MAXWELL, Joseph A.: "QUALITATIVE RESEARCH DESIGN. An Interactive Approach". Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1996. Páginas 63-85. (5. Methods: What will you actually do?)

Traducción: María Luisa Graffigna.®

5. MÉTODOS: ¿Qué hará realmente?

En este capítulo, discuto algunos de los temas claves involucrados al decidir qué hará al conducir su investigación. El foco está puesto en cómo diseñar un estudio cualitativo, no en las habilidades que necesita para hacer realmente investigación cualitativa. Estoy suponiendo que usted ya conoce (o está aprendiendo) cómo utilizar los métodos tratados aquí al llevar adelante su estudio. Estos métodos no se limitan a las técnicas de recolección de datos cualitativos (principalmente la observación participante y la entrevista) sino que incluyen además el establecimiento de una relación de investigación con aquello que usted estudia y el análisis de los datos que usted obtiene.

Quiero enfatizar que no hay un "libro de cocina" para hacer investigación cualitativa. La respuesta adecuada a casi todas las preguntas acerca del uso de métodos cualitativos es "depende". El valor y factibilidad de sus métodos de investigación no están garantizados por la adhesión a reglas metodológicas; dependen de la situación y los fenómenos específicos que está estudiando y de las consecuencias reales de su estrategia para estudiarlos. Lo que quiero comentar aquí son algunas de las cosas de las que *dependen* sus decisiones metodológicas, temas sobre los que necesitará pensar al diseñar sus métodos de investigación.

Preestructurando un estudio cualitativo

Uno de los temas más importantes al diseñar un estudio cualitativo es cuánto debe intentar preestructurar sus métodos. Muchos investigadores cualitativos creen que, debido a que la investigación cualitativa es necesariamente inductiva y desde abajo [*grounded*], cualquier preestructuración significativa de los métodos lleva a una pérdida de flexibilidad al responder a las nuevas percepciones [*insights*] emergentes y crea anteojeras metodológicas al dar sentido a los datos. Esta decisión con frecuencia se justifica también con fundamentos filosóficos o políticos; los enfoques estructurados son identificados con investigación cuantitativa, positivismo, o desigualdades de poder entre el investigador y lo investigado. La elección entre métodos estructurados y no estructurados raramente es discutida de modo que clarifique las ventajas y desventajas relativas de cada uno. (Excepciones significativas son Miles & Huberman, 1994; Robson, 1993; Sayer, 1992.)

Los enfoques estructurados pueden ayudar a garantizar la comparabilidad de datos entre fuentes e investigadores y además son particularmente útiles para responder preguntas sobre variación, preguntas que tratan de *diferencias* entre cosas y su explicación. Los enfoques no estructurados, por el contrario, permiten al investigador centrarse en lo *particular* del fenómeno estudiado; ofrecen generalización y comparabilidad por validez interna y comprensión del contexto, y son particularmente útiles para comprender los procesos que llevaron a resultados específicos, lo que Huberman y Miles (1985/1988) llaman *causalidad local*. Sayer (1992, p.241ss) se refiere a estos dos enfoques como diseños de investigación *extensivo* e *intensivo*, respectivamente.

Sin embargo, Miles y Huberman (1994) advierten que los estudios muy inductivos y ligeramente diseñados pueden crear buen sentido cuando investigadores experimentados

® Las palabras entre corchetes son las utilizadas en el texto original.

tienen suficiente tiempo y están explorando culturas exóticas, fenómenos poco estudiados, o fenómenos sociales muy complejos. Pero si usted es nuevo en estudios cualitativos y está examinando un fenómeno mejor conocido dentro de una cultura o subcultura familiar, un diseño laxo e inductivo es una pérdida de tiempo. Meses de trabajo de campo y voluminosos estudios de casos pueden producir sólo unas pocas trivialidades. (p. 17)

Además señalan que la preestructuración reduce la cantidad de datos con los que usted tiene que tratar, funcionando como una forma de preanálisis que simplifica el trabajo analítico requerido.

En general estoy de acuerdo con las afirmaciones de Miles y Huberman, aunque creo que su participación en investigaciones de situaciones múltiples los ha llevado a defender la preestructuración más de lo adecuado para la mayoría de los estudios de situaciones singulares. No obstante, como casi todos los demás, ellos tratan la preestructuración como una dimensión sencilla y la ven en términos de metáforas tales como duro versus blando y fuerte versus débil. Tales metáforas, además de sus implicaciones de uni-dimensionalidad, tienen fuertes connotaciones de valor (si bien éstas son diferentes para diferentes personas) que pueden interferir en la apreciación que usted haga de los equilibrios comprometidos en las decisiones de diseño particulares y de los mejores caminos para combinar diferentes formas de preestructuración dentro de un diseño singular (cf. Lakoff & Johnson, 1980). Estas metáforas pueden llevarlo a pasar por alto o a ignorar las numerosas maneras en que pueden diferir los estudios, no sólo en la *cantidad* de preestructuración sino en *cómo* es utilizada la preestructuración.¹

Por ejemplo, Festinger, Riecker y Schachter (1956), en un conocido estudio de psicología social sobre un culto del fin-del-mundo, emplearon un enfoque extremadamente abierto para la recolección de datos contando principalmente con notas de campo provenientes de la observación participante encubierta en el culto. Sin embargo, utilizaron estos datos para presentar una prueba confirmatoria de hipótesis explícitas basadas en una teoría previa, en lugar de desarrollar inductivamente nuevas preguntas o teoría. En contraposición, el enfoque conocido frecuentemente como etnociencia o antropología cognitiva (Spradley, 1979; Werner & Schoepfle, 1987) emplean técnicas de recolección de datos muy estructuradas pero interpretan estos datos de un modo ampliamente inductivo, con muy pocas categorías preestablecidas. De este modo, la decisión que usted enfrenta no es principalmente si preestructurar su estudio y en qué medida, sino de qué modo hacerlo y porqué.

Finalmente, vale la pena tener en mente que usted puede trazar un plan tentativo con considerable detalle para algunos aspectos de su estudio pero dejar abierta la posibilidad de revisarlo substancialmente si es necesario. (Ver la evolución del diseño de investigación de Maria Broderick, presentado en el Capítulo 1.) El grado al cual estructura previamente sus métodos de investigación es una decisión independiente de cuánta flexibilidad debe dejarse a usted mismo para revisar el plan durante su estudio. Las nuevas percepciones que emergen pueden requerir nuevos planes de muestreo, diferentes tipos de datos, y diferentes estrategias analíticas.

Como expresamos antes, toda investigación tiene un diseño de investigación implícito, si es que no está explícito. Eludir decisiones sobre su diseño sólo puede significar que no está examinando el diseño que se encuentra implícito en su pensamiento y está fallando en el reconocimiento de las implicaciones significativas que tendrán estas decisiones implícitas. La atención deliberada a estas implicaciones puede ayudarlo a construir un diseño que le permitirá responder a sus preguntas y avanzar en sus propósitos, y posiblemente le ahorre un montón de problemas.

Veo a los métodos cualitativos –lo que hará en realidad al conducir un estudio cualitativo- con cuatro componentes principales. Éstos son:

1. La relación de investigación que usted establece con lo que estudia
2. Muestreo: qué momentos, escenarios, o individuos selecciona para observar o entrevistar y qué otras fuentes de información decide utilizar
3. Recolección de datos: cómo obtiene la información que utilizará
4. Análisis de datos: qué hace con esta información para darle sentido

Esta es una definición de los métodos considerablemente amplia, habitual en las discusiones de diseño de investigación. Mi justificación para esta definición es que todos estos componentes son aspectos importantes de cómo usted dirige su estudio, e influye en el valor y validez de sus conclusiones. Por eso es útil pensar acerca de éstos como decisiones *de diseño* –temas claves que debe considerar al planear su estudio, y volver a pensar cómo usted tomará parte en esto. En el resto del capítulo comentaré lo que percibo como las consideraciones más importantes que deben afectar sus decisiones acerca de cada uno de estos componentes.

