lo que usted reconoce o siente como significativo. Para la observación, los datos ricos son producto de detalladas y descriptivas notas tomadas acerca de eventos específicos y concretos que usted observa. Becker (1970) argumenta que tales datos contrarrestan los peligros de la duplicidad y sesgos de los respondentes porque les hace difícil a estos producir datos que uniformemente apoyen una conclusión errónea, exactamente como le hace difícil al observador restringir su observación solamente a lo que él ve y que apoya sus prejuicios y expectativas.

En ambos casos, la función clave de los datos ricos es proveer un test de una teoría en desarrollo, antes que ser simplemente una fuente de apoyo de instancias.

7-Quasi estadísticos:

Algunas de las conclusiones de los estudios cualitativos tiene un componente implícito cuantitativo. Alguna pretensión de que un fenómeno particular es típico, raro o prevalente en el contexto o población estudiada es una pretensión inherentemente cuantitativa y requiere algún apoyo cuantitativo. Becker (1970) ha acuñado el término cuasi estadísticos para referirse al uso de simples resultados numéricos que pueden ser derivados de los datos. El argumento que uno de los más grandes defectos en muchos estudios de casos ha sido su falla en hacer explícitas las bases cuasi estadísticas de sus conclusiones.

La cuasi estadística no sólo permite que usted testee y apoye pretensiones que son inherentemente cuantitativas sino que también le permite valorar la cantidad de evidencia en sus datos que apoyan una conclusión o amenaza particular, tales como cuántas sustancias discrepantes existen y de qué fuentes diferentes fueron obtenidas. Esta estrategia es usada efectivamente en un clásico estudio de observación participante sobre estudiantes de medicina por Becker et al (1961) (1977) el que presenta cerca de 50 tablas y gráficos sobre la cantidad y distribución de los datos de observaciones y entrevistas que apoyan sus conclusiones.

Comparación:

Aunque las comparaciones explícitas (tales como grupos de control) con el propósito de valorar las amenazas a la validez están principalmente asociadas con la teoría de la varianza

y la investigación cuantitativa, hay usos válidos de la comparación en los estudios cualitativos, particularmente estudios multisitios (Niles y Huberman, 1984). A su vez, los estudios de un único caso frecuentemente incorporan comparaciones implícitas que contribuyen a su interpretación. Puede ser una literatura sobre escenarios típicos para el tipo de estudio que hace más fácil identificar los factores relevantes en un caso excepcional y describir su importancia. En otras instancias, los participantes en el escenario estudiado, pueden ellos mismos tener experiencia en otros escenarios o en el mismo escenario en un tiempo anterior; y los investigadores pueden tener la posibilidad de tratar de identificar de su experiencia factores cruciales y los efectos que ellos tienen, por ejemplo, el estudio de Marta R. Smith (1992) sobre los maestros de la escuela de medicina y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes (Apéndice A) incluye inicialmente a quien había ganado la adjudicación de mejores maestros. Desde el punto de vista de un diseño cuantitativo, este fue un estudio incontrolado, vulnerable de todas las amenazas a la validez identificadas por Stanley y Campbell (1963). Sin embargo, ambas de las previamente mencionadas formas de comparaciones implícitas fueron empleadas en esta investigación. Primero, hay una gran cantidad de información publicada acerca de maestros de escuelas médicas y R. S. tenía la posibilidad de usar tanto este back ground como su propio amplio conocimiento sobre escuelas médicas para identificar qué era distintivo de los maestros de su estudio; segundo, los estudiantes que ella entrevistó explícitamente manifestaban que contrastaban esos maestros con otros cuyas clases sentían que no eran provechosas para ellos. Además de estas comparaciones; la validez de sus conclusiones de investigación dependía sustancialmente de su proceso de aproximación; los estudiantes explicaban en detalle no sólo qué hacían los maestros ejemplares para incrementar su aprendizaje, sino también por qué esos métodos eran beneficiosos. Algunas de estas explicaciones fueron corroboradas por la propia experiencia de Reagan Smith como observadora participante en esas clases y por explicaciones de los maestros sobre porqué ellos tomaban ese camino.

Generalización en la investigación cualitativa:

He dejado la generalización deliberadamente para el final porque considero que es un problema separado de la propia validez. Las investigaciones cualitativas usualmente estudian un único escenario o un pequeño número de individuos o sitios, usando muestras teóricas o por propósitos antes que muestras estadísticas, y ellas raramente tienen pretensiones explícitas acerca de la generalización de sus relatos. Sin embargo, es importante distinguir entre lo que yo llamo generalización interna y externa (Maxwell, 1992). La generalización interna se refiere a la generalización de las conclusiones dentro del escenario o grupo estudiado, mientras que la generalización externa refiere a generalizar más allá de grupo o escenario. La generalización interna es claramente un problema clave de los estudios de casos cualitativos; esto corresponde a lo que Cook y Campbell (1979) llaman validez estadística de las conclusiones en la investigación cuantitativa. La validez descriptiva, interpretativa y teórica de las conclusiones dependen todas ellas de su interna generalización al caso como un todo. Si usted está estudiando los patrones de interacción entre el maestro y los estudiantes en un salón de clases, su relato de la clase como un todo está seriamente comprometido si usted ha focalizado selectivamente en estudiantes particulares o en determinadas clases de interacciones, ignorando otros.

