

Por los rincones
Antología de métodos cualitativos
en la investigación social

Catalina A. Denman
Jesús Armando Haro
(compiladores)

300. 18 Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la
P832 investigación social / comp. Catalina A. Denman,
 Jesús Armando Haro ; colab. John W. Ratcliffe, Amalia
 González del Valle, Egon G. Guba . . . [et-al.]. -- Hermosillo,
 Son. : El Colegio de Sonora, 2000.
 364 p. ; 23 cm.
 Incluye bibliografía

 ISBN 968-6755-32-2

1. Ciencias sociales - Metodología - Investigación
2. Métodos cualitativos

I. Denman, Catalina A., comp. II. Haro, Jesús Armando,
comp. III. González del Valle, Amalia, colab. IV. Ratcliffe, John
W., colab., V. Guba, Egon G., colab.

El Colegio de Sonora

Rector: Doctor Ignacio Almada Bay

Edición:

Inés Martínez de Castro N.

Diseño de portada:

Roberto González M.

Cuadro de la portada:

"Encontrando recuerdos" de Alejandra Sandoval

Formación:

Marlene Morfín Schad

D. R. © El Colegio de Sonora

Obregón 54, Centro

Hermosillo, Sonora, México.

C. P. 83000

ISBN 968 - 6755 - 32 - 2

* Este libro se publica con el apoyo de la Fundación Ford

Índice

Introducción: Trayectoria y desvaríos de los métodos cualitativos en la investigación social	9
CATALINA A. DENMAN Y JESÚS ARMANDO HARO	
El rigor en la investigación de la salud: Hacia un desarrollo conceptual.	57
JOHN W. RATCLIFFE Y AMALIA GONZÁLEZ-DEL-VALLE	
Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa.	113
EGON G. GUBA E YVONNA S. LINCOLN	
Un punto de vista interpretativo	147
NORMAN K. DENZIN	
El paradigma etnográfico	207
PEGGY REEVES SANDAY	
La danza del diseño de investigación cualitativa: Metáfora, metodolatría y significado	227
VALERIE J. JANESICK	
Métodos para el manejo y el análisis de datos	253
A. MICHAEL HUBERMAN Y MATTHEW B. MILES	
Bibliografía sobre investigación cualitativa	301

Introducción: Trayectoria y desvaríos de los métodos cualitativos en la investigación social

Catalina A. Denman y Jesús Armando Haro¹

Probablemente una de las tendencias que se perfilan en forma decisiva en este cambio de milenio, al menos en lo que a investigación social se refiere, es la superación de los antagonismos entre dos perspectivas anteriormente consideradas opuestas, dos estilos o enfoques aparentemente irreconciliables. Por un lado, la investigación cuantitativa inspirada en el paradigma positivista, cuyo prototipo es la encuesta precodificada de muestreo representativo estadístico y que se interesa sobre todo en las cantidades y la expresión numérica de los fenómenos sociales. Por el otro, el campo de la investigación cualitativa, fundamentado en paradigmas alternativos críticos de los enfoques positivistas, con métodos y técnicas interesados más en la calidad de los hechos sociales y en mostrar su heterogeneidad y lógica relacional, expresadas en palabras e imágenes, narraciones y observaciones. Como veremos a lo largo de los materiales que conforman esta antología, el antagonismo entre estas dos perspectivas ha sido planteado en diferentes niveles de discusión que atañen a formas distintas de concebir la realidad (aspectos paradigmáticos), a los modos de acceder a ésta y al carácter del conocimiento en relación con la práctica (aspectos epistemológicos), las maneras de concebir el tejido de lo social, sus ejes determinantes y subsidiarios (aspectos teóricos), las estrategias, tácticas e instrumentos que resultan idóneos para interrogar la vida social (aspectos metodológicos y técnico-instrumentales) y también la reflexión sobre el papel del conocimiento de lo social en relación con una toma de postura frente a los problemas humanos que se investigan (aspectos éticos e ideológicos).

¹ Ambos son profesores-investigadores del Programa de Salud y Sociedad de El Colegio de Sonora.

Durante siglos el debate entre estas dos formas de conocimiento ha sido planteado más bien en términos de oposición que de complementación, aun cuando debido a los múltiples niveles implicados en la discusión, no siempre se hayan distinguido estilos puros de hacer investigación ni se hayan identificado métodos y técnicas estrictamente cuantitativos o cualitativos. No fue sino hasta el siglo xx, con la consolidación de las disciplinas científicas sociales, cuando este debate adquirió proporciones significativas, perfilándose un campo de investigación cuantitativa de lo social y otro de investigación cualitativa que se diferencia y se opone al primero como una forma alternativa, subordinada o privilegiada, de acceder al conocimiento de la realidad social. Sin embargo, la hegemonía de lo cuantitativo es el producto de un largo proceso que arranca desde la antigüedad clásica y que comienza a consolidarse de forma muy lenta hasta lograr que la perspectiva cualitativa sea considerada subjetiva y falta de rigor, carente de científicidad, mientras que la perspectiva cuantitativa es progresivamente proclamada como la única científica. A partir de la segunda mitad del siglo xx, particularmente desde la década de los ochenta, surgieron numerosas voces que intentaron documentar no sólo la falacia de plantear una oposición radical entre ambas perspectivas, sino también señalar su reduccionismo cuando son empleadas de forma exclusiva. Propusieron en cambio la necesidad de reunir ambos estilos en la ardua tarea de explorar realidades humanas, retomando tradiciones de investigación que han dado cuenta de la posibilidad de su integración, combinando el uso de números y narrativas como partes complementarias del proceso de estudio de lo social. Aludimos aquí tanto a tradiciones disciplinarias como a escuelas teóricas que han mezclado ambas perspectivas, como la antropología, la historiografía, la psicología y el marxismo, también la sociología en sus aportaciones pioneras y formales. No fue sino hasta mediados del siglo xx cuando la estadística comenzó a volverse hegemónica en las ciencias sociales y cuando la encuesta precodificada, en particular, comenzó a ser considerada como sinónimo de investigación social.

Si bien este antiguo debate tampoco hoy puede darse por superado en todos los ámbitos, parece ya estar situado más en una cuestión de poderes que de saberes. A nivel teórico y episte-

mológico, aunque continúan vetas relevantes de discusión, poco se niega ya la utilidad del arsenal de métodos y técnicas que se ofrecen desde la perspectiva cuantitativa y la cualitativa. Esto se aprecia de forma práctica en el apoyo creciente que desde la década de los ochenta gozan los estudios cualitativos para ser financiados por fundaciones y organismos patrocinadores del quehacer investigativo. No obstante, sigue siendo un tanto difícil negociar algunas prácticas de la investigación cualitativa que se relacionan con un diseño flexible, de hipótesis más bien “de trabajo” que verificables y de dar cuenta más de procesos que de hechos duramente objetivos.

En campos aplicados de la investigación social, como la salud, el medio ambiente, la educación y muchos otros más, la integración de ambas perspectivas se ha dado de hecho, registrándose una creciente formalización en el uso de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. Por todo esto, no faltan quienes afirman que la disputa entre las personas que trabajan con la “numerería” y las que lo hacen con la “palabrería” está basada más en cotos disciplinarios y profesionales que en una verdadera contradicción entre formas distintas de conceptualizar y representar una realidad determinada. No obstante y como veremos más adelante, las diferencias se plantean en diferentes niveles y no todos ellos son reconciliables, pues implican formas distintas de concebir el papel de la investigación social y, por lo tanto, no son visiones simplemente intercambiables o alternativas. Sin embargo, creemos que más que referirse a una diferencia teórica o abstracta, es una cuestión que adquiere sentido relevante al referirse a casos concretos, debido a la complejidad de los problemas humanos sociales y al distinto grado de conocimiento que tenemos de ellos.

El debate se ha mostrado particularmente dinámico en las principales revistas de ciencias sociales y en múltiples libros a nivel internacional. En países de habla hispana, encontramos no sólo menciones esporádicas, sino artículos y a veces ediciones enteras de métodos cualitativos, siendo que en décadas anteriores sólo la antropología y algunos visionarios de la sociología ejercían este estilo de investigación, aunque sin referirse necesariamente a ello de forma explícita. Pero dicho material no se compara con el cúmulo de información publicadas en inglés sobre el tema, en menor medida en otros idiomas europeos, como

el francés, el alemán y el italiano, que también han conocido un relativo auge en las dos últimas décadas, comparable a lo publicado en español. Sin embargo, fuera del mundo anglosajón, es aún relativamente escasa la bibliografía sobre el tema tanto en estas lenguas como en nuestro idioma. Los títulos traducidos también son muy escasos, especialmente si se compara con los materiales publicados sobre investigación cuantitativa y estadística.

Este hecho se advierte tanto en labores docentes como de investigación, donde se presenta constantemente la necesidad de contar con textos actualizados accesibles. Aunque ya se dispone de algunas traducciones, especialmente de la producción anglosajona (ver bibliografía al final del libro), destaca también que la producción que se ha realizado en español sobre el tema a lo largo del siglo es difícilmente accesible salvo muy contadas excepciones, debido a su escasa difusión, lo que no ocurre con el cúmulo de materiales publicados sobre investigación cuantitativa. Por lo general, la distribución se ha dado en revistas no muy conocidas y en informes de investigación y diarios de campo que jamás han sido publicados, siendo pocos los títulos disponibles tanto de traducciones como de productos escritos en idioma español o castellano. Éste es el motivo que nos animó a preparar esta antología, a fin de disponer de textos para aquellos lectores que no leen en otros idiomas o que prefieren leer materiales sobre investigación cualitativa en español.

Además de su auge en las prácticas de investigación social, el dinamismo de incorporar enfoques cualitativos también se ha reflejado en las prácticas docentes. Hoy en día los principales programas de posgrado de psicología y ciencias sociales ofrecen, en sus cursos de metodología de investigación, ya no sólo los métodos cuantitativos y las técnicas estadísticas tradicionales, sino otros de corte cualitativo dentro de su programa curricular. Y es precisamente el campo de lo docente uno de los más necesitados de materiales de buena calidad en español, pues el tema de la investigación cualitativa requiere de una lectura y comprensión que no siempre se logra cuando se lee un idioma que no es el propio. Más, ¿qué es lo que significamos con investigación cualitativa? ¿Y contra qué se contrasta, o en su caso, con qué tipo de investigación se relaciona? Vale aclarar, desde un principio, que los textos que ofrecemos aquí presentan distintas

respuestas a esta pregunta y que las definiciones propias tendrán que construirse mediante la lectura y cuidadosa reflexión por parte de los lectores. Sin embargo, algo podemos adelantar al respecto.

En primer lugar, habría que renunciar a la creencia en la pureza de los conceptos, pues es evidente que hay aspectos cuantitativos dentro de lo cualitativo, como también es patente que lo cualitativo rige en toda perspectiva cuantitativa, si bien les diferencia el énfasis que el enfoque cuantitativo pone en la técnica y el cualitativo en la reflexión epistemológica y metodológica. En segundo término, también cabe recordar que la investigación cualitativa no analiza necesariamente los mismos aspectos que la cuantitativa, ni las mismas dimensiones de la realidad social, como tampoco problematiza de la misma manera. Por eso preferimos referirnos a la investigación cualitativa y no sólo a métodos o técnicas cualitativas, con objetivos diferentes de estudio del enfoque predominantemente cuantitativo, no necesariamente antagonicos y en el mejor de los casos complementarios.

Otro aspecto a destacar, ya antes aludido, es tener siempre presente que las diferencias y relaciones entre ambas perspectivas han sido abordadas desde puntos de vista filosóficos y epistemológicos, también teóricos, metodológicos, instrumentales y éticos, siendo necesario y útil identificar y ubicar en diferentes dimensiones o niveles de contraste entre los complejos e importantes problemas que se plantean en la investigación social. Esperando no desanimar al lector, estas consideraciones nos permitirán avanzar en el planteamiento del tema del siguiente apartado, que pretende efectuar un repaso panorámico de su devenir histórico. El segundo apartado intenta reflexionar sobre los principales puntos del debate, señalando apenas sus excepciones y marcando las relaciones y diferencias entre lo cuantitativo y lo cualitativo, mientras que en el tercero describimos las peculiaridades que definen la investigación cualitativa. Finalmente, el cuarto y el último apartado señalan algunos comentarios añadidos referidos a la edición de esta antología.