Concertando una relación de investigación

La relación de investigación que usted crea con aquello que estudia es frecuentemente conceptualizada como *lograr la entrada* al escenario, o *establecer la conformidad* [*rapport*] de los participantes en su investigación. Creo que estas son formas engañosas de pensar sobre este aspecto de su investigación, y antes de seguir con las consideraciones involucradas en la negociación de una relación de investigación comentaré porqué creo eso.

El término *negociar la entrada* (Marshall & Rossman, 1994) o *lograr acceso* (Bogdan & Biklen, 1992; Glesne & Peshkin, 1992) sugieren que es un acontecimiento simple que, una vez logrado, no requiere más reflexión; estos términos restan interés a la negociación y renegociación continuas de su relación con aquello que estudia.² Claramente el proceso es mucho más complejo que esto y raramente incluye alguna aproximación al acceso total. Tampoco es habitualmente necesario tal acceso para un estudio exitoso; lo que usted quiere es una relación que le permita conocer de un modo ético las cosas que necesita saber para responder válidamente sus preguntas de investigación.

Conceptualizar la relación en términos de *conformidad* (e.g., Seidman, 1991, pp. 73-75) también es problemático, debido a que trata la relación como una variable continua simple, en lugar de enfatizar la naturaleza de la relación. El punto de Seidman –que es posible tener tanto mucha conformidad como poca- es importante, pero yo agregaría que es el *tipo* de conformidad, así como la cantidad, lo que es crítico. Un informante puede estar intelectualmente muy comprometido en una entrevista pero no estar revelando algo profundamente personal, lo cual puede ser el tipo de relación ideal para algunos estudios. Inversamente, la gente puede ser muy abierta acerca de asuntos personales con extraños que nunca espera volver a ver pero puede no estar dispuesta a comprometerse en alguna reflexión crítica sobre esta materia.

Su relación con aquello que estudia es una entidad compleja y cambiante. En los estudios cualitativos el investigador es el instrumento de la investigación y la relación de investigación es el medio a través del cual se hace la investigación. Esta relación no sólo tiene efecto sobre los participantes en el estudio, sino sobre el investigador y otras partes del diseño de investigación. Hammersley y Atkinson (1983) usan el término *reflexividad* para designar el reconocimiento de que el investigador es parte indisoluble de los fenómenos estudiados, y sostienen que

una vez que abandonamos la idea que el carácter social de la investigación puede ser estandarizado o evitado si nos convertimos en “una mosca en la pared” o “un participante

total”, el papel del investigador como participante activo en el proceso de investigación se vuelve claro. (p. 18)

En particular, la relación de investigación que usted establece puede facilitar u obstaculizar otros componentes del diseño de investigación, tales como el muestreo y los métodos de recolección de datos. Por ejemplo, en mi investigación de tesis en una comunidad Inuit, hice preparativos para vivir con diferentes familias sobre una base mensual. Esto me dio acceso a información detallada acerca de una gama de familias más amplia de la que frecuentemente disponen los antropólogos, quienes típicamente establecen lazos cercanos con un pequeño número de individuos o familias. Sin embargo, el modo en que estos preparativos fueron acordados me hizo difícil desarrollar relaciones de trabajo con aquellas familias con las cuales no viví (Maxwell, 1986). Rabinow (1977) proporciona un agudo relato del modo en que los cambios en las relaciones con sus informantes marroquíes afectaron sus planes de investigación, y Bosk (1979) explica cómo sus relaciones con los cirujanos que él estudiaba facilitaron su investigación tanto como la restringieron. Briggs (1986) describe cómo la relación con sus anfitriones mexicanos en el pueblo de New Mexico, por un lado evitó los tipos de entrevistas que había planificado realizar y, por otro, le enseñó mucho acerca de las maneras culturalmente adecuadas para obtener información en ese pueblo. Muchos otros informes realizados por investigadores cualitativos sobre sus investigaciones proporcionan percepciones similares; en lugar de intentar resumirlos en unas pocas pautas sólo parcialmente generalizables, le propongo leer ampliamente la literatura sobre este tema, de modo que pueda tomar decisiones informadas por una serie de experiencias de otros investigadores.

De esta manera, es importante pensar acerca del tipo de relación que quiere tener con la gente que usted estudia, así como qué necesita hacer para establecer esta relación. Quiero reiterar que éstas son *decisiones de diseño*, no sólo algo que sucede en el estudio. La cuestión “qué necesita hacer” se introduce en temas de los métodos cualitativos de más profundidad que los que este libro puede abarcar, pero necesitará reflexionar sobre las decisiones particulares que usted toma acerca de sus relaciones con quienes estudia y los efectos que éstas pueden tener en su investigación.

Además de estas consideraciones, hay asuntos filosóficos, éticos y políticos que deben tomar parte en el tipo de relación que quiere establecer. En los últimos años, el dominio de la tradicional relación de investigación ha sido disputado por modos alternativos de investigación que involucran clases de relaciones bastante diferentes entre el investigador y lo investigado –en algunos casos echando abajo por completo esta distinción. Estos modos alternativos incluyen evaluación cualitativa (Greene, 1994; Patton, 1990; Pitman & Maxwell, 1992), investigación acción participante (Whyte, 1991), investigación colaborativa (Oja & Smulyan, 1989; Reason, 1988, 1994; Schensul & Schensul, 1992), investigación constructivista (Guba & Lincoln, 1989), etnografía crítica (Anderson, 1989; Carspecken & Apple, 1992; Kincheloe & McLaren, 1994; Quantz, 1992), investigación feminista (Nielsen, 1990; Oleson, 1994; Reinhartz, 1992; Roman, 1992), e investigación practicante [*practitioner*] (Anderson et al. 1994). Cada uno de estos modos de investigación tiene sus propios propósitos y compromisos teóricos y éticos, y éstos tienen diferentes implicaciones para el tipo de relación que el investigador crea con los participantes en la investigación (ver Ejemplo 5.1).

Debido a que el impacto de estos temas es particular para cada estudio individual, la mejor estrategia para tratar con ellos es pensar acerca de ellos en el contexto de su propia investigación. El Ejercicio 5.1 debe ayudarlo a hacer esto.

EJEMPLO 5.1

Concertando relaciones en un estudio de investigación practicante

Bobby Starnes, una estudiante doctoral con extensa experiencia como docente y administradora y con un prolongado compromiso político en la toma de decisiones colaborativas, vino a *Harvard Graduate School of Education* para ver cómo su conocimiento de enseñanza y aprendizaje con niños podría contribuir en su trabajo con adultos. Mientras ella estaba buscando un estudio de tesis que le permitiera aplicar y probar sus ideas, fue contratada como directora de un centro de cuidado de día que atiende a una población de bajos ingresos, un centro que tenía una historia de manejo ineficiente desde arriba hasta abajo. Su investigación de tesis fue un estudio de lo que sucedió cuando intentó implementar un sistema de toma de decisiones compartidas en esta situación –cómo se desarrolló el sistema y cómo afectó la moral, competencia y desempeño del personal.