En contraste, la generalización externa no es frecuentemente un particular problema de los estudios cualitativos. Ciertamente, el valor de un estudio cualitativo puede depender de una suerte de generalización externa, en el sentido de ser representativo para una larga

población; éste puede proveer un relato de escenarios o poblaciones que ilumina un caso externo un tipo ideal. Eliot Freidson, para su estudio de control social entre los físicos (Ejemplo 3.2) seleccionó un grupo atípico, del staff de físicos mejor entrenados y cuyas perspectivas eran más progresistas que lo usual, que estaba estructurado precisamente para tratar con los problemas que ellos estaban conduciendo. El argumento es que su estudio hace una importante contribución a la teoría y a la política precisamente porque fue un grupo a quien los controles sociales en la práctica podrían haber sido más probables que efectivos. El fracaso de tales controles en este caso no sólo ilumina un proceso social que probablemente existe en otros grupos, sino que también provee un argumento más persuasivo de la (*unworkability*) inoperancia de tales controles que los que darían un estudio de un grupo representativo.

Esto no significa que los estudios cualitativos nunca pueden generalizar más allá del escenario o los informantes estudiados. Primero, los estudios cualitativos frecuentemente tienen lo que Judith Sniger (en una comunicación personal) ha llamado fase generalizacionable (*generalizability*).

Segundo, la generalizabilidad de los estudios cualitativos usualmente está basada, no en una muestra explícita de alguna población definida que puede resultar ser extendida, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser extendida a otros casos (Becker, 1991; Ragin, 1987; Yin, 1994).

Tercero, Hammersley (1992) y Weiss (1994) listan un número de características que añaden plausibilidad a la generalización en estudio de casos o muestras fortuitas, incluidas lo que los propios respondientes valoran como generalizabilidad; la similitud de dinámicas y controles con otras situaciones, la presumida profundidad o universalidad de los fenómenos estudiados y corroboración de otros estudios. Todas estas características pueden proveer credibilidad a la generalización de los estudios cualitativos, pero ninguna permite la clase de extrapoblación precisa de resultados, o poblaciones definidas que las muestras probabilísticas permiten.

Ejercicio 6.1

Tratando las amenazas a la validez en su estudio.

1-Cuáles son las más serias amenazas a la validez (explicaciones alternativas) de las que usted necesita interesarse en su estudio?. En otras palabras, cuáles son los principales modos en los que podría estar equivocado con lo que está haciendo?. Sea tan específico como pueda, antes que dar categorías generales. También piense acerca de por qué usted piensa que podrían ser amenazas serias.

2-Qué puede usted hacer en su diseño de investigación (incluido recolección y análisis de datos) para tratar con esas amenazas e incrementar la credibilidad de sus conclusiones?. Empiece por escribir frenéticamente posibles soluciones, y luego considere cuáles de esas estrategias son prácticas para su estudio, como teóricamente relevantes.

Recuerde que algunas de las amenazas a la validez son inevitables; usted podrá necesitar reconocerlas en su proyecto o en sus conclusiones, pero uno no espera que usted tenga herméticas respuestas a todas las posibles amenazas a la validez. El problema clave es cuán plausibles y cuán serias son esas inevitables amenazas.

CAPÍTULO 7: PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN. PRESENTANDO Y JUSTIFICANDO EL ESTUDIO CUALITATIVO.

La emperatriz Catalina la grande de Rusia una vez decidió hacer un crucero por el Danubio para ver esa parte de su reino. Su primo, el ministro Potenkin, conociendo que la pobreza de esa región no le complacería a la emperatriz pretendió construir unas falsas aldeas a través de las riberas del río y forzar a los empleados a hacer que los campesinos la aclamen, con el propósito de impresionar a la emperatriz por la prosperidad del área.

El término aldea de Potenkin es usado para referirse, desde entonces, a una fachada impresionante que oculta un hecho o una condición indeseable. Algunos proyectos tienen el mismo significado que la aldea de Potenkin.

Lo que es presentado no refleja lo que el autor actualmente cree o planea hacer, pero fue realizado con el propósito de conseguir financiamiento. Estas propuestas son frecuentemente el resultado de que el autor no ha resuelto (o peor aún, no ha entendido que necesita resolver) el diseño actual de su investigación, y en consecuencia tiene como sustituto un falso diseño. Aparte del hecho de que los evaluadores son generalmente buenos en detectar estas fachadas, el más serio peligro de un proyecto al estilo aldea de Potenkin es que usted puede creer que ha resuelto su diseño de investigación e ignorar sus actuales propósitos, preguntas teorías y las situaciones y las implicaciones de ellos (su real diseño de investigación).

Esta ignorancia o rechazo del conocimiento de su diseño real y de las condiciones que lo afectan lo pondrán en un apuro cuando trate de llevar a cabo su investigación.

Ciertamente, como ya he señalado, su diseño evolucionará a medida que desarrolle la investigación y por consiguiente un proyecto de investigación cualitativo no puede presentar exactas especificaciones sobre qué hará.

Sin embargo, esta no es excusa para que no formule el diseño en todos los aspectos en los que pueda hacerlo en este momento o para que no pueda comunicarlo claramente. En su proyecto simplemente necesita especificar los tipos de flexibilidad que su estudio requiere e indicar, como mejor pueda, cómo irá tomando las futuras decisiones de su diseño.

En mi experiencia, una clave respecto de la evaluación de los proyectos cualitativos es de todos modos, que los investigadores demuestren su habilidad para diseñar un proyecto coherente y factible, dando evidencia de que es conciente de los problemas claves que necesitará tratar y de las posibles estrategias para vérselas con ellos.

En este capítulo quiero explicar las conexiones entre un diseño de investigación y un proyecto efectivo y dar algunos consejos y guías de cómo llevar a cabo la transición entre el diseño y el proyecto.