De palabras y números: el devenir de una antinomia

A pesar de las apariencias debidas a su reciente *boom*, los métodos cualitativos tienen una larga historia en las ciencias sociales. A mediados del siglo xx, debido a la influencia del positivismo y su descalificación de todo “dato” o proposición no referenciada estadísticamente, cayeron en un relativo desprestigio para ser considerados escasamente rigurosos y por lo tanto científicos, si acaso apenas “con el valor heurístico de una taza de café”. La excepción fue la antropología, disciplina que hizo del trabajo de campo u observación participante la prueba de fuego del quehacer etnográfico, en el sentido que el quirófano “hace” a cirujanos y cirujanas. Las técnicas desarrolladas en el trabajo de campo fueron muy variadas, entre ellas las entrevistas, las historias de vida, el trabajo con grupos y el uso de documentos muy diversas, además de otras técnicas hoy consideradas cualitativas, como la utilización de fotografías o películas. Al igual que los censos, cuestionarios e inventarios, llegaron a conformar las herramientas técnicas fundamentales del arsenal de la disciplina, sin desarrollar demasiado los aspectos estadísticos que fueron retomados por la sociología, la economía, la psicología y otras ciencias sociales afines.

Las bases del saber profesional de la antropología fueron asentadas por Malinowski a principios del siglo xx, cuando comenzó a esbozarse la profesionalización de esta disciplina, caracterizada desde entonces por su vocación cualitativista, holística y contextual, motivo por el que se ve a la antropología como un campo pionero del auge actual de la investigación cualitativa. Sin embargo, hay que tener presente que la sociología y la psicología en sus inicios también empleaban métodos y técnicas que hoy serían caracterizadas como cualitativas, que se encuentran a la par con otras de carácter cuantitativo en numerosas obras pioneras de Durkheim, Marx y Weber, sin olvidar a Sorokin, Simmel, Allport y Znaniecki, entre otros. En la década de los veinte del mismo siglo, destacó indudablemente la llamada Escuela de Chicago, con sus aportes metodológicos aplicados a estudios de caso sobre sectores marginales. Sentaron las bases teóricas y metodológicas de técnicas como las historias de vida, la observación participante, el uso de documentos personales y

la entrevista etnográfica.² En todo caso, la integración comprensiva de datos cualitativos y cuantitativos se recoge ya en muchos de los primeros estudios sociales.

Mal haríamos, no obstante, en promover la idea de que le corresponde exclusivamente a la investigación cualitativa haber iniciado un debate sobre ciertas características que aún son objeto de disputa en la investigación de la realidad social, que se relacionan, como veremos más adelante, con aspectos que son tanto éticos como epistemológicos; por ejemplo, los objetivos del conocimiento, la relación entre investigadores e investigados, la forma en que se construyen los datos relevantes o las múltiples discusiones sobre el carácter del contexto y de la totalidad. Muchas de estas discusiones tienen su origen en debates filosóficos que provienen de la antigüedad clásica, desde las concepciones precuantitativistas de Platón, quien abogaba por un enfoque formalista y abstracto de una realidad a la que suponía leyes generales de funcionamiento, a las del precualitativista Aristóteles, quien defendía un acercamiento más sustantivista y sensible-empírico a la naturaleza variable de las cosas.

Los aportes de la física por un lado, y el desarrollo de las matemáticas, por el otro, perfilaron un largo proceso de cambio en la percepción del mundo natural y social, que se desplegó a partir de la mecánica racional de Galileo y adquirió consecuencias epistemológicas en la obra de Newton, transformando la visión del mundo de una naturaleza viva, concreta y cualitativamente diferenciada en un ente inerte y pasivo, contrario a la libertad de los humanos, pero al mismo tiempo controlable y manipulable a su interés. Esta idea aplicada a la sociedad sería el axioma central a partir del cual se desarrollarían mucho más tarde las llamadas ciencias sociales, concebidas como parte y consecuencia del proyecto ilustrado de racionalización de la sociedad y la naturaleza, periodo que se cifra a partir especialmente del siglo XVIII con la aparición de la física y matemáticas sociales en las obras de Condorcet, Quetelet, Cabanis y J.S. Mill, entre otros, que presuponen la posibilidad de homogeneizar la conducta de los individuos y de encontrar leyes generales que expliquen el funcionamiento social, comenzando a utilizar técnicas numéricas y estadísticas pa-

² Para una revisión genealógica de la trayectoria de los métodos cualitativos en ciencias sociales, ver A. Vidich y S. Lyman (1994), "Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology", en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.

³ Foucault, Michel (1990, 1974), "Historia de la medicalización", en *ibidem*, *La vida de los hombres infames*, Madrid, La Piqueta.

⁴ F. Conde (1995), "Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias", en J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, 1ª. reimp.

ra el análisis y control de la sociedad por parte del Estado, como bien destaca Michel Foucault en varias de sus obras.³

El periodo de hegemonía de la estadística sobre los métodos cualitativos quizás pueda cifrarse desde mediados del siglo XX. Sin embargo, como señala Fernando Conde, el proceso de "matematización del mundo y de la naturaleza" comenzó largo tiempo atrás, coincidiendo con la destrucción de las sociedades del Antiguo Régimen y la aparición de la nueva sociedad burguesa. Según este autor, con el desarrollo del comercio y de los mercados, lo "cuantitativo-matematizable" pasó a suplantar a lo "material-sensible-natural" como realidad ontológica primera. En forma paralela, la aceptación del cero y del vacío y la generalización del uso de las cifras árabes en la contabilidad tuvo un considerable impacto en el surgimiento de la ciencia moderna.⁴ Sin embargo, el método experimental y el uso de la estadística propios de las ciencias naturales —como la biología, la física y la psicología conductista— no se generalizaron en ciencias sociales sino mucho después, y originaron un debate permanente en el ámbito de las disciplinas sociales sobre varios aspectos críticos del quehacer investigativo, como la unicidad del método científico, la neutralidad axiológica como requisito de objetividad, la relación entre observador y observado, entre teoría y práctica, la naturaleza de los hechos sociales y el carácter mismo de la sociedad en tanto sistema armónico o conflictivo, que continúa hasta ahora. Quizás el aspecto más debatido sigue siendo todavía el de si las ciencias sociales deben tomar o no a las ciencias naturales como modelo, adscribiéndose la perspectiva cuantitativa a una respuesta afirmativa a esta cuestión, mientras que la cualitativa aboga aún por un enfoque científico distintivo, como veremos más adelante.

Se registra una tendencia progresiva a la cientifización de lo social en la forma de matematización, tanto en el campo investigativo social como en el ejercicio político, por oposición a enfoques metafísicos, religiosos, morales y filosóficos que caracterizaron el pensamiento social en siglos anteriores. Sin embargo, en el medio académico no es un proceso que se documente sin pugnas debido a la convergencia de varias corrientes de pensamiento antipositivistas en sentidos diversos, como la filosofía de Kant y su énfasis en lo precategorial del conocimiento, la dialéc-

tica hegeliana y su concepción dinámica y contradictoria de los fenómenos naturales y humanos; el materialismo histórico y dialéctico de Marx y Engels, con su insistencia en la autorreferencialidad ideológica del conocimiento. También corrientes como la fenomenología de Husserl, la hermenéutica y el historicismo en obras como las de Dilthey y Gadamer, que critican la inmediatez de lo aparentemente dado como falso o que enfatizan el relativismo cultural e histórico del conocimiento, fueron a su vez posturas opositoras del método científico positivista. Acompañaron en posición de oposición a la institucionalización del positivismo en ciencias sociales, a partir de las obras pioneras de Comte, Durkheim y Weber, que abogaron por un acercamiento racional a los hechos y las acciones humanas y desecharon las vías de conocimiento de lo social que no fueran empíricamente demostrables, asumiendo una postura puramente externalista y pretendidamente objetiva como método de observación.

Entrado el siglo XX, se llevó a cabo el planteamiento de bases teóricas y epistemológicas más específicas para la investigación cualitativa en otras corrientes de pensamiento social también cuestionadoras del positivismo y del uso exclusivo o privilegiado de la perspectiva cuantitativa y estadística. Destacaron entre estos planteamientos la fenomenología, a partir de la obra de Alfred Schutz, continuada por Peter L. Berger y Thomas Luckman; la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, con Max Horkheimer, Theodor W. Adorno y Jürgen Habermas; el interaccionismo simbólico, iniciado por George H. Mead y seguido de los notables aportes de Herbert Blumer, Erving Goffman y Norman K. Denzin; la teoría fundamentada (*grounded theory*) de Barney Glaser y Anselm Strauss; la etnometodología de Harold Garfinkel y otras propuestas teóricas desarrolladas especialmente en la segunda mitad del siglo XX, como el constructivismo social, la teoría crítica y la teoría feminista. Fue también un periodo de décadas fructíferas en el que se plantearon otros aportes afines a lo cualitativo, como el psicoanálisis y la Gestalt, la antropología estructural y el particularismo histórico, la semiología y el análisis conversacional. Introdujeron enfoques y conceptos analógicos, metafóricos, simbólicos y estructurales. Enfatizaron la necesidad de mediatizar los datos observados por procesos de interpretación que constituyen el eje decisivo del análisis, con elementos y datos que difícilmente pueden ser operativizados estadísticamente.

En este transcurso secular también se formalizó el uso de otros métodos y técnicas cualitativas, como serían el análisis de contenido, la entrevista focalizada, los grupos focales, la observación participante y las medidas no reactivas. Sin embargo, estas corrientes teóricas y metodológicas ocuparon durante décadas apenas posiciones marginales y en todo caso subordinadas a la llamada escuela estructural-funcionalista de Talcott Parsons, con la paradoja de ser ésta una teoría formal de pretensiones ampliamente generalizantes y de escasos referentes empíricos, a pesar de lo cual se convirtió en la base teórica, generalmente no reconocida de manera explícita, de lo que el sociólogo crítico norteamericano Charles Wright Mills denominaría “empirismo abstracto”. Esta corriente radical del positivismo considera que los hechos sociales se traducen en datos objetivos a través de indicadores sin que medie construcción alguna. Supone casi siempre una total adhesión al orden social instituido a través de la aceptación tácita de lo que se ha llamado el pensamiento único, acorde con la hegemonía cuantitativista, el orden dado. Fue también una época en la que la perspectiva cuantitativista logró refinarse como nunca antes, desarrollando sofisticadas medidas estadísticas de distribución y confiabilidad y técnicas aleatorias de muestreo, a la vez que, desde una vertiente filosófica, el método científico se demarcó más rigurosamente de la metafísica, como sucedió con la formalización del lenguaje científico a partir del positivismo lógico del llamado Círculo de Viena.

Los planteamientos del positivismo comenzaron a ser cuestionados a mediados del siglo en un nivel epistemológico por historiadores y sociólogos de la ciencia, como Koyre y Kuhn, quienes demostraron la naturaleza consensual del conocimiento científico y sus bases intersubjetivas, produciéndose nuevas revisiones del paradigma en las obras de Popper y Lakatos, por ejemplo, que modificaron el perfil positivista al asumir una postura conocida como realismo crítico o postpositivismo, que propone como tarea de la ciencia no la verificación de teorías sino la comprobación de su falsedad. Aunque el postpositivismo conserva varias de las creencias básicas del positivismo, representa una postura más sofisticada que excluye la ingenuidad objetiva, reconoce la insostenibilidad del dualismo radical sujeto/objeto, emplea nuevos criterios de confiabilidad y puede incluir también el uso de métodos cualitativos en forma complementaria. Reconoce la multiplicidad de lo

social y el papel de lo simbólico en la explicación de la conducta humana, aunque predominantemente con un enfoque que continúa siendo objetivista y externalista. Concibe la ciencia como una empresa libre de valores y tiene como principales objetivos la explicación, la predicción y el control de los fenómenos humanos, todo lo cual lo diferencian de otros paradigmas no positivistas, como revisaremos.