El estudio de Bobby le requirió tener una relación con los participantes muy diferente de la que encontró en la mayoría de las investigaciones; ella era por un lado su jefe y por otro una investigadora tratando de entender la perspectiva de ellos acerca de los cambios organizacionales que ella instituyó. Además, su mirada política la llevó a diseñar un estudio en el cual ella participaba de una acción en el mundo real para mejorar la vida de la gente, no una investigación de una torre de marfil. Esta combinación plantea riesgos substanciales de sesgo y distorsión de los datos, así como oportunidades únicas para entender el proceso de cambio organizacional. Por consiguiente era absolutamente vital para su estudio que sus participantes sean abiertos acerca de sus percepciones y sentimientos y que confiaran en que ella no utilizaría los datos que obtenía de un modo perjudicial para ellos.

Bobby pudo lograr esto estableciendo un clima organizacional en el cual los miembros del personal no tuvieran miedo de expresar sus opiniones y desacuerdos con ella y en el que estuvieran convencidos de que ella no violaría confidencias o tomaría acción contra ellos como resultado de lo que ella se enteró. (Obviamente, ésta no fue una tarea fácil y requirió toda la habilidad y experiencia que llevaba; para una descripción detallada de cómo hizo esto, ver Starnes, 1990.) Sin esta relación, las conclusiones de su estudio no hubieran sido confiables. No obstante, ella no supuso que la relación que tuvo con su personal eliminaría automáticamente los problemas de distorsión y ocultamiento. Ella obtuvo algunos datos a través de cuestionarios anónimos y tuvo otro investigador que realizó la mitad de las entrevistas finales.

Decisiones acerca del muestreo: dónde, cuándo, quién y qué

Siempre que hace una elección acerca de cuándo y dónde observar, a quién hablar, o a qué fuentes de información enfocar, se enfrenta con decisiones de muestreo. Incluso un estudio de caso singular involucra una elección de este caso en lugar de otros, así como la exigencia de decisiones de muestreo *dentro* del caso en sí mismo. Miles y Huberman (1984) preguntan, “sabiendo, entonces, que uno no puede estudiar a todos en todas partes haciendo todo, aun dentro de un caso singular, ¿cómo establece los parámetros de un estudio?” (p. 36). Ellos continúan argumentando que

simplemente el *pensar* los términos del esquema de muestreo es una medicina metodológica saludable. Si está hablando con un tipo de informante, necesita considerar *porqué* este tipo de informante es importante, y, desde ahí, que *otras* personas deben ser entrevistadas. Este es un buen ejercicio de control de sesgos.

Recuerde que no sólo está haciendo muestreo de *personas*, sino también de *escenarios*, *acontecimientos* y *procesos*. También es importante organizar estos parámetros de acuerdo a las preguntas de investigación y considerar si sus elecciones hacen que responda a ellas de forma representativa y eficiente. Los escenarios, acontecimientos o procesos que vienen rápidamente a la mente al comienzo del estudio pueden no ser los más pertinentes o los más ricos en datos. Una revisión sistemática puede precisar las primeras elecciones y las posteriores. (p. 41)

Miles y Huberman (1994, pp. 27-34) y LeCompte y Preissle (1993, pp. 56-85) proporcionan valiosas discusiones del tema completo de decisiones de muestreo, y no repetiré todos sus puntos aquí. En lugar de eso, quiero hablar de los *tipos* de muestreo que puede hacer y algunas de las consideraciones que son relevantes en estas decisiones.

Generalmente las discusiones de diseño de investigación cuantitativa consideran sólo dos tipos de muestreo: muestreo probabilístico y muestreo por conveniencia [*convenience sampling*] (e.g. Light et al., 1990, p. 56). En el muestreo probabilístico cada miembro de la población tiene una determinada probabilidad, distinta de cero, de ser elegido, lo que permite la generalización estadística a partir de la muestra de la población de interés. Light et al. (1990) sostienen que “las muestras probabilísticas son un parangón de la calidad de la investigación” (p. 56), una perspectiva que es muy difundida. Como resultado, cualquier estrategia de muestreo que no sea una muestra aleatoria simple o estratificada es vista como *muestra por conveniencia* y es fuertemente rechazada.

Para la investigación cualitativa, esta perspectiva ignora el hecho que la mayoría de las muestras en investigación cualitativa no es ni probabilística ni por conveniencia sino que caen en una tercer categoría: *muestra intencional* (Patton, 1990, p. 169ss.) o lo que LeCompte y Preissle (1993, p. 69) llaman *selección basada en criterios*. Es una estrategia en la cual los escenarios, personas o acontecimientos son escogidos deliberadamente para proveer información importante que no puede ser tan bien obtenida por otras selecciones. Por ejemplo, Weiss (1994) sostiene que muchos estudios de entrevistas cualitativas no usan muestras en absoluto, sino *paneles*: “personas que son las únicas que pueden ser informantes debido a que son expertos en un área o fueron testigos privilegiados de un suceso” (p. 17); ésta es una forma de muestreo intencional. La consideración más importante en las decisiones de muestreo cualitativo es la selección de aquellos momentos, escenarios e individuos que pueden proporcionarle la información que necesita para responder sus preguntas de investigación.

Patton (1990) describe quince tipos diferentes de muestreo que pueden ser empleados en investigación cualitativa, casi todos son formas de muestreo intencional; él menciona el muestreo por conveniencia sólo para advertir contra su uso, afirmando que

aun cuando la conveniencia y el costo sean consideraciones reales, deben ser los últimos factores a tener en cuenta después de reflexionar estratégicamente acerca de cómo obtener la mayor información de mayor provecho a partir de un número limitado de casos a ser muestreados. ... *El muestreo por conveniencia ni es intencional ni es estratégico*. (p. 181)

No obstante, Weiss (1994, pp. 24-29) sostiene que hay situaciones en las cuales el muestreo por conveniencia es la única manera posible de proceder –por ejemplo, al intentar aprender acerca de un grupo al cual es difícil ganar acceso, o de una categoría de personas que son relativamente poco comunes en la población y de las cuales no hay datos de número de miembros, tal como “amos de casa” [*house husband*]. Él enumera varias estrategias para maximizar el valor de tales muestras por conveniencia.³

En los estudios cualitativos con tamaños de muestra grandes (e.g. Huberman, 1989/1993) en los cuales la generalización es una meta importante, el muestreo aleatorio es un

procedimiento válido y muchas veces apropiado. Sin embargo, el muestreo aleatorio simple no es una buena forma de obtener una muestra pequeña, debido a la alta probabilidad de variación de posibilidades. La mayoría de las ventajas de la aleatorización dependen de un tamaño de muestra razonablemente grande para hacer improbable tales variaciones. Light et al. (1990), al hablar sobre la selección de un lugar, expresa que “sólo con un número limitado de lugares, considere una *selección intencional*, en lugar de confiar en las peculiaridades del azar” (p. 53); aplica la misma lógica en la selección de informantes y observaciones.

Hay circunstancias ocasionales en las cuales la aleatorización puede ser útil en un estudio cualitativo de pequeña escala. Bobby Starnes, en su estudio sobre la toma de decisiones compartidas en un centro de cuidado de día (Ejemplo 5.1) usó una muestra aleatoria estratificada del personal del centro cuando tuvo más voluntarios que los que podría entrevistar. En este caso, un propósito clave de la aleatorización fue evitar la percepción de favoritismo en la selección de entrevistados. No obstante, en un caso, ella modificó la selección aleatoria para incluir un punto de vista que creía que no habría sido representado de otro modo (Starnes, 1990, p. 33).