Creo que el modelo de diseño que presento en este libro simplifica y facilita esta transición y provee un útil marco de trabajo para pensar acerca de la estructura y contenido del proyecto. Más consejos pueden encontrarse en Locke, et al (1993).

Empezaré con los propósitos y la estructura de un proyecto de investigación y luego consideraré los modos en que el diseño de su estudio se conecta con esos propósitos y estructura. Finalmente, discutiré las partes específicas de un proyecto y los problemas claves que un proyecto de investigación cualitativa necesita tratar.

Los propósitos del proyecto

La estructura del proyecto no está gobernada por un arbitrario conjunto de reglas, sino que está ligada a los propósitos del mismo. Estos propósitos son tan fundamentales que cuando usted está trabajando en un proyecto podrá poner esta leyenda sobre su escritorio o computadora:

El propósito de un proyecto es explicar y justificar su estudio a una audiencia no experta en el tópico. Hay cuatro conceptos claves en esto:

1) Explicar: Usted necesita que sus lectores entiendan claramente lo que planea hacer. Locke et al. (1993) enfatizan que “asesores y evaluadores malinterpretan los proyectos de los estudiantes mucho más frecuentemente de lo que desacuerdan con ellos”.

Esta observación está abundantemente apoyada en mi propia experiencia, tanto en aconsejar a estudiantes y becarios como en revisar sus proyectos.

Al escribir y presentar su proyecto, la primera meta es la claridad.

2) Justificar: Usted quiere que los lectores de su proyecto entiendan no sólo lo que planea hacer, sino también el porqué (sus razones). Los proyectos son frecuentemente desaprobados incluso cuando el estudiante está describiendo claramente porque no es claro por qué el autor quiere hacer el estudio de ese modo. Sus lectores pueden no entender cómo sus métodos brindarán respuestas válidas a sus preguntas de investigación o cómo sus preguntas tienen importantes aspectos o propósitos.

Ellos pueden también preguntarse si usted tiene una buena razón para hacer el estudio de ese modo o está usando palabras que ha tomado prestadas de otros estudios.

3) Estudio proyectado: *Su proyecto debe tratar acerca de su estudio, no sobre los métodos en general. Usted podrá despiadadamente quitar de su proyecto todo aquello que no contribuya directamente a la explicación y justificación del mismo. Un proyecto no es un lugar en el cual displayarse sobre su conocimiento general y su lectura sobre un tópico, su sofisticación teórica o metodológica, o sus posturas políticas sobre las cuestiones que planea investigar.* Esto generalmente fastidia a sus evaluadores, los que están tratando de determinar si el estudio que propone tiene sentido.

Los estudiantes generalmente cometen el error de enfocar su proyecto en su propuesta de tesis, antes que en la investigación que se proponen llevar a cabo. Ellos dan capítulo por capítulo, largas descripciones de lo que su tesis incluirá, usando lenguaje como: “En mi tesis, discutiré...”. Esto puede ocasionalmente ser útil. Sin embargo, al explicar y justificar su estudio, referirse a cómo intenta presentar esto en la tesis, con frecuencia da una falsa pista, interfiriendo con la presentación de su actual diseño.

4) No expertos: Usted no puede asumir que sus lectores tengan conocimiento especializado en el tema. Grandes propuestas en ciencias sociales y relatos de campo generalmente no asignan a los lectores una base de experticia en su tópico específico. Los estudiantes frecuentemente tendrán la posibilidad de revisar o leer su proyecto y generalmente no son eruditos en el área propuesta en su estudio. Usted necesita examinar cuidadosamente su proyecto para estar seguro de que no hay en él alguna cuestión que no resulte clara a no especialistas. La mejor manera de lograrlo es dar a leer su trabajo a personas no especialistas y preguntarles si hay algo que les haya resultado poco claro.

El proyecto es un argumento:

El proyecto es un argumento para su estudio. Ello requiere explicar la lógica subyacente a su estudio, antes que simplemente describirla o sintetizarla, y hacerlo de modo tal que sea entendible para no especialistas (no deberá, sin embargo, intentar defender sus

conclusiones anticipadamente; hacerlo levantaría serias dudas acerca de sus propios sesgos o condicionamientos). Cada pieza de su proyecto deberá ser una clara respuesta a cuestiones destacadas de su estudio.

El principal rasgo distintivo de su proyecto es la coherencia, y un proyecto necesita ser coherente en dos diferentes sentidos del término.

Primero, en el sentido de pegarse, adherirse; es decir pasar lógicamente de un punto al siguiente y sostener ambos como un conjunto integrado. Las conexiones entre diferentes componentes de su diseño son cruciales en la coherencia. Usted necesita entender por qué está haciendo lo que hace antes que cegadamente seguir reglas, modelos o prácticas standard. Sin esto, no puede dar una justificación coherente a su diseño.

Segundo, significa ser coherente, tener sentido para los críticos. Usted necesita ponerse en los zapatos de sus lectores, y pensar acerca de cómo lo que dice será entendido por ellos.

Frecuentemente, una clave para escribir de un modo que tenga sentido para sus críticos es evitar usar jeringozos, un estilo innecesariamente complejo y lo que Becker (1986) llama escritura elegante. El proyecto de Marta Reagan Smith (1992) -Apéndice A- es un ejemplo de claro, sencillo lenguaje, que evita esos problemas.

Estos dos aspectos de la coherencia son la fuente de los problemas más comunes de los proyectos. Cualquiera de ellos provoca inconsistencias o huecos en su razonamiento o lleva a no comunicar adecuadamente a los críticos lo que el autor quiere y por qué o ambos.