En el mundo de habla latina, tanto desde la península Ibérica como del Mediterráneo y en Latinoamérica, la tradición cualitativa precedió y acompañó al desarrollo de la cuantitativa antes de la hegemonía de esta última en detrimento de la primera. Quizás no alcanzó la magnitud que se vivió en el mundo anglosajón, debido principalmente al enclave, tanto del marxismo como del funcionalismo, como vertientes teóricas más influyentes desde mediados del siglo xx en universidades y centros de investigación de lo social. No hay que olvidar que muchos siglos atrás el descubrimiento y la conquista del nuevo continente americano sentaron las bases de la investigación etnográfica y del análisis social, antes que las disciplinas antropológica o sociológica soñaran con existir, como se aprecia en los muchos aportes que efectuaron cronistas e historiadores, entre los que destacan fray Bernardino de Sahagún, Diego de Landa, Bartolomé de Las Casas y Garcilaso de la Vega, por mencionar unos cuantos. Aunque olvidados tanto en América Latina como en Iberia, la tradición sociológica en los países hispanos retomaría algunas técnicas importadas, antes de ceñirse al rigor estadístico traspuesto de los ámbitos anglosajones y otros europeos, donde la investigación cuantitativa ya dominaba, en la medida en que se profesionalizaron las distintas disciplinas sociales.⁵

En la década de los sesenta, en estos y otros países del orbe, el marxismo enraizó en las universidades y centros de investigación, fomentando el compromiso desde la academia para con los movimientos sociales populares, hecho que ocurrió por toda América Latina y se gestó en España desde la resistencia al franquismo. Sin embargo, para nuestro interés, pocas de estas experiencias que utilizaron entrevistas grupales, observación participante, entrevistas etnográficas e historias de vida fueron sistematizadas, debido a condiciones de la propia militancia. A pesar de que no falta una escueta cantidad de publicaciones que podemos calificar acaso

⁵ Ver M. M. Marzal (1983, 1993), *Historia de la antropología indigenista: México y Perú*, Barcelona, Anthropos-UAM, y G. Cornejo (1986), *Las dualidades fecundas*, México, El Colegio de Sonora-Katún.

abusivamente como etnográficas, sí ha hecho falta la reflexión epistemológica y metodológica implícita en el uso de técnicas cualitativas. Estos resultados de investigación fueron generalmente descritos en términos más bien narrativos, enfatizando pocas veces el contexto de los hallazgos, su relación con el saber local y otros aspectos ahora valorados con el reingreso de los métodos cualitativos al arsenal de las ciencias sociales teóricas y aplicadas, donde fueron considerados una categoría residual de escaso rigor metódico. No faltaron, en cambio, aportaciones a lo que hoy se llamaría “teoría fundamentada”; así se infiere del estudio de obras pioneras como las de Manuel Gamio, Julio de la Fuente, Alejandro Marroquín, Ricardo Pozas y otras más, que desde la antropología y la sociología latinoamericanas combinaron metodologías y roles teóricos y aplicados, fundamentalmente en el campo del indigenismo. Desde el ámbito ibérico, la obra de Jesús Ibáñez marcó el punto de consolidación de la reflexión teórica y epistemológica en lengua hispana referida al uso de técnicas cualitativas, especialmente en el refinamiento de su perspectiva, llamada por este autor “estructural” para diferenciarla de la cuantitativa o “distributiva” y del planteamiento de una perspectiva “dialéctica”, de carácter transformador de la realidad social más que de su estudio, que no desarrolló plenamente. En todo caso, desembocó en su propuesta pionera de los “grupos de discusión” y del “socioanálisis”, aplicados a ámbitos tan disímiles como la mercadotecnia y el estudio e incluso la promoción del cambio social.⁶

⁶ Ver B. Sarabia y J. Zarco (1997), *Metodología cualitativa en España*, Madrid, CIS. Una revisión crítica de la obra de J. Ibáñez se encuentra en el número 113 de la revista *Anthropos*.

Varios cambios sociales explican quizás por qué no fue sino hasta la década de los setenta y particularmente de los ochenta cuando los aportes de la ahora llamada investigación cualitativa adquirieron cierto relieve progresivo. Su importancia comenzó a ser reconocida en los medios académicos, organismos financiadores y dependencias gubernamentales como formas válidas de conocimiento de lo social. Quizás esto se relaciona con factores como el final de la guerra fría entre países capitalistas y comunistas. La caída del muro de Berlín y el derrumbe de la Unión Soviética en el paso a la década de los noventa anunciaron el surgimiento de otros actores y temas de conflicto que antes estaban minimizados como efecto de la llamada amenaza comunista. Las sombras de la China, del mundo árabe y del Tercer Mundo iluminaron un mundo de amenazas potenciales mucho más hete-

rogéneo que el comunista. Apuntalaron la necesidad de retornar a las metodologías cualitativas y a los enfoques antropológicos, como sucedió antes en tiempos coloniales y durante la Segunda Guerra Mundial. Por otra parte, la globalización económica y la aplicación de políticas neoliberales tuvieron como efecto el empobrecimiento de amplios sectores de la población mundial, incremento del desempleo, crisis del Estado de bienestar y migraciones masivas de la periferia al centro. Se expresaron tanto en el multiculturalismo de las sociedades avanzadas actuales como también en la aparición de muy diversas formas de resistencia a la imposición de la lógica del mercado en todo el orbe por parte de las políticas neoliberales. Esto ha vuelto complejo el espectro de lo social con la puesta en relieve de conflictos diferentes al del llamado subdesarrollo y a la lucha de clases, traducándose en las ciencias sociales a volver a poner en marcha metodologías que puedan lidiar con la lógica de lo diferente. A nivel de los estados políticos la demanda social también se vuelve heterogénea y emergen campos nuevos de expresión y conflicto para los que el enfoque cuantitativo no genera respuestas relevantes, aluden a la necesidad de echar mano de perspectivas y métodos cualitativos para entender lo novedoso, lo diferente y lo otro.

Los efectos de lo cultural y el cuestionamiento del orden existente se reflejan en la aparición de numerosas protestas estudiantiles, movimientos sociales muy variados, ecologismo, feminismo, reivindicaciones nacionalistas, grupos de autoayuda, organismos no gubernamentales, de derechos humanos, de orgullo *gay*, indianistas e indigenistas, disidentes religiosos, objetores de conciencia y muchas otras manifestaciones que ponen en evidencia la crisis del pensamiento único. Señalan la extensa heterogeneidad y complejidad de lo social tanto para la ideología dominante del capitalismo como para la ideología marxista, dando origen a nuevas formas de pensamiento que ya no ponen el acento en el progreso inevitable de la historia, sino en la incertidumbre, como se destaca en el pensamiento posmodernista, en la teoría de la acción comunicativa, de la modernización reflexiva y de la sociedad del riesgo, por citar algunas. De ahí que desde finales del siglo xx se documenta un renovado interés por la investigación cualitativa y sus métodos, que se expresa profusamente en la aparición de numerosos libros y revistas que tratan el tema, la celebración explo-

siva de encuentros y congresos, su inclusión masiva en programas docentes y en una progresiva presencia en el campo de la investigación social. Esto se traduce en una moda muy actual de incorporar métodos y técnicas cualitativas en los proyectos de investigación tanto en forma complementaria como exclusiva, lo cual no siempre sucede con el necesario rigor ni la suficiente reflexión que el uso de estos instrumentos implica.

Aunque todavía en ciencias sociales la hegemonía en ciertos centros de investigación y núcleos de decisión sigue siendo de los métodos cuantitativos, cada vez se hace más evidente que el paradigma dominante en que se basan éstos resulta menos operativo. Esto es pertinente incluso para las ciencias naturales, donde hace tiempo que dicho paradigma no tiene la fuerza de antaño, particularmente a partir de los aportes constructivistas de Varela, Von Foerster, Prigogine, Maturana y otros en biología. En física, el principio de relatividad desarrollado por Einstein, el de complementariedad de Planck y Bohr, que demuestra la interrelación de los fenómenos físicos; el principio de incertidumbre de Heisenberg, que defiende la ambigüedad en la percepción de la luz como onda o como corpúsculo y por lo tanto cuestiona la dicotomía sujeto/objeto en que se basa el positivismo, son algunos de los elementos que apuntan hacia la factura de un nuevo paradigma emergente para el trabajo científico, que contemple la vida y su complejidad, la organización y producción continuamente dinámicas, el carácter procesal de la realidad, lo real y lo social con la necesaria modelización de los fenómenos. Así lo muestran teorías que incorporan éstas y otras acepciones, como la de juegos, la del caos, la teoría de las catástrofes, la cibernética de segundo y tercer orden y la teoría de sistemas y su perspectiva relacional.

Certezas y falacias en el debate cualitativo/cuantitativo

Hay que considerar que en el consabido debate de lo cualitativo/cuantitativo los puntos de tensión han sido muy variados. No sólo responden a tradiciones disímiles sino a estilos diferentes de concebir la investigación y sus objetivos, incluso el carácter mismo de la realidad. Para un autor latinoamericano que ha trabaja-

do en ámbitos francófonos y anglosajones, como Duncan Pedersen, en la polarización de este debate se han forjado tres estereotipos. Uno sería el purista o segregacionista, para el cual lo cualitativo y lo cuantitativo son incompatibles debido a que cada uno mantiene posiciones epistemológicas y ontológicas acerca de la naturaleza de la investigación y de la sociedad que son mutuamente excluyentes. En segundo término, estaría el punto de vista ecléctico, para el cual ambos enfoques serían válidos. La aplicación depende de la situación y pueden ser utilizados en forma complementaria, aunque representan distintas posiciones, por lo que su uso debe ser paralelo o secuencial, según indique la situación. Un tercer bloque sería el pragmático o integracionista, que sostiene que hay una falsa dicotomía entre ambos enfoques y que deben integrarse en el mismo objeto de estudio, con diferentes gradientes y posibilidades de integración.⁷

La falacia de una oposición radical entre los campos cuantitativo y cualitativo se hace patente en el reconocimiento de que las técnicas de recopilación utilizadas por las ciencias sociales no son necesariamente cuantitativas o cualitativas per se, sino que esto depende del manejo que se haga de ambos tipos de datos. De hecho, cualquier intento de cuantificar implica un juicio cualitativo, como sucede con la delimitación del universo de trabajo, los criterios de selección y exclusión, las variables a utilizar, los tiempos y técnicas de observación y las categorías que se emplean para recopilar y organizar los datos, aspectos que siempre están presentes en cualquier curso de metodología de la investigación tanto cuantitativa como cualitativa. Asimismo, jamás están ausentes los juicios de valor a la hora de elegir tanto el tema de estudio como muchos otros aspectos decisivos de cualquier investigación, aun cuando este tema no sea reconocido siempre por los puristas del método científico y los partidarios del empirismo más abstracto. Lo cualitativo también cruza lo cuantitativo, como sucede cuando se introducen preguntas abiertas al final del cuestionario de una encuesta, cuando los datos numéricos se llevan a escalas nominales, o más relevante, cuando se hacen ejercicios de interpretación de los datos cuantitativos.⁸

Por otro lado, también se utilizan recursos numéricos en el análisis cualitativo. Si bien los datos cualitativos se obtienen

⁷ D. Pedersen (1992), "Qualitative and Quantitative: Two Styles of Viewing the World or Two Categories of Reality", en N. S. Scrimshaw y G. R. Gleason (eds.), *Rapid Assessment Procedures (RAP). Qualitative Methodologies for Planning and Evaluation of Health Related Programmes*, Boston, International Nutrition Foundation for Developing Countries.

⁸ Véase F. Cortés, E. L. Menéndez y R. M. Rubalcava (1996), "Aproximaciones estadísticas

y cualitativas. Oposiciones, complementaciones e incompatibilidades”, en C. Stern (coord.), *El papel del trabajo materno en la salud infantil: Contribuciones al debate desde las ciencias sociales*, México, The Population Council y El Colegio de México, pp. 87-107.

principalmente a partir de técnicas cualitativas, esto no implica que no sean susceptibles a ser analizados cuantitativamente y presentados en términos numéricos, aun cuando su tratamiento no alcanza la exactitud y la capacidad de generalización que ofrecen los datos cuantitativos. A pesar de todo esto, existen diferencias significativas entre ambos enfoques, que son comúnmente esquematizadas en los manuales de investigación cualitativa que intentan marcar un antagonismo radical entre ambas perspectivas. En la tabla 1 presentamos algunas de las diferencias más comúnmente atribuidas a estos enfoques que bien pueden servirnos para ilustrar los énfasis que cada una de estas dos grandes tradiciones científico-sociales han puesto en el estudio de la realidad social. Nuestra posición al respecto es que hay que matizar estas diferencias y no privilegiar las bondades de la investigación cualitativa frente a la cuantitativa en forma general y abstracta, sino señalando las ventajas y riesgos que tiene su concurso en casos específicos que se presentan en el ejercicio concreto del quehacer investigativo, donde consideramos que tienen especial relevancia más allá que en sus discusiones teóricas.