Hay por lo menos cuatro posibles objetivos para el muestreo intencional. El primero es lograr representatividad o tipicidad de los escenarios, individuos o actividades seleccionadas. Debido a que, como dijimos antes, es probable que el muestreo aleatorio logre esto sólo con un tamaño de muestra grande, en estudios a pequeña escala usualmente tiene más sentido seleccionar deliberadamente los casos, individuos o situaciones que se sabe que son típicas. Una pequeña muestra que ha sido sistemáticamente seleccionada por la tipicidad y la relativa homogeneidad proporciona mucha más confianza que las conclusiones que representan adecuadamente el promedio de miembros de la población de una muestra de igual tamaño que incluye una variación accidental o aleatoria substancial.

El segundo objetivo que puede lograr el muestreo intencional es lo opuesto al primero –captar adecuadamente la heterogeneidad de una población. La intención aquí es asegurar que las conclusiones representen adecuadamente el *rango* completo de variación, en lugar de sólo los miembros típicos o algún subconjunto de este rango; Guba y Lincoln (1989; cf. Miles & Huberman, 1994) se refieren a esto como muestreo *de máxima variación*. Se hace mejor si se definen las dimensiones de variación en la población que son más relevantes para su estudio y se seleccionan sistemáticamente individuos, momentos o escenarios que representan las variaciones posibles más importantes en esas dimensiones. Este proceso se parece al utilizado para muestreo aleatorio estratificado; la principal diferencia es que la selección final es intencional en lugar de aleatoria. La diferencia entre este enfoque y la selección de una muestra más homogénea es que usted tiene menos datos sobre algún tipo *particular* de caso, escenario o individuo del estudio y no podrá hablar con mucha profundidad sobre casos típicos o modales.

El tercer objetivo posible es seleccionar su muestra para examinar deliberadamente casos que son críticos para las teorías con las que emprendió el estudio, o que ha desarrollado posteriormente. Los casos extremos frecuentemente proporcionan una prueba crucial de estas teorías y pueden esclarecer lo que está pasando de un modo que no lo pueden hacer los casos representativos. Por ejemplo, Wieworka (1992) describe un estudio en el que el investigador, para probar que la clase trabajadora no fue incorporada en la sociedad de clase media, seleccionó un caso que fuera altamente desfavorable para esta postura: trabajadores que eran extremadamente opulentos. El descubrimiento de que estos trabajadores todavía conservaban una clara identidad de clase trabajadora proporcionó un sustento mucho más convincente para sus conclusiones que el que brindaría un estudio de trabajadores “típicos”.⁴

Un cuarto objetivo en el muestreo intencional puede ser establecer comparaciones particulares que den luz sobre las razones de las diferencias entre escenarios o individuos. Aunque tales comparaciones son menos comunes en la investigación cualitativa que en otros

enfoques, el uso de la *comparación controlada* tiene una larga y respetada historia en la antropología (Eggan, 1954; Maxwell, 1978; Maxwell, Sandlow & Bashook, 1986/1987) y es común en estudios cualitativos de casos múltiples.

En muchas situaciones, las decisiones de muestreo requieren un considerable conocimiento del escenario de estudio. En el estudio de Jane Margolis (1990) sobre las normas discursivas en la clase de un departamento de la universidad, ella podía entrevistar sólo a un pequeño porcentaje de los estudiantes y necesitó desarrollar algunos criterios para seleccionar una muestra. Su comisión (de la que yo fui miembro) recomendó que entrevistara estudiantes del segundo y el último año, creyendo que esto proporcionaría la diversidad de perspectivas óptima. Sin embargo, cuando ella consultó con los integrantes del departamento le dijeron que los estudiantes de segundo año eran demasiado nuevos en el departamento para comprender completamente las normas discursivas, mientras que los del último año estaban demasiado compenetrados en sus tesis y en la preparación de su graduación para ser buenos informantes. Los más jóvenes [*juniors*] se presentaban como la única elección apropiada.

Las decisiones de muestreo además deben tener en cuenta su relación de investigación con los participantes en el estudio, la factibilidad de la recolección de datos, los asuntos de validación, y la ética. Por ejemplo, en el estudio de Martha Regan-Smith acerca de cómo los docentes de la escuela de medicina ayudan a los estudiantes a aprender ciencia básica (Anexo A), su elección de cuatro docentes premiados estuvo en parte basada en el hecho que era más probable que estos docentes manifestaran el fenómeno en el que estaba interesada; otra razón fue que (como miembro premiada) ella tendría una relación cercana con ellos que facilitaría el estudio. Además, como docentes ejemplares, sería más probable que sean sinceros acerca de su enseñanza, y menos probable que la investigación genere problemas éticos que surjan de descubrir información potencialmente perjudicial sobre ellos.

Un problema particular de muestreo en estudios cualitativos ha sido llamado el *sesgo del informante clave*. Los investigadores cualitativos algunas veces cuentan con un pequeño número de informantes para una gran parte de sus datos, y aun cuando estos informantes son seleccionados intencionalmente y los datos en sí mismos parecen válidos, no es garantía que la perspectiva de estos informantes sea típica. Además, Poggie (1972) presenta evidencia de que los mismos informantes claves adoptan una mayor uniformidad que la que realmente existe. Hay un acuerdo creciente en que los grupos culturales incorporan una diversidad substancial y que la homogeneidad no puede darse por sentada (Hanners, 1992; Maxwell, 1995, 1996a). Peltó y Peltó (1975) concluyen que “con frecuencia hay un sesgo sistemático en los datos obtenidos en el trabajo de campo por medio de entrevistas a informantes clave” (p. 7). En consecuencia, usted necesita hacer un muestreo sistemático para poder afirmar que las expresiones de los informantes clave son representativas de todo el grupo (Heider, 1972; Sankoff, 1971).

Decisiones acerca de la recolección de datos

La mayoría de los textos sobre métodos cualitativos dedican considerable espacio a las fortalezas y limitaciones de los diferentes métodos de recolección de datos cualitativos (ver particularmente Bogdan & Biklen, 1992; Patton, 1990), y no quiero repetir esas discusiones aquí. En lugar de eso quiero dirigirme a dos asuntos conceptuales claves en la selección y uso de diferentes métodos de recolección de datos: la relación entre las preguntas de investigación y los métodos de recolección de datos, y la triangulación de diferentes métodos. (Las ventajas relativas de los métodos estructurados y no estructurados, discutidas antes, son también una consideración importante al planear los métodos de recolección de datos).

LA RELACIÓN ENTRE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y LOS MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El punto que quiero enfatizar aquí es que no necesariamente hay una relación deductiva o de similitud entre sus preguntas de investigación y los métodos que utiliza para obtener sus datos (incluyendo sus preguntas de entrevista); las dos son partes distintas y separadas de su diseño. Esto puede ser una fuente de confusión ya que los investigadores con frecuencia hablan de “operacionalizar” sus preguntas de investigación, o de “traducir” sus preguntas de investigación en preguntas de entrevista. Tal lenguaje es un vestigio de las perspectivas del positivismo lógico sobre la relación entre teoría y datos, perspectivas que han sido casi completamente abandonadas por los filósofos (Phillips, 1987). El resultado práctico de este giro filosófico es que no hay manera de convertir lógica o mecánicamente las preguntas de investigación en métodos; sus métodos son los medios para responder sus preguntas de investigación, no una transformación lógica posterior. Su selección no depende sólo de sus preguntas de investigación sino de la situación concreta de investigación y de qué funcionará más efectivamente en esa situación para brindarle los datos que necesita.