Hay problemas que deberá adelantar en su mente cuando escribe un proyecto, porque ellos se adelantan en la mente de sus críticos.

La relación entre el diseño de investigación y el argumento del proyecto:

Hay un número de cuestiones que los evaluadores se preguntarán al leer su proyecto, cuestiones que el argumento de su proyecto necesita conducir. Locke et al. (1993) afirman que:

“El autor debe responder tres preguntas:

1-¿Qué ya conocemos o hacemos?.

2-¿Cómo esta pregunta en particular relata lo que ya conocemos o hacemos?.

3-¿Por qué seleccionamos este particular método de investigación?.”

Estas preguntas enfatizan las conexiones a lo largo de un eje de mi modelo de diseño de investigación: un camino que se inicia desde arriba a la derecha del diagrama y va hasta abajo a la izquierda, consistiendo en el contexto conceptual, preguntas de investigación y métodos (ver Figura 7.1).

Figura 7.1- Relaciones entre el diseño de investigación y preguntas acerca de los Proyectos de Investigación.

| | | |
|---|----------------------------------|---|
| PROPÓSITOS (PRZEWORSKY Y SALOMÓN) | | CONTEXTO CONCEPTUAL (LOCKE, SPIRDUSO, Y SILVERMAN) |
| | PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | |
| MÉTODOS | | VALIDEZ |

En contraste, Przeworski y Salomón (1998), en sus sugerencias a los aspirantes a becas de investigación del Social Science Research Council, señalan que:

“Todos los lectores de proyectos constantemente buscan la claridad de los problemas en tres preguntas:

- ¿Qué vamos a aprender como resultado del proyecto que no conozcamos ya?.
- ¿Por qué es de valor conocerlo?.
- ¿Cómo conocemos que las conclusiones son válidas?.”

Estas preguntas, en contraste con las de Locke et al; ponen el énfasis en las conexiones a lo largo del otro eje del modelo: un camino que empieza arriba a la izquierda del diagrama y va hacia abajo a la derecha y que incluye propósitos, preguntas de investigación y validez.

Entonces, la relación entre los componentes de su diseño de investigación constituyen una parte crucial del argumento de su diseño. Estas relaciones dan coherencia a su argumento. Por encima de todo, su proyecto debe comunicar a los lectores que esas conexiones están.

El proyecto como forma literaria.

En suma, una propuesta es como un soneto, está supuesto que tiene una estructura definida y esa estructura tiene un significado clave para comunicar ese argumento. No siguiendo esta estructura, usted puede entrar en congoja.

“Había un joven japonés
cuyo limerick no podría explorar
cuando preguntaban por qué, el respondía, porque yo siempre trato de poner tantas palabras en la última línea como sea posible”.

Esto no es un limerick, es una parodia de un limerick, una broma. Esto deliberadamente viola las reglas acerca de cómo muchas sílabas no pueden estar en el último verso, y lo que hace esta poesía, al revelar todo en el último verso, es confuso para el lector.

Aunque un proyecto no es ni mucho menos tan rígido como la estructura de un Limerick, no es tan abierto como una novela o un cuento corto. Los evaluadores generalmente esperan que un proyecto tenga un formato de entre un conjunto de formatos, y tienden a confundirse cuando los proyectos no cumplen con esas expectativas. Al leer proyectos de estudiantes, tengo algunas veces la reacción como lector, de que ellos están tratando de poner en la última línea tantas palabras como sea posible, perdiendo cosas dignas de verse en la estructura de su proyecto.

Un modelo de estructura de proyecto

El modelo de diseño de investigación que yo he presentado en este libro puede ser directamente planteado como un modo de organización de un proyecto cualitativo.

Este formato no es por supuesto el único modo de estructurar un proyecto, pero es un formato razonablemente standard y generalmente comprensible y se presta particularmente bien a comunicar el diseño de un estudio cualitativo. Sin embargo, cada universidad y fuente de financiamiento tiene sus propios requerimientos y preferencias en relación con la estructura del proyecto, los que pueden entrar en conflicto con lo que yo presento aquí. Primero mostraré las relaciones entre el diseño de investigación y la estructura del proyecto en forma de diagrama (Figura 7.2) y luego examinaré cada parte de la estructura en detalle, explicando cómo se relaciona con mi modelo de diseño de investigación. Esta explicación tendrá más sentido si es leída en conjunto con el proyecto de investigación cualitativa de Marta Reagan Smith sobre cómo cuatro destacados maestros de escuelas médicas ayudaban a los estudiantes a aprender Ciencia Básica, con mis comentarios sobre ese proyecto. (Apéndice A).

Figura 7 .2. Relaciones entre el diseño de Investigación y la estructura del proyecto.

Diseño:

Proyecto:

| | | | |
|------------|-------------------------------|------------------------|--|
| PROPÓSITOS | | | <u>INTRODUCCIÓN</u> |
| | | CONTEXTO CONCEPTUAL | <u>CONTEXTO</u> (Estudios Pilotos) |
| | PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | | <u>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</u> (Descripción del escenario) |
| MÉTODOS | | | <u>MÉTODOS</u> Relac. de investigación Muestra. Método de recolección de datos. Métodos de análisis de datos. (Problemas Éticos) |
| | | VALIDEZ | <u>VALIDEZ</u> (Resultados preliminares) |
| | | | Implicaciones |

1- Abstract:

No todo proyecto requiere un abstract, pero si usted necesita hacer uno, este es el lugar donde proveer un panorama y un mapa de ruta, no del estudio en sí, sino del argumento del proyecto. Su abstract debería presentar un resumen del actual argumento de su investigación, no simplemente dar place holders, que más tarde serán llenados en un contexto real (Becker, 1986). El abstract de Reagan Smith es un modelo.