Tabla 1

Principales diferencias atribuidas a los enfoques cuantitativos y cualitativos

Aspectos	Cuantitativo	Cualitativo
Paradigma	Realidad tangible, de carácter simple, fragmentable	Realidad construida socioculturalmente, múltiple y holística
Epistemología	Observador independiente Dualismo sujeto/objeto Perspectiva externalista Libre de contexto	Observador determinante/determinado Interdependencia sujeto/sujeto Perspectiva internalista Énfasis en el contexto de obtención de los datos
Objeto de estudio	Realidad objetiva Hechos Aspectos nomotéticos Aspectos etic	Realidad intersubjetiva Relaciones y procesos Aspectos ideográficos Aspectos emic
Objetivos	Medir y predecir Verificar o falsear teorías Generalizar Explicación Buscar cuasa-efecto	Describir e interpretar Descubrir teorías Particularizar y profundizar Comprensión Mostrar patrones relacionales

Continúa en la siguiente página

Viene de la página 25

Aspectos	Cuantitativo	Cualitativo
Métodos	Escenarios artificiales	Escenarios naturales
	Diseño lineal	Diseño flexible (“circular”)
	Categorías previas	Categorías por estudiar
	Hipótesis previa	Hipótesis emergente
	Muestreo estadístico	Muestreo teórico o estructural
	Resultados previstos	Resultados negociados
Técnicas	Encuestas	Observación participante
	Censos	Entrevistas, etc.
Análisis	Se realiza al final	Permanente
	Análisis deductivo	Análisis inductivo
	Criterios estadísticos de confiabilidad	Criterios especiales de confiabilidad
Perspectiva ética	Cientificismo	Humanismo
	Libre de valores	Consciente del compromiso

A nivel de *paradigma*, que consideramos una visión básica del mundo, de naturaleza preteórica y ontológica, hay que mencionar que la investigación cuantitativa está basada en el positivismo o en sus versiones actuales englobadas bajo la denominación postpositivista. Representa una síntesis de supuestos que ha logrado imponerse como dominante en los muy variados campos del quehacer científico, empezando por las ciencias naturales y difundiéndose a las ciencias sociales, las cuales toman como modelo su método científico. Comparten los seguidores de este paradigma en su versión positivista una visión de la realidad social aprehensible, compuesta por hechos atómicos que pueden ser entendidos de forma aislada o fragmentada, independientemente de su devenir histórico y su carácter cultural, puesto que obedecen a leyes inmutables. Supone la naturaleza de los datos tangible ya sea a los sentidos o a diversos instrumentos de medición y observación que han sido progresivamente desarrollados, no admitiendo sino hechos estrictamente fácticos y empíricos demostrables por medios experimentales objetivamente replicables. Para el paradigma positivista los hechos sociales son considerados cosas elementales, traducibles en indicadores. Los seres humanos son considerados homogeneizables, pues interesa reducir el orden de lo complejo a factores manipulables y racionales, políticamente neutros. En cambio, en la versión postpositivista se asume un realismo crítico, en el que se supone que la realidad existe aunque solamente podamos percibirla siempre de manera imperfecta y parcial, sin embargo, insiste como el positivismo en la validez de un único método científico de carácter experimental.

La investigación cualitativa, a su vez, parte de otros paradigmas, que se concretan en teorías muy disímiles e incluso antagónicas, como el marxismo, la teoría crítica, la fenomenología, el constructivismo, la teoría feminista, el estructuralismo y postestructuralismo, la teoría fundamentada y otros. A pesar de sus diferencias, sostienen la especificidad de un método científico para las ciencias sociales distinto de las naturales, en vista de la diferente identidad que mantiene el observador con sus sujetos de estudio. Tienen visiones distintas sobre el carácter de la realidad que van desde el realismo crítico al relativismo. Para el marxismo, los estructuralismos, la teoría feminista y la teoría crítica, las estructuras, tanto materiales como mentales son reales, pero su

realidad no es natural ni inmediata, sino que está mediada cultural e históricamente. En cambio, para la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnografía, el constructivismo y la hermenéutica, las estructuras son entendidas en la forma de construcciones mentales, múltiples e intangibles, de una manera muy parecida a la visión oriental budista, de naturaleza internalizada y objetivizada, intersubjetiva más que meramente objetiva.

A nivel *epistemológico*, la perspectiva cuantitativista, tanto en su versión positivista como en el postpositivismo, comparte una visión objetivista y dualista frente a lo observado. Se traduce en la separación entre sujeto observador y “objeto” observado, siendo independientes los hechos del contexto en que son percibidos. En el postpositivismo se abandona hasta cierto punto este dualismo pero no el objetivismo, que considera “real” lo tangiblemente dado, dando por sentado que el investigador es capaz de estudiar al objeto sin influenciarlo o ser influenciado por él. La objetividad permanece con carácter temporal sujeta a su falsación, requiriendo de controles externos al proceso de investigación, como el isomorfismo con la teoría y la comunidad de colegas. Los datos relevantes son recolectados desde una perspectiva externalista, intentando separarlos de su contexto de ocurrencia y observación. En cambio, en la perspectiva cualitativa se reconoce la ineludible interdependencia entre observador y observado, como también la relación entre observación y transformación. La epistemología cualitativa admite el papel de lo ideológico, es transaccional y, en algunas de sus versiones teóricas, subjetivista. Asume que sus hallazgos son literalmente creados por el proceso de investigación, dependiendo del contexto y, por lo tanto, más proclive a reconocer que los fenómenos humanos requieren tanto de un enfoque externalista como de uno internalista para ser percibidos. Por esto mismo, no es extraño que las tradiciones teóricas que aquí se adscriben a posiciones antipositivistas hayan utilizado tanto métodos y técnicas cualitativas como cuantitativas.

A nivel de *objetos o temas de estudio* existen otras diferencias entre lo cuantitativo y lo cualitativo que es preciso acotar. Mientras que se afirma que a la investigación cuantitativa le interesa sobre todo documentar los hechos objetivos de la realidad tangi-

ble y material (lo relativo al “sistema” en términos habermasianos), se dice también que la cualitativa se centra especialmente en reconstruir los patrones simbólicos que se expresan no tanto objetiva sino intersubjetivamente, incidiendo más bien en las esferas del “mundo de la vida”. Esta diferenciación es relativamente cierta hasta determinado punto, pues no siempre se cumple este criterio distintivo, como sucede, por ejemplo, cuando se realizan encuestas de conocimientos, actitudes o de opinión, de pautas de consumo o de intención del voto a través de encuestas, que se centran en lo que los individuos piensan o lo que dicen que han hecho o harán hipotéticamente. Por otra parte, hay que advertir que se emplean métodos cualitativos para reconstruir no solamente realidades mentales, sino también pautas materiales, itinerarios y relaciones, asimismo abordadas por métodos cuantitativos y otras perspectivas que combinan estadísticas con técnicas de recopilación cualitativas, como corresponde al análisis de redes sociales.

En el caso de lo cuantitativo, se registra un afán preferentemente nomotético de descubrir leyes generales independientemente del contexto cultural, histórico y político, mientras que en lo cualitativo existe más bien un empeño en hacer contribuciones ideográficas, acordes con el supuesto de que todo ocurre en un contexto determinado y que es preciso distinguir, como se hace en la teoría fundamentada, de las aportaciones a la “teoría formal”, de pretensiones generalizables y a la “teoría sustantiva”, válida únicamente para el sector investigado. En la antropología culturalista encontramos también este empeño por particularizar los hallazgos e inscribirlos en el rango de “teorías de alcance intermedio”, como también se documenta en la sociología estructural-funcionalista de Robert K. Merton y seguidores. Respecto al par *etic/emic*, que alude respectivamente a la visión desde fuera y desde dentro de un fenómeno social o de una cultura, en investigación cuantitativa se tiende a investigar una realidad social de acuerdo con categorías previamente construidas por el investigador, lo que da como resultado visiones externas. En el caso de la investigación cualitativa no siempre ocurre esta regla, ya que se otorga relevancia al rescate de la visión de los investigados, tendiendo por lo tanto a ser más proclive a dar cuenta de los aspectos “*emic*” de la realidad. También existen tratamientos

cuantitativos y estadísticos de enfoques emic que desmitifican la exclusividad de la perspectiva cualitativa para acceder a realidades y categorías distintas de las ya conocidas. Por todos estos motivos, los objetos de investigación no constituyen una distinción rigurosa entre ambas perspectivas, si lo vemos de forma abstracta. Más bien depende de la forma abierta o cerrada con que son recopilados. Por esto la idoneidad en el uso de recursos cualitativos o cuantitativos debe juzgarse en relación con el grado de conocimiento que se tenga de los temas de estudio.

En cuanto a los *objetivos* en ambas perspectivas, hay que señalar que las actividades de medir y predecir se asocian más comúnmente a la investigación cuantitativa, mientras que la descripción e interpretación suelen ser designadas como tareas propias de la investigación cualitativa. Tampoco son obviamente exclusivas, pues lo cuantitativo lleva siempre aparejada la descripción y la interpretación de los datos que recoge. También es posible medir fenómenos y predecir conductas con enfoques cualitativos en ciertas investigaciones, si bien con menor grado de precisión. Donde las diferencias son más evidentes es en las posibilidades de generalización que corresponden en forma privilegiada a los métodos y técnicas cuantitativas. A su vez, corresponde a lo cualitativo lo referente a particularizar y profundizar en el conocimiento de realidades complejas o poco conocidas. La noción de causalidad adquiere un matiz distintivo que no es nítido, pues mientras en la visión cuantitativa se asume más frecuentemente un enfoque de causa-efecto patente en el diseño de variables independientes y dependientes, también es cierto que en las versiones postpositivistas se tiende a hablar más de asociación entre variables sin establecer *a priori* primacías o determinismos. La perspectiva cualitativa se niega generalmente a establecer la primacía de la causa sobre el efecto. Tampoco emprende la búsqueda de un “agente específico” para entender problemas, ya que las nociones cada vez más comunes de relación, interacción, retroalimentación y comunicación hacen que, dada la interpenetración de los fenómenos, no sea siempre posible ni pertinente para esta perspectiva distinguir causa de efecto. Por esto se tiende a hablar más bien de patrones o redes de causalidad, de procesos y relaciones. También se dice que el enfoque cualitativo, más que verificar hipótesis o teorías, se ocupa de descubrirlas en un proceso continuo que se

inicia desde el planteamiento del problema de investigación y que actúa en una continua reelaboración a partir de la búsqueda activa de su falsación, o más bien reubicación, como sucede con la búsqueda de casos negativos, propia de la metodología cualitativa. El papel diferencial de las hipótesis entre ambas perspectivas se establece a través del carácter previo o emergente que se les asigna respectivamente en lo cuantitativo y lo cualitativo.

En el ámbito más propiamente *metodológico*, hay que distinguir la preferencia cualitativa por los escenarios y situaciones naturales, donde el observador puede pasar relativamente desapercibido o al menos estar consciente de los cambios que provoca en los sujetos observados. Considera situaciones que no son naturales debido a su sola presencia y que pueden ser tan artificiales como las de un laboratorio. Nos referimos aquí ya no solamente a los grupos focales/de discusión o los “experimentos de ruptura” de la etnometodología, sino a lo que sucede con una entrevista o cualquier situación a donde nos lleve la observación participante, aun en sus máximos grados de anonimato. En la investigación cualitativa, el así llamado “efecto Heisenberg” no es eludido como si no existiera, como sucede en la cuantitativa con la factura de censos o encuestas. Existen estrategias como el análisis de contenido, las cámaras de Gesell, el uso de medidas no reactivas y otras estrategias que pueden utilizarse para eludir o minimizar los efectos reactivos y que son susceptibles tanto de tratamientos cualitativos como cuantitativos. La diferencia principal a nivel metodológico estriba más bien en que en la tradición cualitativa el investigador se considera a sí mismo como el instrumento de observación por excelencia. Las respuestas a su presencia, sus interrogatorios e intervenciones son tomadas como datos dignos del análisis y generadores de hipótesis. Considera también relevante la experiencia profesional del investigador, su ideología de base, su situación emocional subjetiva y la naturaleza de sus contactos, aceptándose que todos estos aspectos moldearan en buena medida su apreciación del problema y condicionaran la calidad de sus datos. La diferencia con la perspectiva cuantitativa estriba en que la tradición cualitativa propone hacer referencia explícita a estos y otros datos que contextualizan los hallazgos.