Un llamativo ejemplo de esto es proporcionado por Kirk y Miller (1986, pp. 25-26), quienes dirigieron una investigación en Perú sobre el uso de las hojas de coca. Sus preguntas abiertas [*open-ended*] acerca del uso de la coca fueron extraídas de sus preguntas de investigación en forma bastante directa, obteniendo un conjunto uniforme y limitado de creencias y prácticas que simplemente confirmaban las cosas que ellos habían leído acerca de la coca. Frustrados y desesperados, comenzaron a hacer preguntas sin sentido tales como “¿Cuándo le da coca a los animales?” o “¿Cómo descubrió que no le gustaba la coca?”. Desprevenidos, sus informantes comenzaron a abrirse y hablar acerca de su experiencia personal con la coca, lo cual fue mucho más allá de lo que los datos previos podrían haber indicado.

Este es un caso extremo, pero en principio se mantiene para cualquier estudio. Sus preguntas de investigación formulan lo que usted quiere comprender; sus preguntas *de entrevista* son lo que usted pregunta a las personas para lograr esa comprensión. Las últimas son juzgadas no por si se parecen a las preguntas de investigación, sino por si proporcionan los datos que contribuirán a responder esas preguntas. El desarrollo de buenas preguntas de entrevista requiere creatividad y perspicacia, en lugar de una traducción mecánica de las preguntas de investigación a la guía de entrevista; esto depende fundamentalmente de cómo las preguntas de entrevista funcionan realmente en la práctica.

Esto no quiere decir que deba ocultar a sus informantes sus preguntas de investigación o engañarlos acerca de lo que usted quiere entender realmente. Carol Gilligan (comunicación personal) enfatiza el valor de formular a sus informantes “preguntas sinceras” en las cuales usted está genuinamente interesado en la respuesta, en lugar de idear preguntas destinadas a obtener tipos de datos particulares. Sin embargo, estas preguntas sinceras generalmente pertenecerán más al contexto específico y diverso que a las preguntas de investigación más amplias y generales que definen lo que busca entender al dirigir el estudio. (La principal excepción a esta generalización es cuando usted está en colaboración estrecha con un informante, cuando puede ser productivo tener un diálogo sostenido acerca de sus preguntas de investigación).

Hay dos implicaciones importantes de esta pérdida de similitud entre las preguntas de investigación y las preguntas de entrevista. Primero, necesita anticipar lo mejor que pueda cómo funcionarán realmente en la práctica las preguntas de entrevista particulares –cómo las entenderá la gente y cómo será probable que responda. Trate de ponerse usted mismo en el lugar del informante e imagine cómo reaccionaría a estas preguntas. (Este es otro uso de experimentos de reflexión). Segundo, si existe la posibilidad, debe hacer una prueba piloto de

su guía de entrevista con gente lo más parecida posible a los informantes previstos, para determinar si las preguntas funcionan como se propuso y qué revisiones necesitará hacer.

Esta pérdida de isomorfismo entre las preguntas y los métodos también puede mantenerse para la observación y otros métodos. Como con las entrevistas, necesitará anticiparse a qué información podrá recolectar realmente en el escenario estudiado, usando un método de observación particular o algún otro método, y si es posible debe hacer una prueba previa de estos métodos para determinar si proporcionarán realmente esa información. Sus estrategias de recolección de datos probablemente pasarán por un largo período de enfoque y revisión, incluso en un estudio cuidadosamente diseñado, para asegurarse que están proporcionando los datos que necesita para responder a sus preguntas de investigación y para tratar con cualquier posible amenaza de validez a estas respuestas.

TRIANGULACIÓN DE LOS MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Dexter (1970) afirma que

nadie debe planificar o financiar de antemano todo un estudio esperando contar principalmente con entrevistas para los datos, a menos que los entrevistadores tengan bastantes antecedentes relevantes para asegurar que pueden dar sentido a las conversaciones de entrevista, o a menos que exista una esperanza razonable de poder ir frecuentando [*hang around*] u observando de algún modo para aprender lo que es válido y significativo preguntar. (p. 17)

Este ejemplo ilustra el principio general conocido como triangulación: la recolección de información proveniente de una diversa gama de individuos y escenarios, utilizando una variedad de métodos (Denzin, 1970). Esto reduce el riesgo de que sus conclusiones reflejen los sesgos sistemáticos o limitaciones de un método específico, y le permite lograr una mejor evaluación de la validez y generalidad de las explicaciones que usted desarrolla. (En el Capítulo 6 discuto el uso de la triangulación para tratar con amenazas de validez).

El estudio de Bobby Starnes (Ejemplo 5.1) proporciona una buena ilustración del uso de triangulación. Ella usa cuatro fuentes de datos (el personal de cuidado directo, su equipo administrativo, sus propias notas y diarios, los registros del centro) y varios métodos diferentes para recoger estos datos. Por ejemplo, los datos del personal fueron recolectados a través de diarios, entrevistas formales e informales, participación en actividades del centro, y cuestionarios anónimos. Estas fuentes y métodos múltiples le dan a sus conclusiones mucha más credibilidad que si se hubiera limitado a una fuente o método.

Una creencia que obstaculiza la triangulación es el supuesto muy difundido que sostiene que la observación se utiliza principalmente para obtener descripciones de comportamiento y acontecimientos, mientras que la entrevista es especialmente útil para obtener la perspectiva de los actores. Es verdad que el resultado *inmediato* de la observación es la descripción, pero es igualmente verdad para la entrevista: ésta le da a usted una descripción de lo que los informantes *dijeron*, no una comprensión directa de su perspectiva. Generar una interpretación de la perspectiva de alguien es un asunto inherentemente de inferencia a partir de descripciones de su comportamiento (incluyendo el comportamiento verbal), provengan los datos de observaciones, entrevistas o alguna otra fuente tal como documentos escritos (Maxwell, 1992).

La observación frecuentemente le permite hacer inferencias acerca del sentido y la perspectiva de alguien que no podría obtener contando exclusivamente con datos de entrevista. Esto es particularmente verdad para descubrir entendimientos tácitos y *teoría en uso* [*theory-in-use*], así como aspectos de la perspectiva de los participantes que ellos son reacios a expresar directamente en las entrevistas. Por ejemplo, la observación de cómo el [o la] docente responde a las preguntas de los niños y las niñas en una clase de ciencia podría

proporcionar un entendimiento mucho mejor de la perspectiva real del [de la] docente acerca del género y la ciencia que la que el [la] docente sostiene en una entrevista.

Inversamente, entrevistar puede ser una valiosa manera (la única manera, en el caso de sucesos que tuvieron lugar en el pasado o a los que no se puede lograr acceso observacional) de lograr una descripción de acciones y acontecimientos. Puede brindar información adicional de lo que se perdió en la observación y puede utilizarse para corroborar la exactitud de las observaciones. No obstante, para que entrevistar sea útil para este propósito, necesita preguntar acerca de acontecimientos y acciones específicos, en lugar de plantear preguntas que sólo obtengan generalizaciones u opiniones abstractas (Weiss, 1994, pp. 72-76). En ambos casos, la triangulación de observaciones y entrevistas puede proveer un informe más completo y preciso que cualquiera de las dos solas.

Decisiones acerca del análisis de datos

Con frecuencia el análisis es separado conceptualmente del diseño, especialmente por autores que ven el diseño como algo que sucede *antes* de que los datos sean realmente obtenidos. Aquí considero al análisis como parte de diseño, y como algo que debe ser diseñado en sí mismo. Cualquier estudio cualitativo requiere decisiones acerca de cómo se hará el análisis, y estas decisiones deben influir, y ser influidas por, el resto del diseño. La discusión del análisis es muchas veces la parte más delicada de una propuesta cualitativa.