2- Introducción:

La introducción de su proyecto “plantea el estado de qué quiere hacer y por qué” (Peters, 1992). Este podrá presentar claramente los propósitos de su estudio y dar un panorama general de sus principales preguntas de investigación y del tipo de estudio que está proponiendo (una presentación completa de sus preguntas de investigación es frecuentemente mejor presentarlas después de su contexto conceptual, cuando el basamento teórico de sus preguntas esté claro, pero esta no es una regla absoluta). También podrá explicar la estructura del proyecto. La introducción debería ser normalmente corta, de alrededor de 2 ó 3 páginas a doble espacio.

3- Contexto de Investigación:

Esta sección es habitualmente llamada revisión de la literatura, pero este es un término equivocado, por las razones que expliqué en el Capítulo 3. El propósito de esta sección del proyecto no es revisar un cuerpo particular de literatura, sino primero, mostrar cómo su proyecto de investigación se corresponde con lo que ya es conocido (la relación entre la teoría existente y la investigación) y cómo contribuye a nuestra comprensión de su tópico de investigación. Segundo, explicitar el marco teórico que informa su estudio. Estos propósitos son esencialmente llevados a cabo a través de una discusión de teorías e investigaciones previas, pero el punto no es resumir lo que ya ha sido hecho en el campo, sino apoyar su estudio en trabajos previos que sean relevantes y dar al lector un claro sentido de su aproximación teórica al fenómeno que se propone estudiar. Aunque algunos libros sostienen que su proyecto necesita demostrar su familiaridad con la literatura sobre el tema de su investigación, yo pienso que este es un consejo generalmente erróneo. La veta de verdad en esa perspectiva es que usted necesita tratar los estudios, teóricos y las aproximaciones que sus lectores pueden creer que son relevantes para su investigación y si usted siente que ellos no son relevantes, deberá explicar por qué.

En tanto que su experiencia y conocimiento personal constituyen una parte importante de su contexto conceptual, ellos podrán ser discutidos aquí; Marta Reagan Smith dedica una parte separada de su contexto a ello. El problema clave es que la relevancia, la conexión de esa experiencia y de las perspectivas discutidas en esta sección con su estudio, deben ser claras.

Algún estudio piloto que usted haya hecho necesita también ser discutido en su proyecto así como sus implicaciones para esta investigación. Esto puede ser hecho en uno de los siguientes tres lugares: al fin de la sección del contexto; en una sección separada inmediatamente después del contexto o en algunos casos, después de presentación de sus problemas de investigación, si una detallada comprensión de esas preguntas es importante para el entendimiento de sus estudios pilotos .

A menos que un importante propósito del estudio piloto haya sido probar los métodos que planea usar en la investigación propuesta, deberá focalizar su discusión en qué aprendió, antes que detallar qué hizo en ellos.

Si ya ha recogido una sustancial proporción de datos para su estudio (como en algunas veces es el caso de su proyecto de tesis), usted puede querer incluir una sección sobre sus resultados preliminares. Para un ejemplo de cómo esto puede ser hecho, ver la sección del proyecto de Reagan Smith sobre los hallazgos preliminares encontrados.

4- Preguntas de Investigación:

En mi modelo de diseño de investigación, la exposición de las preguntas de investigación es la parte central de su proyecto. Aunque algunas veces es factible presentar deliberadamente las preguntas de investigación en la Introducción, usualmente es más claro diferir esto para después del contexto conceptual, porque las razones para enfocar en esas preguntas pueden no aparecer hasta que el contexto de teorías o investigaciones previas y la propia experiencia hayan sido expuestas.

Esta sección podrá caer más o menos en el medio del proyecto. Si esto no es efectivamente así, puede ser un signo de que las secciones del contexto y de los métodos están desbalanceados uno con el otro y de que uno es demasiado largo y el otro demasiado corto.

La sección de las Preguntas de Investigación, deberá exponer los problemas, y clarificar dos puntos clave, además de si las respuestas a ellos no son obvios. Primero, usted debería explicar cómo esas preguntas se relacionan con investigaciones y teorías previas, o con su propia experiencia o con investigaciones exploratorias y con sus propósitos. Segundo, debería clarificar el foco global de sus problemas; cómo ellos forman un todo coherente antes que ser una fortuita colección de interrogantes acerca de su tópico.

Generalmente, un pequeño número de preguntas claramente focalizadas son de lejos mejor que un largo número de preguntas que intentan cubrir un amplio terreno ribereño. Si usted tiene más de dos ó tres preguntas generales, necesita pensar acerca de si algunas de ellas serán mejor vistas como subpreguntas de una cuestión más amplia, o si su estudio está intentando hacer demasiado.

5. Métodos de Investigación:

Su proyecto probablemente no necesita justificar los métodos cualitativos en general, a menos que tenga razones para pensar que sus evaluadores los ignoran y que esto perjudica su aproximación. Usted necesita explicar y justificar las particulares decisiones sobre los métodos que ha adoptado; para cada decisión, deberá clarificar porqué es una elección razonable. Si no puede especificar ciertamente parte de sus métodos de antemano (por ejemplo algunas interpretaciones que usted hará) explique las bases sobre las cuales tomó esa decisión.