En el caso de la metodología, el principio de la flexibilidad en el *diseño de investigación cualitativa* es acaso uno de los principios

más contundentes, debido a la conciencia de indagar una realidad que no se conoce aun en sus pilares más básicos. También que el diseño tenga un carácter abierto y circular, en el sentido que permita rediseñar los objetivos, las hipótesis, los métodos de análisis, la selección de sujetos y las mismas estrategias de investigación que se van empleando, dando ocasión a las oportunidades espontáneas de acceso e incluso a una intuición fundamentada. Para este estilo es enteramente válido y necesario negociar las modificaciones pertinentes a la estrategia investigativa en el proceso mismo de indagación, de acuerdo con el grado y tipo de acceso a la información conseguida por el terreno y según la constatación o falsación de las hipótesis de trabajo, presentes siempre como el eje que orienta todo el proceso de investigación. En cambio, para la investigación predominantemente cuantitativa el rigor científico se traduce en la adhesión al diseño, a las categorías e hipótesis previamente decididas, lo que establece una diferencia de fondo relevante con la investigación cualitativa.

Otra de las especificidades metodológicas del enfoque cualitativo es la relativa al *muestreo*. El muestreo cualitativo es de carácter tipológico, también llamado “teórico” o “estructural”. Obedece a la inclusión de representantes de los diferentes estratos o situaciones sociales en que se expresa un fenómeno social, cuya delimitación viene determinada por el propio trabajo de campo o por la información recogida de informantes clave. Implica la explicitación de criterios de selección o exclusión y de estrategias de acceso. Debido al carácter exploratorio de la mayoría de los proyectos de tipo cualitativo, en ocasiones éstos se relacionan fundamentalmente con las posibilidades de acceso y disponibilidad, pero también con la búsqueda intencionada de casos negativos que invaliden las hipótesis de trabajo y con el principio de saturación teórica. Esto sucede cuando se repite la misma información y que suele utilizarse como una señal de que no se requiere hacer más entrevistas, más preguntas en una historia de vida, más grupos focales en una comunidad, para obtener mayor cantidad o calidad de información pertinente. Vale aclarar que recientemente se han propuesto técnicas aleatorias de muestreo para elegir sujetos de estudios cualitativos. En cambio, en la perspectiva cuantitativa, como es conocido el muestreo, se plantea en términos distributivos, estadísticamente representativos,

en donde todo individuo o caso tenga las mismas posibilidades de ser elegido para el estudio, empléandose también técnicas de muestreo estratificado que diferencian previamente a los sujetos encuestados. Valga decir que por características de tiempos y tipos de investigación, los estudios cualitativos son planteados en un número muy limitado de casos mientras que los cuantitativos incluyen generalmente una mayor cantidad de individuos, lo que se traduce en una diferencia decisiva para el grado de generalización y profundidad que permiten los dos tipos de estudios, denominados también por algunos autores respectivamente como macro y microsociológicos. En ambas perspectivas, sin embargo, tienden a estar subrepresentados los sujetos no colaboradores, de los que se da cuenta en investigación cuantitativa con las tasas de rechazo y en los cualitativos con la explicitación de los motivos, pudiendo constituir datos relevantes para el problema de estudio.

El uso de *técnicas* específicas quizás sea una de las particularidades que aparentemente distinguen en mayor grado ambas perspectivas, pues mientras en la cuantitativa los censos, registros regulares y sobre todo las encuestas precodificadas son los instrumentos por excelencia, en el caso de lo cualitativo se cuenta con un más amplio arsenal de técnicas. No es pertinente establecer un antagonismo radical en lo que a técnicas se refiere, pues, como hemos señalado antes, existe la práctica común de incluir preguntas abiertas en encuestas que luego son codificadas al ser capturadas. También las diferentes técnicas cualitativas son susceptibles de diferentes tratamientos numéricos, aun cuando resulta erróneo someterlas a manejo estadístico debido a su representatividad discreta y estructural. Existen asimismo metodologías y técnicas como el análisis de contenido y el análisis de redes que pueden ser abordadas tanto desde perspectivas cualitativas como cuantitativas, incluso de manejo estadístico. No hay que olvidar tampoco que en casi toda investigación cuantitativa suelen desempeñarse técnicas cualitativas complementarias, como sucede con las entrevistas clave, la observación directa de los escenarios donde se realizan las encuestas, las reuniones con informantes y otras. La clave en la utilización de estas estrategias como fuentes válidas de datos consiste en su sistematización y su integración dentro de la información recopilada,

cosa que no sucede siempre de manera explícita en investigación cuantitativa y que influye indudablemente en la naturaleza de los resultados; por ejemplo, en los cruces selectivos de variables que se realizan *a posteriori* en el análisis de bases de datos procedentes de encuestas.

En términos del *análisis*, también es importante señalar que en investigación cualitativa el análisis no es una empresa que culmina el proceso de indagación, sino un ejercicio permanente que se inicia con el diseño del proyecto y que va guiando, a partir de la información progresivamente recabada, tanto el replanteamiento de hipótesis como las estrategias de investigación a aplicar. En cambio, en la cuantitativa el análisis es una etapa final previa a la redacción del informe. Suele decirse que en la perspectiva cuantitativa rige en mayor grado un modelo de análisis de tipo deductivo, en el sentido de que se cuenta con una teoría previa que rige la recopilación e interpretación de los datos, mientras que en la cualitativa privaría supuestamente un modelo más bien inductivo, en el cual la teoría se va construyendo a partir de los datos. Sin embargo, no es una distinción que resista un análisis riguroso, pues en todo proceso de investigación coexisten siempre elementos de deducción e inducción, aunque en lo cualitativo se privilegia ciertamente este último. Vale señalar que todo proceso de análisis es siempre un ejercicio cualitativo, puesto que desde nuestra perspectiva no es aceptable suponer que los datos hablan por sí mismos. Conllevan en todo tiempo una selección y modos de ordenación que responden a un encuadre teórico e incluso ideológico, lo cual no siempre es reconocido por los partidarios del empirismo abstracto o de cierto triunfalismo cualitativista que pretende la transparencia del lenguaje y que permanece preso de la ilusión descriptiva de las representaciones sociales, siendo ambos casos extremos y antagónicos que tienden a reificar los fenómenos sociales.

En lo relativo también al análisis, en investigación cuantitativa la validez es establecida con criterios tanto internos (coherencia con la realidad observable) como externos (generalización, veracidad y objetividad), también grados de predictibilidad y replicabilidad. Se alude a la confiabilidad en términos estadísticos que indican el grado de error que es posible atribuir a los resultados obtenidos. En cambio, en investigación cualitativa se utilizan

critérios de validez y confiabilidad distintos, que se refieren fundamentalmente a explicitar el contexto de obtención de los hallazgos y las condiciones en que deben considerarse válidos, sin necesidad de que cumplan con posibilidades de replicabilidad. No sólo se reconoce que en buena medida la calidad de los resultados depende del curso de las habilidades del investigador, sino que incluso, por el mismo carácter cambiante y micro-específico de las realidades humanas, difícilmente puede aspirarse a replicar los hallazgos en otro tiempo o contexto. Aunque la cuestión de la confiabilidad sea quizás el rasgo menos consensuado y cuidado dentro de la tradición cualitativa, existen autores que se han preocupado por sistematizar y formalizar criterios que otorguen una mayor científicidad al uso de métodos y técnicas cualitativas. Lincoln y Guba, por ejemplo, se han referido a la necesidad de reflexionar en los estudios cualitativos sobre qué tan confiables son los hallazgos particulares del estudio y bajo cuáles criterios pueden ser evaluados. Si son aplicables los resultados a otros grupos poblacionales y qué tanta seguridad existe de que puedan ser replicados si el estudio fuera conducido por otros investigadores con los mismos participantes y en el mismo contexto. Finalmente, qué tanto podemos asegurar que los hallazgos reflejan a los sujetos y a la investigación en vez de ser producto de prejuicios del investigador. La tabla 2 presenta, a modo de ejemplo, algunos criterios de confiabilidad propuestos, con las correspondientes técnicas a poner en práctica como garantía⁹. Sin embargo, como estos mismos autores reconocen en el artículo incluido en la presente antología, los criterios para juzgar la validez y calidad de los estudios cualitativos no son una cuestión aún del todo definida.

Por último, una de las diferencias supuestamente significativas de los estudios cualitativos y los cuantitativos se refiere a los aspectos *éticos, políticos e ideológicos* patentes en ambos tipos de estudio. Si bien los seguidores de la perspectiva cualitativa tienden a asignar un mayor grado de compromiso en su enfoque, derivado de una implicación en el terreno de estudio, que es supuestamente más acrecentada e intensa que en los estudios cuantitativos, debemos advertir, sin embargo, que esto no se traduce necesariamente en un mayor grado de compromiso con los sujetos estudiados, ya que desde ambas perspectivas es factible tanto

⁹ Lincoln y Guba proponen 4 constructos alternativos que reflejan de una forma fidedigna las pretensiones del enfoque cualitativo: El primero es el de credibilidad (*credibility*), referido a la validez interna. Su propósito es demostrar que el o los sujetos fueron adecuadamente identificados y descritos. Un segundo es el de transferabilidad (*transferability*), concerniente a la validez externa del estudio, sin olvidar aquí que la generalización ofrece circunstancias

problemáticas para la metodología cualitativa, por lo que se sugiere ser extremadamente detallados en nuestras descripciones. Un tercero es la confiabilidad (*dependability*), referido a la posibilidad de replicar un estudio, haciendo explícitas las condiciones en las cuales será replicable. Finalmente, el de confirmabilidad (*confirmability*), referido a la objetividad de los hallazgos y que en el paradigma naturalista no equivale a su comprobación estadística, a la calidad de los datos, sino a demostrar que sean confirmables y estrictamente fácticos. Cfr. Y. Lincoln y E. Guba (1985), *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage.

la adhesión implícita o explícita al orden existente, como también su cuestionamiento desde perspectivas críticas, reformistas o revolucionarias. No obstante estas posibilidades, podemos afirmar que en tanto la visión cualitativa reconoce el papel de los valores y el carácter ideológicamente mediado del proceso de conocimiento, adscribe los asuntos éticos al interior del mismo proceso de investigación, mientras que en la perspectiva cuantitativa la ética es una cuestión externa que no debe intervenir en el proceso de investigación, como defiende el paradigma positivista.

Tabla 2
Técnicas utilizadas para establecer confiabilidad en los enfoques cualitativos según Lincoln & Guba

Crterios	Técnicas
Credibilidad	1. Actividades que incrementan la credibilidad de un estudio: a) compromiso prolongado b) observación persistente c) triangulación metodológica
Transferabilidad	2. Uso de colegas interlocutores
Confiabilidad	3. Análisis de casos negativos
Confirmabilidad	4. Adecuación referencial
Todos los anteriores	5. Opinión de los estudiados (en proceso y al final)
	6. Descripción densa
	7. Audiencia de análisis
	8. Audiencia de análisis
	9. Diario de campo reflexivo

Fuente: Elaboración propia con base en Y. Lincoln y E. Guba (1985), *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage.

Aunque admitamos que ambos enfoques son finalmente válidos y que pueden complementarse dependiendo de la necesidad de abordaje de un problema y estudio particular, debemos consignar la especificidad de ambas formas de hacer investigación en tanto suponen no solamente una posición filosófica y epistemológica que tiende a cuestionar el orden existente, pero que no tienen necesariamente una traducción política opositora o contestataria de forma explícita o inmediata, como han subrayado claramente varios precursores y seguidores de las metodologías “humanistas”, “tipológicas”, “dialécticas”, “etnográficas” y “cualitativas” pioneras. Sin embargo, se documenta una tendencia que es tanto teórica como epistemológica en la investigación cualitativa que la hace más proclive a desmitificar y develar hechos sociales poco evidentes, en tanto no emplea categorías previamente construidas, sino que tiende a cuestionar de entrada el orden instituido, como de hecho se documenta en el devenir histórico de corrientes marxistas, feministas, fenomenológicas, estructuralistas y constructivistas, si bien con excepciones, como en el caso de la Escuela de Chicago y su respaldo al régimen reformista de Roosevelt durante la gran depresión estadounidense.