Uno de los problemas más comunes es estudios cualitativos es dejar que se amontonen sus notas de campo y transcripciones sin analizar, haciendo mucho más difícil y desalentador el trabajo de análisis final. El refrán del alpinista dice que el escalador experimentado comienza a almorzar inmediatamente finalizado el desayuno y continúa comiendo el almuerzo mientras está despierto, parando brevemente para cenar (Manning, 1960). Del mismo modo, el investigador cualitativo experimentado comienza el análisis de datos inmediatamente después de finalizar la primer entrevista u observación y continúa el análisis de los datos mientras esté trabajando en la investigación, parando brevemente para escribir informes y artículos. La razón de Heinrich (1984) para analizar inmediatamente sus datos de biología se aplica igualmente a las ciencias sociales:

En un proyecto de investigación, usualmente trato de representar gráficamente mis datos en el mismo día que los obtengo. Día a día los puntos en el gráfico me informan sobre mi progreso. Es como un zorro persiguiendo una liebre. El gráfico es la huella de la liebre, y yo debo permanecer cerca de esa liebre. Tengo que poder reaccionar y cambiar el curso frecuentemente. Además, ya que la naturaleza es compleja, la dejo que me guíe, tratando de que no vaya demasiado adelante, de modo que yo no tenga que volver atrás. (p. 71)

Seidman (1991, p. 86) expresa una perspectiva minoritaria; él prefiere esperar hasta que haya completado todas sus entrevistas antes de comenzar el análisis para evitar que la lectura de sus primeras entrevistas sesgue la de las últimas. Para algunos tipos de estudio –en los que las preguntas de investigación son bien formuladas de antemano, las entrevistas u observaciones son registradas con grabador de cinta, la comparabilidad de las entrevistas u observaciones es importante, y hay poca necesidad de dar margen de flexibilidad al diseño– esta estrategia puede ser apropiada, pero en general yo prevengo firmemente en su contra. Los posibles riesgos de comenzar inmediatamente el análisis están lejos de pesar más que las ventajas de poder enfocar progresivamente sus entrevistas y lograr lo que Glaser (1978) llama *sensibilidad teórica*.

Estrategias para el análisis de datos cualitativos

El análisis de datos es probablemente el aspecto de la investigación cualitativa que más claramente la distingue de la investigación experimental y la investigación por encuestas, y el que es menos familiar para investigadores que llegan a la investigación cualitativa desde otras tradiciones. Como con los métodos de recolección de datos, la siguiente discusión no intenta explicar cómo *hacer* análisis de datos cualitativos; en lugar de eso brindo algunas pautas para la *selección* de estrategias y técnicas de análisis de datos. Comenzaré con una visión de conjunto del análisis cualitativo y luego comentaré algunos asuntos específicos al tomar decisiones acerca de los métodos analíticos.⁵

El paso inicial en análisis cualitativo es la lectura de las transcripciones de entrevistas, notas de observación, o documentos que están para ser analizados (Dey, 1993; Smith, 1979; Tesch, 1990, p. 90). Escuchar las cintas de entrevistas antes de transcribirlas es también una oportunidad de análisis, como lo es el proceso mismo de transcripción de entrevistas o de reescribir y reorganizar sus notas preliminares de observación. Durante esta lectura o escucha, debe escribir notas y memos acerca de lo que ve o escucha en sus datos y desarrollar ideas tentativas acerca de categorías y relaciones.

A esta altura, usted tiene un número de opciones analíticas. Estas se dividen en tres grupos principales: memos, estrategias de categorización (tales como codificación y análisis temático), y estrategias de contextualización (tales como análisis de narrativa, estudios de casos individuales y microanálisis etnográfico). Estos métodos pueden, y generalmente deben, ser combinados, pero comenzaré hablando de ellos en forma separada.

Como comenté en el Capítulo 1, los memos pueden desempeñar otras funciones no relacionadas con el análisis de datos, tales como reflexión acerca de los métodos, la teoría o los propósitos; no obstante, también son una técnica vital para el análisis cualitativo (Miles & Huberman, 1994, pp. 72-75; Strauss & Corbin, 1990, pp. 197-223). Usted debe escribir memos regularmente mientras hace el análisis de datos; los memos no sólo captan su pensamiento analítico sobre sus datos, ellos *facilitan* tal pensamiento estimulando el discernimiento analítico.

La principal estrategia de categorización en investigación cualitativa es la codificación. Es bastante diferente a la codificación en investigación cuantitativa, que consiste en aplicar a los datos un conjunto de categorías preestablecidas de acuerdo a reglas explícitas y sin ambigüedades, con el objetivo principal de generar conteos de frecuencia de los elementos de cada categoría. En investigación cualitativa, por el contrario, el objetivo de la codificación no es producir conteo de cosas, sino “fraccionar” (Strauss, 1987, p. 29) los datos y reordenarlos en categorías que faciliten la comparación de datos dentro y entre estas categorías y que ayuden en el desarrollo de conceptos teóricos. Otra forma de análisis de categorización incluye clasificar los datos en temas y asuntos más amplios.

Aunque algunas categorías de codificación pueden ser sacadas de la teoría existente, otras son desarrolladas inductivamente por el investigador durante el análisis, y aun otras (que muchas veces son llamadas categorías *emic*[®]) son tomadas a partir de la estructura conceptual de las personas estudiadas. La característica clave de la mayoría de la codificación cualitativa es que está basada [*grounded*] en los datos (Glaser & Strauss, 1967); esto es, se desarrolla en interacción con, y se ajusta a la comprensión de, los datos particulares que están siendo analizados. De este modo, usted debe mantener los códigos (y memos) unidos, o físicamente o por referencia cruzada, a los datos que dieron lugar a ellos, para no perder el contexto original del cual fueron desarrollados, un problema muchas veces llamado *sacar del contexto*.

[®] N. de la T.: “*emic*” tiene que ver con aspectos locales, internos o propios de cada contexto o situación específicos.

Lo que yo llamo *estrategias de contextualización* (Maxwell & Miller, 1996; Dey, 1993, se refiere a éstas como *vinculación de datos*) funcionan de forma bastante diferente a las de categorización tal como la codificación. En lugar de fraccionar el texto inicial en elementos discretos y re-ordenarlos en categorías, el análisis de contextualización intenta entender los datos (usualmente, aunque no necesariamente, una transcripción de entrevista u otro material textual) en el contexto, usando varios métodos para identificar las relaciones entre los diferentes elementos del texto (Atkinson, 1992; Mishler, 1986). Los ejemplos de estrategias de contextualización incluyen algunos tipos de estudios de caso (Patton, 1990), perfiles [*profiles*] (Seidman, 1991), algunos tipos de análisis de discurso (Gee, Michaels & O'Connor, 1992) y análisis de narrativa (Connolly & Clandinin, 1990), interpretaciones del "habla" [*reading for "voices"*] (Brown, 1988), y microanálisis etnográfico (Erickson, 1992). Lo que tienen en común todas estas estrategias es que no se enfocan principalmente en relaciones de similitud que pueden ser utilizadas para ordenar datos en categorías independientemente del contexto sino que en lugar de eso buscan relaciones que conecten afirmaciones y acontecimientos dentro de un contexto en un todo coherente.

La identificación de las conexiones entre categorías y temas puede ser vista también como un paso de contextualización en el análisis (Dey, 1993), pero uno más amplio que funciona con los resultados de un análisis previo de categorización. Este paso es necesario para construir teoría, uno de los principales objetivos del análisis. Sin embargo, no se pueden recobrar los lazos contextuales que fueron perdidos en el análisis de categorización original. Un análisis completamente contextualizante, por otro lado, está limitado a la comprensión de individuos o situaciones particulares y no puede desarrollar una teoría más general de lo que está sucediendo. Las dos estrategias se necesitan una a la otra para brindar un informe bien acabado (Maxwell & Miller, 1996).