Una descripción del escenario o contexto social de su estudio puede ayudar a clarificar y justificar su elección de preguntas y métodos. Esta descripción puede tener lugar al principio de la sección sobre métodos o puede ser una sección separada antes o después de las Preguntas de Investigación. Un proyecto para un subsidio también necesitará explicar con qué recursos ya cuenta y cuáles solicita, sus cualificaciones y su experiencia y su disponibilidad y presupuesto. Algunos de estos aspectos pueden estar incluidos en los métodos, pero probablemente necesite para ellos secciones adicionales.

La sección de los métodos habitualmente tiene las siguientes partes:

a- El diseño de investigación en sentido estricto: ¿qué clase de estudio es?. Esto frecuentemente no es necesario en un estudio cualitativo, pero puede ser útil para describir y justificar el conjunto de la aproximación propuesta, por ejemplo explicar porqué ha elegido un estudio de casos o una comparación entre dos contextos. Si esto no requiere una explicación detallada, puede frecuentemente explicitarse en la Introducción; si sus preguntas de investigación están íntimamente vinculadas al tipo de estudio que usted está desarrollado (por ejemplo si está comparando dos escenarios o dos tipos de preguntas focos), es mejor que ello esté desarrollado en la sección de las Preguntas de Investigación.

b- Las relaciones de investigación que usted establece con aquellos que está estudiando. Esta es una parte importante del diseño, como ya señalé, pero usualmente no es una parte explícita de un proyecto. Mi consejo es exponer esta relación, especialmente si es una importante fuente de investigación o de insights o si acarrea potenciales problemas éticos o amenazas a la validez para su estudio.

c- Muestreo: Sus decisiones acerca de las fuentes de datos, incluidos sitios, personas, lugares y tiempos. Es importante aunque no es simple describir, justificar y explicar por qué usted ha decidido estudiar ese particular escenario o entrevistar determinado número de personas.

d- Recolección de datos: ¿Cómo obtendrá la información que necesita para responder a sus preguntas?. Usted deberá incluir una descripción del tipo de entrevistas,

observación y otros métodos que planea usar, cómo se conducirá con ellos, y por qué los eligió.

En ambos casos, tanto en la muestra como en el análisis de datos, las consideraciones prácticas son frecuentemente importantes y su proyecto de investigación deberá ser franco en este aspecto, antes que ignorarlo o brindar fraudulentas justificaciones teóricas para decisiones que son prácticamente infames. Si alguna de sus decisiones están basadas únicamente en consideraciones prácticas (tales como estudiar una institución donde tiene contactos o fácil acceso), necesita tratar en algún punto las potenciales amenazas a la validez o riesgos éticos que esto conlleva.

e- Análisis de datos: ¿Cómo va a darles sentido a los datos que recoja?. Sea explícito acerca de cómo analizará sus datos; específicos ejemplos son generalmente más útiles que descripciones abstractas. También sea claro acerca de cómo esos análisis le permitirán responder sus preguntas de investigación. Usted puede querer incluir una versión de su matriz de preguntas y métodos para ilustrar esto.

Problemas de ética pueden ser tratados como parte de los métodos, pero si hay significativas cuestiones éticas que podrían ser levantadas por su estudio, puede ser mejor tratarlos en una sección separada, como lo hace Marta Reagan Smith.

6. Validez:

Los problemas de validez son frecuentemente tratados en la sección métodos, pero yo recomiendo una sección separada para ellos, por dos razones. La primera es claridad: usted puede explicar en un lugar cómo el uso de los diferentes métodos conducirá a una única amenaza de validez (una estrategia llamada triangulación) o cómo un particular problema de validez será tratado a través de las decisiones sobre la muestra; la recolección de datos y el análisis. La segunda razón es estratégica: dedicando una sección separada a la validez enfatizará que la está tomando seriamente. Para este y otros problemas en un proyecto, es frecuentemente más importante que sus evaluadores vean que usted es conciente de un problema particular y que está pensando en cómo tratarlo a que tenga un plan hermético para salvarlo.

Un problema crucial a tratar en la validez es demostrar que se permite examinar explicaciones alternativas y datos discrepantes, que su investigación no es simplemente una “profecía autocumplida”. Locke et. al. (1993) proveen una sólida discusión del “estado científico de la mente” y de la importancia de desarrollar explicaciones alternativas y testear las conclusiones. Desde mi perspectiva, este problema es tan importante tanto en los proyectos cualitativos como en los cuantitativos.

7-Resultados preliminares:

Si usted ya ha empezado su estudio, este es el lugar donde puede discutir qué ha aprendido acerca de sus métodos o sus respuestas tentativas a sus problemas de investigación. Esta discusión es frecuentemente valiosa al justificar la factibilidad de su estudio y en clarificar sus métodos, particularmente sus estrategias de análisis de datos. El proyecto de M. R. Smith es un ejemplo de esto.

8- Implicaciones (o conclusiones):

Aquí es donde usted une lo que ha dicho en secciones anteriores, recordando a sus lectores los propósitos de su estudio y a qué contribuirá y las discusiones sobre la potencial relevancia y las implicaciones para el amplio campo en el que está situado. Esta sección

podría responder a algunas cuestiones de “so whath?” que pudieran provenir de la lectura de su proyecto. Esta sección es normalmente corta, de una página o dos.

9- Referencias:

Esta sección deberá normalmente estar limitada a las referencias citadas a menos que usted explícitamente lo haga de otra manera. No debe ser una bibliografía de la literatura relevante.