Interrogar a otra persona desde su particularidad y visión subjetiva, en vez de suponerla homogénea o generalizable, no es exclusivamente una cuestión relativa a métodos alternativos para elegir métodos cualitativos o “triangular” con ellos un estudio con el fin de darle mayor credibilidad o elocuencia. Tampoco lo es el interpretar los hechos fuera del contexto específico, lo cual no se logra únicamente con el uso de técnicas cualitativas, sino que requiere del concurso de una perspectiva cualitativa coherente y sensible al sentir de los estudiados. Para esta perspectiva es preciso no suponer que sabe lo relevante *a priori*, sino partir precisamente de reconocer su no saber. Al reconocer previamente que la ciencia no está nunca libre de valores, pues en el mismo acto de conocer existe un interés por transformar o emancipar, la investigación de lógica cualitativa se obliga a sí misma a una toma de postura ética frente a los problemas humanos que conlleva su explicitación.

De esta forma, los partidarios de esta perspectiva parten de visiones críticas que tienden a cuestionar de entrada el orden social instituido. Aunque la naturaleza de la crítica se refiere a dis-

tintos órdenes de lo social, como la dominación de las clases poderosas, la instauración del poder sobre los oprimidos, la crítica de la cultura, el orden del patriarcado e incluso la represión de los instintos, comparten una visión que relativiza parcial o totalmente el sistema existente de lo dado. Aun cuando resulte excesivo extender la misma visión crítica a todas las versiones existentes dentro de las numerosas corrientes que se adscriben a una visión predominantemente cualitativa, especialmente en el caso de la fenomenología, el constructivismo, la teoría fundamentada y los estructuralismos, lo cierto es que todos ellos parten del supuesto de que la realidad social es un constructo y no algo natural o lógicamente dado. Por lo tanto, admite otras formas de organización y manejo de la sociedad y sus problemas. Para estos paradigmas alternativos la realidad tiene una naturaleza holística que no permite ser captada de manera fragmentada, aun cuando las partes puedan expresar el conjunto si son interrogadas de forma estratégica, como sostienen los partidarios de enfoques dialécticos y holográficos.

También debemos señalar que se documentan investigaciones cualitativas que asumen posiciones que no son críticas del orden social y numerosos ejemplos de investigaciones cuantitativas que sí problematizan críticamente el sistema existente, por lo cual los aspectos paradigmáticos y epistemológicos entre ambos estilos de hacer investigación no siempre resultan puramente delineados. Permanece, eso sí, la distinción de estos estilos entre lo realizado de forma cuantitativa, que es estadísticamente representativo y por lo tanto “duro” y generalizable, y lo cualitativo, representativo en términos lógicos estructurales, por lo tanto “blando” y difícilmente generalizable.

Las peculiaridades del enfoque cualitativo

La investigación cualitativa parte del supuesto de que todos los seres humanos, como elementos previamente socializados, somos a la vez producto y productores de un mapa mental de carácter intersubjetivo que modela nuestra percepción de la realidad. No tenemos acceso a éste de forma enteramente objetiva, desde “fuera”, pues nuestros sentidos fundamentalmente nos engañan,

según ha señalado la fenomenología. En tanto nuestra conducta está permeada constantemente de significados que atribuimos a los hechos y que influyen sobre ellos, es de interés indagar estos significados para reconstruir la realidad desde la perspectiva de los directamente involucrados en cualquier situación social, considerando que recibimos la influencia constante de otras personas, a través de diversos medios, como señala el interaccionismo simbólico. Comprender el sentido de las acciones humanas es, entonces, aparentemente uno de los empeños fundamentales de la investigación cualitativa que la distinguen de la cuantitativa, supuestamente más ocupada en hechos más tangibles de la realidad humana.

Como hemos revisado en el anterior apartado, si podemos hablar de una distinción entre ambas perspectivas, no es precisamente en cuanto a los objetos y objetivos de estudio privilegiados debido a las numerosas excepciones y cruces que se documentan. Tampoco necesariamente en el compromiso ético y político, pues es factible adherirse a posiciones de diverso calibre desde ambas perspectivas, si bien hemos señalado ya su proclividad epistemológica. Para algunos autores, la diferencia se define más decisivamente en los aspectos paradigmáticos y epistemológicos, pero éstos son cada vez menos relevantes debido a la convergencia de visiones antes consideradas antagónicas, como sucede hoy con los aportes de la moderna teoría de sistemas, de la cibernética, del constructivismo y otros paradigmas que están siendo incorporados al paradigma postpositivista y que a nivel cuantitativo se expresan en modelos mucho más refinados que las estadísticas no paramétricas, con nuevos modelos de matematización de lo social que admiten la multifactorialidad y evalúan la probabilidad de ocurrencia de los fenómenos sobre lógicas que no son lineales sino interactivas.

Probablemente puede decirse que resulta actualmente obsoleto defender un estilo de investigación cualitativa frente a uno cuantitativo cuando ya han sido rebasados los antagonismos que se traducen en el empleo privilegiado de números o palabras como formas de acercamiento a lo social y que no son sino antinomias aparentes basadas más bien en tradiciones disciplinarias y cotos de poder que no resisten un análisis riguroso, como hemos intentado demostrar. No obstante, consideramos pertinente dis-

tinguir la perspectiva cualitativa como un estilo diferente de los enfoques cuantitativos, en tanto el peso asignado al carácter inductivo en la estrategia cualitativa conlleva elementos decisivos en el estilo de realizar una investigación social. El acento no está puesto en la aplicación de un método determinado o en el seguimiento de un diseño elaborado con categorías previas. Lo que es distintivo de la investigación cualitativa es su carácter abierto y flexible en el diseño y el hecho de que el investigador tiene la última palabra a la hora de culminar con su análisis, siendo los criterios de validez y confiabilidad mucho más críticos que un coeficiente estadístico y que descansan en la capacidad creativa del investigador.

Esta perspectiva no se logra con el simple uso de métodos y técnicas cualitativas, por lo que consideramos relevante distinguir la investigación cualitativa como un proceso que va de lo abstracto de la teoría a lo concreto del dato para luego reformular la teoría, como propone la dialéctica, pero que no duda en regresar de nuevo al campo y al gabinete para alimentar este proceso las veces que sea necesario. Por supuesto, las presiones del quehacer investigativo no siempre permiten este ejercicio que pudiera parecer infinito y evidentemente existen numerosos matices respecto a las diferentes formas de uso y de llevar a cabo rigurosamente un proceso de investigación que presume de cualitativo, en cuyo caso la rigurosidad se refiere a hacer explícitos los límites del estudio y a elaborar una historia metodológica mucho más detallada que en el caso de la cuantitativa, comúnmente referida bajo el rubro de “material y métodos”. Este aspecto quizás sea uno de los que definen con mayor precisión la distinción entre emplear una estrategia cualitativa de investigación o adscribirse únicamente a la utilización de métodos cualitativos.

Las particularidades de la perspectiva cualitativa estriban en que al dar cuenta de las diferencias más que de las homogeneidades, y de las particularidades más que de las generalidades, los enfoques cualitativos inciden con mayor ahínco en los puntos débiles del llamado sistema social. Logran encender las fibras que no tocan las cifras y procedimientos estadísticos ocupados de estandarizar una realidad social que se expresa en forma cada vez más heterogénea, quizás como efecto de la migración, los viajes masivos y los medios de comunicación. Al iluminar las

partes menos alumbradas y los rincones menos transitados, los enfoques cualitativos poseen un mayor potencial subversivo de cuestionar una realidad determinada y servir como base para articular reivindicaciones sociales, aunque también es cierto que los enfoques cuantitativos lo permiten en otro nivel, el de las macroestructuras. Las desventajas del sesgo y la manipulación son abusos posibles tanto en el enfoque cuantitativo como en el cualitativo; ninguno escapa de ser reducido a un uso instrumental. Solamente una vigilancia epistemológica y ciertos controles pertinentes parecen ser la garantía de objetividad a que aspira todo conocimiento científico.

Aunque ciertas variables e indicadores de desarrollo puedan parecerse objetivos, como lo presentan los organismos y gobiernos nacionales e internacionales, no dejan de ser constructos cuyo fondo es cualitativo en esencia, pues la percepción de la calidad precede a su cantidad. Para la perspectiva cualitativa, todo “dato” no deja de ser un hecho socialmente construido de manera consensual, cuando no es impuesto a la fuerza. Así se desprende de varias lecturas sobre el afán globalizador y etnocentrista de la cultura científica contemporánea. Además de los posibles riesgos de homogeneizar e imponer categorías e indicadores abstractos a una realidad variada, el uso abusivo de la información que es manipulada para favorecer intereses privados o corporativos sesga aún más los resultados obtenidos, haciéndolos tan generales o artificiales que resultan poco aplicativos en la práctica, al menos para el interés público. De este riesgo tampoco escapan los enfoques cualitativos, presos de la posibilidad de no rebasar un marco subjetivo o de escasa trascendencia o representatividad.

¿Cuántos muertos se necesitan para hablar de etnocidio o de catástrofe nacional? ¿En qué rango comienzan la pobreza y la marginalidad? ¿Qué es un “salario mínimo”? ¿Y la discriminación y las desigualdades? ¿Cuándo es legítimo hablar de crisis en los sistemas políticos y sociales? ¿Cuándo una epidemia es declarada epidemia? ¿Cómo se mide la violencia? ¿Cuándo es antisocial un comportamiento? ¿Cómo es que una conducta es caracterizada como patológica? Aunque no en todos los casos se siguen criterios arbitrarios, no hay que soslayar el hecho de que toda categoría se amplía y reorganiza en la medida en que se conocen otras realida-

des y se avanza en el conocimiento de nosotros mismos y de la sociedad que construimos histórica y cotidianamente. Quizás por estos motivos las implicaciones éticas en el quehacer científico social nunca han estado ausentes del seno de la investigación cualitativa, especialmente la aplicada, entre las que se señalan, además de las garantías de confidencialidad, el derecho de las personas estudiadas a conocer el proyecto y participar en decisiones sobre el destino de la información. Aunque tampoco existan posiciones consensadas de hasta dónde debe llegar el compromiso ético, se admite comúnmente que al menos la confidencialidad tiene que estar vigente siempre. Mucho se habla también del deber moral de devolver a las personas estudiadas los productos de investigación en el formato que sea: informe, libro, artículo, ponencia, video, existiendo obviamente dificultades para elegir los canales adecuados cuando se trata de colectivos sociales.

Una de las particularidades de la perspectiva cualitativa descansa en reconocer su no saber. En servir para dar la voz a quienes no la tienen y actuar como vehículo para comunicar realidades emergentes o disímiles. Sin embargo, sus posibilidades emancipatorias no son consecuencias automáticas sino que dependen críticamente del compromiso asumido y representan por lo tanto armas de doble filo: la obtención de las percepciones y opiniones de quienes se estudian tiene implicaciones políticas que pueden cuestionar visiones privilegiadas de la realidad pero también impedir su cuestionamiento, al estilo de los “proyectos Camelot”. A la independencia del observador frente a lo observado, la perspectiva cualitativa parte de una lógica interactiva entre sujetos que se observan e influyen mutua e inseparablemente, sustituyendo una lógica lineal por otra de tipo relacional. En el plano también epistemológico se insiste en que el investigador cualitativo, aunque tiene que estar alerta a las consecuencias éticas de sus actos, tiene que cultivar simultáneamente una “doble actitud metodológica” en la cual requiere identificarse lo suficiente con sus sujetos de estudio como para comprender sus motivos, por un lado, mientras por el otro mantiene una actitud emocionalmente neutral y objetiva, de tal forma que le sea posible sustituir sus propios valores por los valores de la ciencia y, de esta forma, garantizar la objetividad de sus conclusiones.¹⁰

¹⁰ Sobre la “doble actitud metodológica”, ver P. L. Berger (1963, 1984), *In-*

Aunque los resultados cualitativos suelen ser presentados tanto en términos narrativos como en gráficas y cuadros, no hay que dejar de observar que, en una buena investigación, llegar a consignar los hechos se correlaciona con remitir siempre a la fuente de los hallazgos. Como se enlista en la tabla 3, las fuentes posibles de datos considerados dentro de la investigación llamada cualitativa son muy variados. Existe bibliografía especializada en cada una de las técnicas que se muestran, siendo algunas más y algunas menos susceptibles de tratamiento numérico, pero sí siempre sistematizables. Al respecto, nunca hay que menospreciar la elaboración de un diario de campo que distinga y ubique las observaciones y reflexiones realizadas sobre el terreno, pues continúa siendo la piedra angular de cualquier estudio cualitativo que se precie de ser riguroso en su método.