Las representaciones visuales constituyen una estrategia analítica adicional; incluyen matrices o tablas, redes o mapas conceptuales, y otras formas diversas. Se parecen a los memos en que hacen visibles y permanentes las ideas y el análisis, y en que facilitan la reflexión acerca de las relaciones. En el análisis de datos, también sirven para otras dos funciones claves: la reducción de datos y la presentación de los datos o del análisis de modo que pueda ser tomado como un todo. Este tipo de herramienta analítica ha sido conocida por la presentación más detallada de Miles y Huberman (1994) pero es empleada menos sistemática y explícitamente por otros investigadores (e.g. Strauss, 1987).

La distinción entre las estrategias de categorización y las de contextualización tiene consecuencias importantes para su diseño total. Una pregunta de investigación que indaga acerca de la forma en que se relacionan los acontecimientos en un contexto específico no puede ser respondida exclusivamente por una estrategia analítica de categorización (ver Ejemplo 5.2). A la inversa, una pregunta acerca de similitudes y diferencias entre escenarios o individuos no puede ser respondida exclusivamente por una estrategia de contextualización. Sus estrategias de análisis tienen que ser compatibles con las preguntas que se está haciendo.

Esta distinción también tiene implicaciones importantes para el uso de computadoras en el análisis de datos. Si bien ahora hay un número substancial de programas disponibles para el análisis de datos cualitativos, casi todos ellos están diseñados principalmente para datos codificados y pueden desviar su estudio hacia la categorización y enfoques de teoría basada en la diferencia [*variance-theory*] (Agar, 1991; Maxwell & Miller, 1996; el Ejemplo 5.2 ilustra este problema). El desarrollo de estrategias que integran explícitamente el análisis de categorización y contextualización es aun incipiente; uno de los mejores ha sido llamado *análisis de secuencia compuesta* (Huberman, 1989/1993; Miles & Huberman, 1994, pp. 204-206). La discusión más detallada de estas dos estrategias la hace Dey, 1993.

EJEMPLO 5.2

Una mala pareja entre preguntas y análisis

Mike Agar (1991) una vez fue consultado por una fundación para revisar el informe de un estudio de entrevistas que había encomendado sobre cómo trabajaban los historiadores. Los investigadores habían utilizado el programa informático *The Ethnograph* para codificar las entrevistas por tema y reunir todos los segmentos del mismo tema; el informe trataba sobre cada uno de estos temas comunes y brindaba ejemplos de cómo los historiadores se referían a éstos. Sin embargo, la fundación creía que el informe no había respondido en realidad sus preguntas, las cuales tenían que ver con cómo los historiadores individuales pensaban acerca de su trabajo –sus propias teorías sobre cómo se vinculaban los diferentes temas y las relaciones que veían entre su pensamiento, las acciones y los resultados.

Al responder la última pregunta habrían necesitado un análisis de contextualización que elucidara estas conexiones en la entrevista de cada historiador. Sin embargo, el análisis de categorización sobre el cual se basó el informe fragmentó estas conexiones, destruyendo la unidad contextual de la perspectiva de cada historiador y admitiendo solamente una presentación colectiva de las inquietudes compartidas. Agar (1991) consideró que la falla no era *The Ethnograph*, que es sumamente útil para responder preguntas que requieren categorización, sino su mala aplicación. Él comenta que “*The Ethnograph* representa una parte de un proceso de investigación etnográfica. Cuando la parte se toma como el todo obtiene una metonimia patológica que puede llevarlo directamente a la respuesta correcta para la pregunta equivocada” (p. 181)

Relacionando métodos y preguntas

Una consideración esencial al diseñar los métodos para su estudio es que elabore un diseño *coherente*, uno en el que los diferentes métodos se articulen compatiblemente y en el que estén integrados con los otros componentes de su diseño. La conexión más crítica es con sus preguntas de investigación, aunque, como afirmé antes, se trata principalmente de una conexión empírica, no simplemente de una conexión lógica; si sus métodos no le proporcionan los datos que necesita para responder sus preguntas, necesita modificar o sus preguntas o sus métodos.

Una herramienta útil para determinar esta compatibilidad es una matriz en la que usted haga un listado de sus preguntas e identifique cómo cada uno de los componentes de sus métodos le ayudará a obtener los datos para responder estas preguntas. En otras palabras, la matriz muestra la justificación de sus decisiones sobre los métodos. He incluido un ejemplo de cómo puede utilizarse tal matriz⁶ (Tabla 5.1); tal matriz puede ser valiosa como un anexo a la propuesta de investigación. El Ejercicio 5.2 le ayuda a desarrollar una matriz para su propio estudio.

TABLA 5.1.
Matriz de planificación de datos para un estudio
sobre estudiantes secundarios indo-americanos en riesgo^a

<i>¿Qué necesito conocer?</i>	<i>¿Por qué necesito conocer eso?</i>	<i>¿Qué tipo de datos responderán las preguntas?</i>	<i>¿Dónde puedo encontrar los datos?</i>	<i>¿A quién contacto para acceder?</i>	<i>Cronograma para la adquisición</i>
¿Cuál es el porcentaje de ausencia de los estudiantes indo-americanos?	Para evaluar el impacto de la asistencia de los estudiantes indo-americanos en su permanencia en la escuela	Registros computarizados de asistencia de los estudiantes	Oficina del subdirector a cargo de la asistencia, en todas las escuelas	Sr. Joe Smith, subdirector de la escuela secundaria Dra. Amanda Jones, directora de la escuela media	Agosto: establecer la base de datos de los estudiantes Octubre: actualizarla Junio: registro final
¿Cuál es el rendimiento académico de los estudiantes en el estudio?	Para evaluar el impacto del desempeño académico de los estudiantes indo-americanos en su permanencia en la escuela	Normas y criterios de referencia para las notas de las evaluaciones; niveles en que el docente realiza las evaluaciones; niveles de fichas de informe; carpetas de alumnos	Oficinas de asistencia u orientación	Orientadores de la escuela media y secundaria; docentes de clase	Compilación N°1: final del semestre Compilación N°2: final del año escolar
¿Cuál es la habilidad de los estudiantes en el idioma inglés?	Para evaluar la relación entre la habilidad en el lenguaje, el desempeño académico y la permanencia en la escuela	Notas de evaluación en el lenguaje; encuestas de actitud de los docentes de clase; niveles de ESL de la clase	Oficinas de asistencia u orientación; despacho de los docentes de ESL	Registros de evaluaciones de los orientadores; docentes de clase	Recolectar las notas de las evaluaciones: 15 Sept. Encuestas a docentes: 10-15 Oct. Niveles de ESL de la clase: final del 1° semestre y final año escolar.
¿Qué les desagrada de la escuela a los estudiantes indo-americanos?	Para descubrir qué factores llevan a actitudes antiescolares entre los estudiantes indo-americanos	Entrevistas formales e informales a estudiantes; encuesta a estudiantes	Clases de apoyo [<i>homeroom classes</i>]; encuentros con estudiantes individuales	Directores de la escuela media y secundaria; padres de estudiantes; docentes de apoyo	Obtención de formularios de consentimiento de estudiantes y padres: Ag-Sept Entrev. estudiantes: Oct-30 Mayo Encuesta estudiantes: 1°sem Mayo
¿Qué planean hacer los estudiantes después de la escuela secundaria?	Para evaluar el grado en que la planificación de una carrera coherente posterior a la escuela secundaria afecta la culminación de la esc. secund.	Encuestas a estudiantes; encuestas de seguimiento a estudiantes que van a la universidad y que tienen trabajo	Oficinas de asistencia u orientación; Oficinas de Servicios Sociales Tribales; Dep. de período de prueba; Asociación de graduados	Docentes de apoyo; personal de la escuela; padres; ex-alumnos; trabajadores del servicio social comunitario	Encuesta a estudiantes: primera semana de Mayo Encuesta de seguimiento: verano y otoño
¿Qué piensan los docentes acerca de las capacidades de sus estudiantes?	Para evaluar las expectativas de los docentes acerca del éxito de los estudiantes	Encuesta a docentes; entrevistas a docentes	-----	Directores del establecimiento; docentes de clase individuales	Entrev. docentes: Nov (subgrupo) Encuesta a docentes: Abril (todos los docentes)
¿Qué conocen los docentes acerca de la cultura del hogar de sus estudiantes?	Para evaluar el conocimiento cultural de los docentes	Entrevistas a docentes; encuestas a docentes; registros de participación en las actividades de desarrollo del personal	Clases y registros de los docentes individuales	Directores del establecimiento; docentes de clase individuales; superintendente auxiliar para el desarrollo del personal	Entrevistas a docentes: Noviembre (subgrupo) Encuesta a docentes: Abril (todos los docentes)
¿Qué hacen los docentes para integrar en su enseñanza el conocimiento sobre la cultura del hogar de sus estudiantes?	Para evaluar el grado de discontinuidad entre la cultura escolar y la cultura del hogar	Planes de enseñanza del docente; observaciones de clase; registros de participación en las actividades de desarrollo del personal	Clases y registros de los docentes individuales	Directores del establecimiento; docentes de clase individuales; superintendente auxiliar para el desarrollo del personal	Planes de enseñanza: Dic-Junio Observaciones: 1° Sept-30 Mayo Registros de desarrollo de personal: Junio