Apéndice:

Usted puede incluir algunos de los siguientes puntos:

- cronograma;
- cartas de aceptación o permisos de entrada;
- cuestionarios, guías de entrevistas u otros instrumentos;
- una tabla de entrevistadores;
- un programa de observaciones;
- discusiones sobre los instrumentos de análisis;
- una matriz de las relaciones entre preguntas, métodos, datos y estrategias de datos;
- ejemplos de métodos de observaciones o entrevistas transcritas de estudios pilotos o de partes ya completadas de estudio;

El apéndice puede también contener explicaciones detalladas de cosas (ejemplo, particulares datos recolectados o técnicas de análisis o información sobre el background acerca de sus informantes o del escenario) que podrán requerir mucho espacio como para ser incluidos en el cuerpo del proyecto.

La estructura que presento aquí fue originariamente desarrollada para proyectos de alrededor de 5.000 palabras (20 páginas a doble espacio). Diferentes departamentos y fundaciones de subsidios tienen distintos requerimientos, en cuanto a la longitud, algunos más largos y otros más cortos que este.

Sin embargo, aún si usted necesita entregar un proyecto más corto, ya le aconsejo que escriba un borrador inicial de 20 páginas, porque este es un buen test de cómo usted está trabajando bien su diseño.

Yo quiero enfatizar que su propio diseño no puede ser convertido mecánicamente en un proyecto. Su proyecto es un documento para comunicar su diseño y requiere ser pensado cuidadosamente. Separe la tarea de diseñar la investigación para usted mismo de cómo mejor llevará a cabo esta comunicación. Para ello, usted necesita tener en cuenta la audiencia particular para la que usted está escribiendo. Diferentes universidades, tribunales evaluadores, agencias de gobierno y fundaciones tienen sus propias perspectivas y estándares y su diseño necesita ser trasladado al lenguaje y formato requerido por los evaluadores de su proyecto. La estructura que yo presento aquí es genérica y puede ser una buena primera aproximación a lo que usted necesita, pero puede requerir ajustes en función de las expectativas de sus evaluadores.

Un paso útil en transformar esta propuesta genérica en un proyecto detallado para su estudio específico es preparar un bosquejo del argumento de su proyecto: desarrollar la actual secuencia de puntos que usted necesita explicar y justificar de su estudio (Ver ejercicio 7. 1).

La idea es que usted trabaje específicamente la lógica de su proyecto, libre de los requisitos de estilo y de la estructura gramática (Para más sobre cómo hacer esto, lea Becker, 1986, cap. 3).

Como con el mapa conceptual, usted puede usar este ejercicio en una de dos direcciones, trabajando el desarrollo de la lógica desde la nada y luego convertir esto en un proyecto, o tomar en borrador de su proyecto, analizando y abstrayendo de él el argumento y usando ese argumento para revisar el diseño.

El ejemplo 7.1 nos da un bosquejo del argumento del proyecto de M. R. Smith, el cual es presentado completo en el Apéndice A. Yo he desarrollado este bosquejo de la propuesta misma, por lo que no es un buen ejemplo de lo que es su propio bosquejo, pero mi principal propósito es ilustrar cómo un bosquejo de un argumento podría estar bien hecho. Algunos de los puntos que yo incluí en este bosquejo están implícitos en el proyecto de M. R. S., no se explicitan. El hecho de que cada parte de su argumento necesite estar explicitado en su diseño dependerá de cómo usted puede asumir que sus evaluadores lo inferirán fácilmente o lo darán por sentado. Similarmente, el bosquejo en sí mismo es sólo una pieza corta (sketch) de lo que debería ser necesario completar y justificar en el estudio, aunque en mi proyecto completo, usted no tiene la posibilidad de direccionar todas las posibles cuestiones de su investigación y deberá poner el foco en aquellas cuestiones que usted piensa que son más importantes para su audiencia.

Debo advertir que usted no puede usar mi genérico modelo para una estructura de proyecto como un platillo para su propio argumento. Cada estudio necesita un argumento diferente en orden de justificar adecuadamente la investigación, y para desarrollar su argumento usted necesitará trabajar primariamente su propio pensamiento acerca de su estudio, no tomar prestado el argumento de otro estudio. En particular, como yo discuto en más detalle en mis comentarios sobre el proyecto de M. R. Smith (1992), este estudio está investigando sobre un tópico sobre el cual pocos estudios previos han sido realizados; su argumento (y proyecto) seguramente necesitará decir más acerca de teorías e investigaciones previas.

Wolcott (1990) nos brinda una útil metáfora para guardar en mente cómo usted desarrolla su propuesta: “Algunos de los mejores consejos que puedo darle a los escritores es comparar el proyecto con la línea de montaje de una carretilla. Esté seguro de que todas las partes están en su lugar antes de ajustarla”. Como la carretilla, su proyecto no sólo necesita tener todas las partes requeridas, éstas tienen que trabajar (poner todo en funcionamiento pulidamente y convencer a otros sobre su proyecto y sus justificaciones). Esto requiere atención en las conexiones entre diferentes partes del proyecto y de cómo su proyecto como documento escrito puede ser entendido por su audiencia.

Como describí más arriba, estos son los dos aspectos que yo llamo coherencia. Un proyecto coherente depende de un diseño coherente, pero también necesita su propia coherencia; mostrar claramente desde el principio hasta el fin que no presenta huecos, oscuridad, transiciones confusas o falsas pistas. Como ya señalé, no hay un único camino para hacer esto; yo estoy tratando de darle a usted las herramientas que le permitirán juntar un modo de trabajo para usted y para su investigación.

Ejercicio 7.1

El propósito del ejercicio es que usted pueda bosquejar el argumento de su proyecto, no el contenido detallado de su estructura. Usted quiere presentar los principales

puntos sustantivos que necesita hacer acerca de su estudio y organizarlos en una lógica clara que conduzca a la justificación de su estudio.