Introducción a la sociología. Una perspectiva humanística. México. Limusa.

Tabla 3
Fuentes de datos cualitativos

1.	Observación <i>Observación no participante</i> <i>Observación participante</i>
2.	Entrevistas <i>Estructuradas</i> <i>Semiestructuradas</i> <i>Entrevista etnográfica</i>
3.	Entrevistas grupales / Grupos focales
4.	Estudios de caso
5.	Historias de vida
6.	Preguntas abiertas, no predefinidas en cuestionarios encuestas con datos predominantemente cuantitativos
7.	Algunas técnicas de medición psicológica (Roschard)
8.	Medidas discretas (no reactivas)
9.	Análisis documental <i>Análisis de contenido</i> <i>Análisis histórico</i>
10.	Proxemia
11.	Kinésica

Fuente: Elaboración propia.

Frente a la desventaja de que la información cualitativa no permite hacer generalizaciones estadísticas, a cambio ofrece añadir profundidad, detalle y explicación a los datos cuantitativos, por lo cual se ha utilizado para ilustrar con elocuencia la fuerza de ciertos indicadores. La utilidad de los métodos cualitativos estriba en que permiten, en principio, la posibilidad de obtener información que sería imposible conseguir por otros medios. Esto es particularmente cierto cuando la investigación se dificulta por razones éticas o prácticas; cuando se quiere explorar a profundidad procesos y realidades complejas; cuando las variables relevantes no han sido identificadas, como sucede frecuentemente con problemas emergentes; cuando la investigación se realiza en ámbitos poco conocidos y con sistemas novedosos; o cuando lo que se busca es explorar dónde y por qué las políticas, el sentido común o la práctica cotidiana no funcionan. Fundamentalmente puede argumentarse que la utilidad de los enfoques cualitativos estriba en que, para entender la conducta humana, debe comprenderse el marco donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones.

No obstante, la investigación cualitativa tiene serias limitantes que merecen ser mencionadas. Entre ellas, requiere de un trabajo intensivo y de investigadores entrenados en el uso de técnicas etnográficas que se aplican preferentemente en grupos pequeños de individuos, dado que no son aplicables a indagaciones de larga escala. Otras limitantes consisten en que las personas informantes pueden ser atípicas del grupo y proveer información sesgada, así como la posibilidad de error de las personas observadoras y de desacuerdo entre ellas. También se mencionan algunos riesgos en que se puede incurrir utilizando métodos cualitativos: la “falacia holística”, que consiste en interpretar eventos más pautados y congruentes de lo que realmente son; el sesgo de élite, que lleva a la sobreestimación de información proporcionada por informantes que se supone están “bien informados” debido a su posición social, al tiempo que se subestima la información otorgada por informantes menos articulados o de menor estatus. Finalmente, el “volverse nativo”, es decir, perder la propia perspectiva o habilidad crítica y ser cooptado por las percepciones y explicaciones de los informantes locales. Para el caso de la investigación cualitativa aplicada, ilustra el riesgo de asumir que la opinión de

las personas nativas es la voz autorizada para resolver un asunto de interés humano, cuando no necesariamente es cierto, sin que a este respecto sea posible aludir a reglas estándares de validez o confiabilidad sino que depende de los límites y objetivos de cada problema estudiado. Todo se supedita a los alcances y particularidades asignadas a un proceso de investigación y por lo tanto a sus afanes de describir, descubrir, desmitificar, predecir, controlar o subvertir una realidad determinada y que son mucho más decisivos que los métodos y técnicas empleados. Para zanzar este dilema se han elaborado numerosas propuestas más críticas que la investigación meramente cualitativa, como el socioanálisis, la investigación-acción y la antropología dialógica o militante.¹¹

A pesar de que los riesgos señalados son muchos, existe uno más difícil de zanzar en el desarrollo de una tradición de investigación social que incorpore la perspectiva cualitativa: la falta de criterios específicos institucionalizados en torno a la investigación cualitativa. Como veremos a lo largo de los textos que componen esta antología, existen propuestas bien fundamentadas que están siendo aún debatidas en sus niveles epistémicos y empíricos, como los alcances y los límites de lo cualitativo, la validez y existencia misma de un campo propio y una metodología específica. En el terreno se encuentran numerosos estudios que, a pesar de que son excelentes, no explican mucho sus metodologías ni hacen referencia a criterios de validez o confiabilidad. El auge de métodos cualitativos que se registra desde hace pocas décadas en los linderos de la investigación social señala en muchos casos la continuación de estos vicios y también usos y aplicaciones poco específicas, que dicen mucho más de los investigadores e investigadoras que de los objetos o sujetos de estudio.

En buena parte, esta situación se debe a que mucho se deja al criterio intuitivo, en el círculo vigente de una tradición académica que, en nuestro medio, había estado menospreciada en las últimas décadas y que hasta entrada la década de los noventa fue readmitida en las academias de los países de habla hispana. Lo intuitivo es de gran utilidad en la investigación cualitativa en tanto el proceso de investigación se parece más quizás a un arte que a una técnica fríamente replicable y sustituible. Si bien ya requiere de la capacidad de interactuar y empatizar con sujetos, de adaptarse a otras realidades culturales, de elaborar hipótesis y crear

¹¹ Para una ampliación, conviene revisar el artículo de J. Bennett (1996), "Applied and Action Anthropology", *Current Anthropology*, vol. 36 (suplemento), pp. S23-S53.

estrategias de análisis de los datos recogidos, necesita también sistematizar y referenciar sus pasos, pues cada proceso se convierte en un camino nuevo y particular. De los investigadores depende ejercer la autoobservación y ver que un hallazgo sea objetivo y no esté sesgado por su propia subjetividad. Por todo esto, la investigación cualitativa exige muchas más habilidades de lo que a primera vista parece. Debe ser concebida como un proceso dialéctico, retroalimentado, un diálogo prolongado que no puede restringirse a ciertas etapas del proceso, como la recolección de datos. Este proceso, como el de la interpretación, debe ser concebido como una espiral, donde cada etapa se apoya y alimenta de las demás. Esto no invoca a prolongar indefinidamente el trabajo de campo, pero sí a que debe ser suficiente para realizar el análisis de la información *in situ* y, de ser necesario, regresar al campo para obtener información adicional.

Como antes hemos apuntado, una de las tendencias que actualmente se perfilan como axiomáticas en el campo de las ciencias sociales y otras afines, como las ciencias de la educación y de la salud, corresponde a la integración de métodos cualitativos y cuantitativos. Esta tendencia se observa no sólo en el nivel de la fundamentación teórica, donde pueden registrarse numerosas propuestas de integración, sino también en el terreno de la investigación aplicada. Esto ha influido para que el discurso de la interdisciplina y el de la integración de métodos se haya impuesto desde fines del siglo xx en distintos ámbitos académicos como una realidad práctica, legitimando un cierto grado de eclecticismo metodológico que, en el caso del quehacer investigativo, se traduce en el uso combinado, a veces integrado, a veces simplemente palmo a palmo, de los llamados métodos cuantitativos y cualitativos.¹² Nosotros consideramos que esta integración no es solamente posible y deseable, sino que ocurre casi siempre en todo proceso de investigación aun cuando no se reconozca explícitamente. Permanece, no obstante, la distinción pertinente entre estilo de investigación o perspectiva cuantitativa frente a la cuantitativa, aunque, como hemos señalado, el uso de métodos y técnicas cualitativas no es el elemento central que otorga su carácter a la investigación cualitativa, sino su lógica abierta e interactiva. Por todo esto, creemos que es mucho lo que falta por avanzar en la especificación de los criterios para hacer investi-

¹² Sobre los aspectos relacionados con la triangulación de técnicas, ver N. K. Denzin (1978), "Strategies of Multiple Triangulation", en *ibid.*, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Nueva York, Mc Graw Hill; N. Fielding y J. L. Fielding (1986), *Linking Data*, Beverly Hills, Sage; y T. D. Jick,

gación cualitativa y en lo relativo al acento que se desprende del uso de métodos y técnicas, asunto que no consideramos zanjado sino apenas señalado.

También es digno mencionar que el uso de las técnicas cualitativas como instrumentos de los llamados "métodos de evaluación rápida" es frecuentemente cuestionado como un ejercicio frívolo de etnografía poco acertado para algunos. En sentido inverso, las personas partidarias de los métodos rápidos sostienen que el trabajo de campo prolongado lleva a una innecesaria acumulación de datos que no siempre son relevantes, aduciendo que las visitas pueden acortarse incrementando la eficiencia si se considera solamente información relevante; todo bajo el supuesto de que la "prescripción" de una lista previa de temas o rubros de investigación y el uso combinado de métodos cualitativos y cuantitativos otorga eficiencia y confiabilidad a los datos recogidos. Sin embargo, consideramos que el rigor científico no debe restringirse a la discusión de métodos para la recolección de la información, tampoco a la rapidez con que se recogen los datos, sino a la calidad de las decisiones que se efectúan en el proceso de investigación. Éste debe ser visto como un todo en el cual cada fase está en interacción dinámica con las otras y con la totalidad del mismo proceso. La definición del problema, el marco teórico conceptual, la generación de hipótesis, el trabajo de campo, la selección de informantes y el análisis e interpretación de los resultados conforman un todo integrado al que hay que añadir los instrumentos y métodos de recolección de información.

Hay que ver que las limitantes no se presentan por igual en las diferentes técnicas del enfoque cualitativo. Al respecto, la observación participante, las entrevistas a profundidad, la entrevista etnográfica, los grupos focales, los estudios de caso y las historias de vida comparten en general condiciones similares en tanto son herramientas del quehacer etnográfico. Otras, más cerca de la ribera cuantitativa, como las medidas discretas (también llamadas "no reactivas"), el análisis de contenido, la proxemia/kinésica y algunas pruebas psicológicas posibilitan mejor un análisis numérico de tipo estadístico. Como se aprecia en la tabla 4, estas técnicas poseen capacidades distintivas y ventajas comparativas que es preciso considerar ante un problema de estudio, ya sea utilizándolas aisladamente, o en combinación (triangulación) con otras técnicas cualitativas o cuantitativas.

"Mixing Qualitative and Qualitative Methods. Triangulation in Action", en J. Van Maanen (ed.) (1983), *Qualitative Methodology*, Beverly Hills, Sage.

Tabla 4
Ventajas comparativas de las técnicas cualitativas

	<i>Observación participante</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Grupos focales</i>	<i>Tests psicológicos</i>	<i>Proxemia/ Kinésica</i>	<i>Análisis de contenido</i>	<i>Historias de vida</i>	<i>Medidas discretas</i>
Fácil de analizar					x	x		
Mayor efecto reactivo	x	x	x	d			x	
Análisis estadístico				x	x	x		x
Mayor posibilidad de generalización					x	x		x
Mayor acceso a información contextual	x	x	x				x	
Mayor acceso a información no verbal	x	x	x		x			
Mayor acceso a información inconsciente /conductual	x	x	x	d	x	x	x	d
Descubrir relaciones complejas		x	x	x	d	x		x
Visión "emic"		x	x	x		x		x
	x= característica presente			d= dependiendo del uso				

Fuente: Elaboración propia con base en C. Marshall y G. B. Rossman (1989), *Designing Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.

Contenido de la antología

La selección de textos fue realizada de acuerdo con una combinación de criterios. Por un lado, deseábamos que la antología diera cuenta de las distintas etapas de la investigación cualitativa, a fin de que cumpliera las veces de un texto introductorio. Lo preferimos a centrarnos en algunas técnicas cualitativas de moda, como, por ejemplo, los “grupos focales”. Así, nuestra selección obedeció a la intención de cubrir los aspectos paradigmáticos y axiológicos en que se ubica la investigación cualitativa, la cuestión del diseño y la triangulación de métodos hasta el manejo de los datos generados por este tipo de investigación. Otro criterio que utilizamos fue el de seleccionar aquellos textos que nos habían sido más útiles, tanto para nuestra propia práctica de investigación como en los programas docentes de posgrado. También consultamos a nuestros colegas para solicitar sus recomendaciones sobre nuestra selección. El actual libro de cabecera que muchos científicos sociales usan como referencia obligada en la investigación cualitativa resultó ser origen de tres de los artículos incluidos en esta antología. Nos referimos, desde luego, al *Handbook of Qualitative Research* de Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, publicado en 1994.¹³ Finalmente, preferimos aquellos textos que enfatizaran los aspectos del quehacer investigativo, más que la discusión sobre sustentos teóricos.