Adaptado de LeCompte y Preissle, 1993.

^a. Problema de investigación: ¿En qué medida las diversas condiciones de riesgo contribuyen a que los estudiantes indo-americanos abandonen los estudios?

EJERCICIO 5.1

Reflexionando sobre sus relaciones de investigación

Básicamente este ejercicio consiste en escribir un memo reflexionando sobre cómo planea contactar las personas con quienes hará su investigación, cómo se presentará y cómo presentará la investigación, y qué acuerdos espera negociar para hacer la investigación e informar sus resultados; cómo piensa que usted será percibido por estas personas; y cuáles son las implicaciones de investigación, éticas y personales que tiene este proceso. Debe tener en mente las siguientes preguntas al trabajar en su memo:

1. ¿Qué tipo de relaciones ha establecido, o planea establecer, con las personas que usted está estudiando? ¿Qué consecuencias piensa que tendrán para su estudio? ¿Qué tipos de relaciones alternativas podría crear, y qué ventajas y desventajas tendrían?
2. ¿Cómo piensa que usted será percibido por las personas que participan en su investigación? ¿Cómo afectará esto sus relaciones con estas personas? ¿Qué podría hacer para un mejor entendimiento y modificar esta percepción?
3. ¿Qué acuerdos explícitos planea negociar acerca de cómo dirigirá la investigación y cómo informará los resultados a la gente con la que está trabajando? ¿Qué acuerdos *implícitos* sobre estos temas piensa que estas personas (y usted) tendrán? ¿Cómo afectarán su investigación estas condiciones tanto implícitas como explícitas del estudio? ¿Algunas de éstas necesitan ser discutidas o modificadas?
4. ¿Qué asuntos o problemas éticos hacen surgir estas consideraciones? ¿Cómo planea tratar con éstos?

Como con el memo de las preguntas de investigación (Ejercicio 4.1), éste puede ser un valioso memo para discutir con los colegas o los compañeros de estudio.

EJERCICIO 5.2

Matriz de preguntas y métodos

Este ejercicio tiene dos propósitos. El primero es que usted articule sus preguntas de investigación y sus métodos de investigación –mostrar las conexiones lógicas entre sus preguntas de investigación y sus decisiones de muestreo, recolección de datos, y análisis de datos. El segundo propósito es obtener experiencia en el uso de matrices como herramienta; las matrices no sólo son útiles para el diseño de investigación, sino también para el monitoreo continuo del muestreo y la recolección de datos (ver Miles & Huberman, 1994, p. 94ss) y para el análisis de datos.

Hacer este ejercicio no puede ser un proceso mecánico, requiere reflexión acerca de *cómo* sus métodos pueden brindar respuestas a sus preguntas de investigación. Una forma de hacer esto es comenzar con sus preguntas y averiguar qué datos necesitaría, cómo puede obtenerlos, y cómo tendría que analizarlos, para responder estas preguntas. También puede trabajar en otra dirección: preguntarse por qué quiere obtener y analizar los datos del modo que propone –¿qué aprenderé de esto?. Entonces examine las conexiones entre sus preguntas de investigación y sus métodos y muestre estas conexiones en una matriz. Hacer esto puede requerirle la revisión de sus preguntas o de los métodos que planificó, o de ambos. Tenga en mente que este ejercicio se propone ayudarlo a tomar decisiones sobre sus métodos y no de hacer una formulación final de éstos.

Este ejercicio tiene dos partes:

1. Construir la matriz en sí misma. Su matriz debe incluir columnas para las preguntas de investigación, las decisiones de muestreo, los métodos de recolección de datos, y los tipos de

análisis, pero puede agregar cualquier otra columna que crea útil para explicar la lógica de su diseño.

2. Escribir una breve justificación narrativa para las elecciones que toma en la matriz. Un modo de hacer esto es como una discusión separada, por pregunta, de la razón para sus elecciones en cada fila; otra forma es incluirlo como una columna en la matriz (como en la Tabla 5.1).

Notas

¹ Esta es simplemente otra aplicación de la discusión anterior sobre la distinción entre variación versus proceso. En lugar de preguntar sólo acerca del *grado* de preestructuración y sus consecuencias (considerando la preestructuración como una variable que puede afectar otras variables), estoy interesado en las *maneras* en que la preestructuración es empleada en estudios concretos y cómo afecta otros aspectos del diseño.

² Esto es lo que John Watkins (comunicación personal) ha llamado la perspectiva de la *variable ficticia [dummy]* sobre la relación del investigador con el escenario y las personas estudiadas; su valor es o cero o uno.

³ No obstante, también desecha como no válido un argumento ampliamente utilizado para la generalización de datos a partir de una muestra por conveniencia –la semejanza entre algunas características demográficas de la muestra y de la población como un todo.

⁴ Strauss (1987; Strauss & Corbin 1990) ha desarrollado una estrategia que él denomina *muestreo teórico*, que es una variante de este tercer enfoque. El muestreo teórico se orienta por la teoría que es inductivamente desarrollada durante la investigación (en lugar de una teoría previa); selecciona para examinar aquellos escenarios, individuos, acontecimientos o procesos particulares que son más relevantes para la teoría emergente.

⁵ Discusiones más detalladas del análisis de datos cualitativos pueden encontrarse en Bogdan y Biklen (1992, Capítulo 5), Miles y Huberman (1994), Strauss y Corbin (1990), Weiss (1994, Capítulo 6), Tesch (1990), Dey (1993), y Maxwell y Miller (1996).

⁶ En Miles y Huberman (1994) hay numerosos ejemplos de otros tipos de matrices.