Esos argumentos no tienen que estar desarrollados en forma completa como tienen que estar en el proyecto mismo, pero deberían proveer la esencia de la posterior y probable forma de una secuencia coherente.

Si usted está en el estado inicial de planear su proyecto, el bosquejo puede ser hipotético y tentativo; el propósito de este ejercicio es que usted empiece a trabajar en desarrollar su argumento, no que usted se obligue a sí mismo a alguna cosa. En este punto, no es importante si usted tiene alguna evidencia o citas donde apoyarse; usted tiene que desarrollar un bosquejo de sus argumentos y puede luego valorar dónde hay huecos en su evidencia, y qué necesita para rellenarlos. Este ejercicio es, en la frase de Marydee Spillert, una “fiesta como usted es”, la construcción del mejor argumento que usted puede con su conocimiento presente.

EJEMPLO 7.1

El argumento de un proyecto dissertation:

Argumento para un estudio de cómo los maestros de Ciencias Básicas ayudan a los estudiantes de Medicina a aprender (deducido del proyecto de M. R. S.):

1) Nosotros necesitamos comprender cómo los maestros en Ciencias Básicas ayudan a los estudiantes de Medicina a aprender.

a- Ha habido una explosión en la cantidad de información que necesita ser transmitida, mientras no ha aumentado el tiempo disponible para enseñar.

b- El rendimiento de los estudiantes de Medicina en Ciencia Básica en los exámenes ha declinado.

c- Esto ha llevado a los estudiantes a desilusionarse y

2) Nosotros conocemos poco acerca de cómo los maestros de Ciencias Básicas ayudan a los estudiantes a aprender.

a- Estudios de maestros de Ciencias en otros contextos no necesariamente pueden aplicarse a las escuelas médicas.

b- Hay muchas investigaciones cuantitativas sobre enseñanza de la Ciencia Básica y no elucidan cómo cada maestro ayuda a sus estudiantes a aprender.

c- Ninguno le ha preguntado a los estudiantes de medicina lo que los maestros hacen para ayudarlos a ellos a aprender.

d- Las investigaciones que yo ya he realizado indican que los estudiantes pueden identificar lo que los maestros hacen para ayudarlos a aprender.

e- Por consiguiente, un estudio cualitativo sobre la enseñanza de la ciencia básica, focalizado en la perspectiva de los estudiantes, puede hacer una importante contribución.

3) Por estas razones, yo propongo estudiar cuatro ejemplares maestros de Ciencia Básica para comprender:

a- Qué hacen para ayudar a sus estudiantes a aprender.

b- Cómo y por qué esto es efectivo.

c- Qué motiva a estos maestros.

d- Las relaciones entre las perspectivas de los estudiantes y la de los maestros.

4) El escenario y los maestros seleccionados son apropiados para el estudio.
a- La escuela médica estudiada es típica, y mis relaciones con la escuela, los maestros y los estudiantes, facilitarán el estudio.

b- Los maestros seleccionados son apropiados y diversos, y agregar maestros adicionales podría no contribuir de modo significativo.

5) Los métodos que planeo usar (observación participante y videotapes de clase; entrevistas a estudiantes y maestros; y documentos) proveerán los datos necesarios para responder las preguntas de investigación.

a- Videotape proveerá datos ricos sobre lo que sucede en clases y podré usarlos para obtener reflexiones acerca de los maestros.

b- Habrá entrevistas abiertas y serán incorporadas cuestiones basadas en las observaciones.

c- La selección de estudiantes estará guiada por el muestreo teórico, antes que un muestreo estadísticamente representativo, en orden de comprender cómo el maestro ayuda a los estudiantes.

6) El análisis generará repuestas a estas cuestiones:

a- Mi análisis será continuo e inductivo en orden de identificar temas emergentes, pautas y cuestiones.

b- Usaré códigos y matices para comparar diversas entrevistas y retener el contexto de los datos.

7) Los resultados serán validados por:

a- Métodos de triangulación.

b- Chequeo de explicaciones alternativas y evidencias negativas.

c- Discusión de los resultados con maestros, estudiantes y colegas.

d- Comparación de los resultados con la teoría existente.

e- Estos métodos y otros descriptos anteriormente, me permitirán tratar las amenazas a la validez de mis conclusiones: sesgos en la selección de maestros y estudiantes, sesgos en mi propio reporte y ambos.

8) El estudio no levanta problemas éticos:

a- Se garantizará el anonimato de maestros y estudiantes.

b- He tomado medidas para minimizar el posible efecto de mi propia autoridad.

9) Preliminarmente los resultados apoyan el valor del estudio.

Notas:

1) Esto no significa que usted debería ocultar sus perspectivas políticas; esta es una parte apropiada para discutir en los propósitos y puede ser una posible amenaza a la validez. Sin embargo, las discusiones podrían focalizar en cómo esas perspectivas informan su diseño.

2) Locke et. al. (1993) proveen una excelente discusión de los propósitos y la construcción de la revisión de la literatura. Sin embargo, la revisión de la literatura en su ejemplo es más larga que lo necesario y menos coherente de lo que debería ser.

3) El término Metodología frecuentemente es usado para esta sección del proyecto. A pesar de que esto prevalece, es un uso inexacto y pretencioso, un buen ejemplo de lo que Becker (1986) llama escritura elegante. Metodología es la teoría o análisis de los métodos, no lo que usted hará en un estudio particular.

4) Para algunas sugerencias de cómo justificar su estudio para una audiencia hostil véase Maxwell (1993).

5) Rabson (1993) y Locke (1993) discuten los específicos requerimientos de un proyecto para solicitar fondos.