Posiblemente uno de los aspectos centrales en que la perspectiva cualitativa destaca sea en su relación con los propios valores, los cuales juzga como parte del proceso de investigación. El texto de John W. Ratcliffe y Amalia González del Valle, con el que abre esta recopilación, aborda precisamente la cuestión del necesario rigor con el que el científico social debe proceder desde la elección misma del tema y objeto de estudio. Aunque inicialmente fue concebido para orientar a quienes investigan en el campo de la salud, su enfoque amplio incluye a cualquier campo del quehacer científico y no solamente del social, para reflexionar sobre las bases éticas que sustentan el trabajo de investigación. Al modo de los antiguos manuales de confesionario, incluye una serie de preguntas básicas para la autoobservación.¹⁴

¹³ Los propios editores han reconocido la necesidad de elaborar materiales para la docencia que sean accesibles a los alumnos y ya hay una versión del *Handbook* en tres volúmenes publicado en rústico por Sage.

¹⁴ El artículo de Ratcliffe y Gómez del Valle fue

traducido por Ramón Blas Cota.

Indudablemente, uno de los temas fundamentales del debate ontológico y epistemológico actual en las ciencias sociales lo constituyen los aspectos paradigmáticos relacionados con las teorías y metodologías que se emplean en las perspectivas tanto cualitativa como cuantitativa. En el segundo texto incluido en esta antología, Egon Guba e Yvonna Lincoln presentan un panorama descriptivo de cuatro visiones que actualmente se encuentran en competencia. Este capítulo, que apareció en el ya mencionado *Handbook of Qualitative Research*, constituye un documento indispensable para confrontar la visión constructivista con otros paradigmas actualmente vigentes; entre ellos, el positivismo, el postpositivismo y la teoría crítica.

Desde la práctica sociológica, Norman Denzin ofrece una interesante integración de las principales consideraciones sobre la investigación cualitativa en la versión anglosajona.¹⁵ La sistematización de las distintas técnicas de investigación y su comparación, así como la identificación de los elementos básicos de la triangulación o combinación de métodos, son algunos de los temas tocados en este capítulo traducido de su libro *The Research Act*. El paradigma del interaccionismo simbólico, que el autor etiqueta aquí como “interaccionismo naturalista”, marca la interpretación de los fenómenos sociales según el sentido que los actores les atribuyen y es el eje de discusión con el que Denzin expuso en 1980 las bases metodológicas de la sociología cualitativa.

Considerando que mucho de lo que actualmente se hace en investigación cualitativa forma parte de la tradición antropológica desde principios de siglo, el cuarto texto que aquí presentamos es una exposición de los principios básicos de la etnografía, con particular atención a la relación entre sus aspectos epistemológicos y estratégicos. En su texto que aquí incluimos, “El paradigma etnográfico”, Peggy Reeves Sanday expone y analiza tres estilos de hacer etnografía que han estado presentes en la historia de la disciplina: holístico, semiótico y conductista.¹⁶

Probablemente es la defensa de un diseño abierto y flexible lo que más distingue el estilo de trabajo de la investigación cualitativa. Valerie Janesick,¹⁷ en su artículo aparecido también en el mencionado *Handbook of Qualitative Research*, compara el diseño de la investigación cualitativa con la danza, como una forma de arte interpretativa. Utiliza la metáfora de la danza en sus dis-

¹⁵ Denzin es profesor en la Universidad de Illinois y ha publicado múltiples libros y artículos, particularmente sobre el alcoholismo. Es editor de *Studies in Symbolic Interaction: A Research Journal*. Yvonna S. Lincoln es profesora en Texas A&M University. Se ha especializado en el tema de educación y ha publicado numerosos libros y artículos, varios en coautoría con Egon Guba.

¹⁶ Peggy Reeves Sanday es profesora en la Universidad de Pensilvania y autora de numerosos textos antropológicos.

¹⁷ Valerie J. Janesick es profesora en la Universidad de Kansas, en donde ofrece cursos sobre in-

tintos momentos de calentamiento, de ejercicios y de enfriamiento para referirse a las diferentes etapas de la investigación y a las decisiones que se deben tomar en la etapa de diseño, durante el curso del estudio y en la etapa de interpretación. Sus aportaciones sobre distintos métodos de triangulación o sobre cómo atender los problemas de la credibilidad, validez, generalización y confianza son reflexiones útiles para quienes se inician en la práctica etnográfica o de investigación cualitativa.

Finalmente, llegamos al artículo de A. Michael Huberman y Matthew B. Miles,¹⁸ “Métodos para el manejo y el análisis de datos”. Sin duda, éste representa sólo una de numerosas aproximaciones a la actividad de análisis, pero fue seleccionado por representar un punto de vista que consideramos consensuado en la investigación cualitativa. Para estos autores, el manejo y análisis de los datos no es una etapa a la que se llega linealmente, sino que el análisis se inicia antes de la “recolección de los datos”, por ejemplo en la etapa de diseño, y en ocasiones continúa durante la etapa de conclusiones. El artículo contiene una generosa selección de ejemplos que ilustran los diferentes problemas encontrados en la investigación cualitativa (verificación y confiabilidad de los resultados, por ejemplo) y ofrecen una serie de soluciones, concluyendo con la propuesta de la auditoría a modo de una evaluación de la investigación cualitativa. Según los autores, esta última práctica permitiría un mayor cuidado en los registros de información y la reflexión sistemática por parte de los investigadores.

Nuestra antología concluye con una bibliografía dividida en 36 subtemas, con obras de consulta principalmente en idioma inglés, ilustrativas del desarrollo que ha tenido la metodología cualitativa en ese ámbito. En idioma castellano, como también puede verse en la relación al final del libro, existe abundante producción aunque de difícil acceso, exceptuando unos pocos textos que sí se encuentran en bibliotecas y librerías ibéricas y latinoamericanas. Se enlistan, además, una serie de revistas en las que se publican investigaciones de corte cualitativo. En todo caso, no pretende ser una bibliografía exhaustiva, acaso un muestrario que intenta identificar los principales textos y ofrecer una fuente de información sobre las publicaciones disponibles para quien desee ubicar materiales más específicos sobre los temas tratados en esta antología.

investigación cualitativa. Ha realizado investigación sobre educación y las perspectivas internacionales y culturales en la educación.

¹⁸ A. Michael Huberman es psicólogo y profesor en la Universidad de Harvard. Durante 20 años fue profesor de educación en la Universidad de Ginebra y es coautor del libro *Qualitative Data Analysis* con Matthew Miles. Miles es psicólogo social e investigador titular en el Center for Policy Research. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre educación y análisis cualitativo.

Breves comentarios sobre esta traducción

Suponemos que para quienes antes se han comprometido con la ardua tarea de la traducción de textos nuestros comentarios no serán novedosos; sin embargo, debido a que deseamos compartir nuestra experiencia con los lectores, anotamos aquí algunas de las decisiones que nos vimos obligados a tomar. En primer lugar, señalar la dificultad de traducir términos y conceptos sumamente técnicos que no poseen un equivalente unívoco en idioma castellano o español. Así, fue necesario recurrir a otros autores de textos en español que ya estuvieran socializando el uso de ciertos términos de la investigación cualitativa. Cuando tuvimos que decidir si usábamos la versión ibérica o la latinoamericana, preferimos en la mayoría de los casos esta última. Finalmente, en ocasiones tuvimos que aceptar el uso de palabras o frases que suenan todavía un poco torpes, pero que tienen mayor claridad que otras menos accidentadas. Optamos, en la medida de nuestras limitadas capacidades, por la traducción que presentara siempre la mayor claridad para los lectores. No obstante, como en toda obra, también rondan los duendes por los renglones de esta antología y algunos de los que logramos identificar fueron los siguientes. La palabra “method” suele traducirse como “método”, siendo que es utilizada más bien para referirse a situaciones donde la palabra “técnica”, en español, sería la más apropiada. En rigor, no tienen la misma acepción; sin embargo, decidimos dejar la traducción (“method” por “método”) la mayoría de las veces, como ya se ha hecho en otras traducciones.¹⁹

¹⁹ Cfr. E. Bartra (comp.) (1998), *Debates en torno a una metodología feminista*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, p. 7.

En ocasiones, para evitar confusiones conceptuales, se escogió una opción un poco más torpe, como, por ejemplo, “conductual” cuando la palabra “conductista” llevaría a asociaciones eskinerianas. Tratamos de evitar el uso de anglicismos excesivos, aunque en ocasiones tuvimos que mantener la palabra original para dar cuenta de la idea del autor o la autora. Nuestra capacidad creativa en ocasiones fue rebasada: “context stripping” o “value critical” fueron algunos de los ejemplos en donde nuestras traducciones no lograron la elegancia que hubiésemos deseado. Con todo, esperamos haber respetado y transmitido las ideas de los autores de la mane-

ra más clara y con ello dejar plasmado un sustento desde donde otros lectores podrán internarse en el campo de la investigación cualitativa.

Es nuestra esperanza que estos textos contribuyan a fortalecer la capacidad para desarrollar investigación cualitativa con rigor pero también con excelencia, que podamos al menos identificar los elementos que caracterizan dicha perspectiva de investigación y saber definir qué es lo que hace que un proyecto “cualitativo” sea sobresaliente. Siguiendo a Frankel, podríamos resumir las bases que permiten considerar que una investigación cualitativa logre estándares de “grandeza” o excelencia.²⁰ Estos aspectos responden a la novedad, la creatividad, la parsimonia y la medida en que el análisis se centra en lo esencial del problema. Por novedad se entiende la primera vez que se plantea en ciertos términos un problema o que se aplica un enfoque novedoso. Por creatividad, se refiere a reconocer que la interpretación es un trabajo artesanal, dinámico y complejo que se logra al combinar el arte y la ciencia de manera disciplinada y creativa. Otras características que deben presentarse en la investigación que logra la excelencia se refieren a la sencillez y la parsimonia, ya que éstas permiten llegar al meollo del problema de investigación sin dar tantos rodeos. Desde luego que estas características mencionadas deben combinarse con los criterios tradicionales de la buena investigación, por ejemplo, una problematización teórica-metodológica adecuada, que las técnicas y muestras correspondan al problema y que se visualice el plan de presentación de resultados apropiadamente.

Es nuestra expectativa que este libro contribuya a la construcción de una tradición de investigación cualitativa que logre criterios de grandeza en nuestro medio. No cabe duda que es mucho el camino ya avanzado en este recorrido y que el bagaje intelectual y metodológico que ha aportado el mundo de habla hispana es considerable y avanza firmemente. Nos imaginamos que este esfuerzo nuestro es un granito de arena que será útil no sólo para docentes y alumnos que desean realizar investigación cualitativa, sino también para investigadores e investigadoras que deseen conocer más sobre esta vertiente fascinante de la investigación en ciencias sociales, también para todos aquellos que se interesen por convertirse en mejores lectores de dicha investigación.

²⁰ “Greatness” en el texto original, que nosotros preferimos traducir como excelencia. *Cfr.* R. M. Frankel (1999), “Standards of qualitative research”, en B. F. Crabtree y W. L. Miller (eds.), *Doing Qualitative Research*, 2a. ed., Londres, Sage, p. 333.

Finalmente, queremos mencionar nuestro agradecimiento tanto a Belinda Cornejo Duckles, quien nos entregó la primera versión de la traducción de cinco de los textos aquí publicados, como a Elsa Cornejo Vucovich, quien pulió los textos con fina mano. Aunque como compiladores nos encargamos de la revisión técnica de la traducción, debemos agradecer la ayuda de nuestros alumnos, con quienes probamos la riqueza de los textos y los alcances y límites de la traducción; también a nuestros colegas con quienes discutimos al calor de los seminarios el mejor sentido para las numerosas palabras en inglés que no tienen una contraparte familiar en español.

Notas bibliográficas

Guba, Egon e Yvonna S. Lincoln (1994), “Competing Paradigms in Qualitative Research”, en Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.

Denzin, Norman K. (1978), “An Interpretative Point of View”, en Norman K. Denzin, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Nueva York, McGraw Hill.

Reeves Sanday, Peggy (1983), “The Ethnographic Paradigm(s)”, en John Van Maanen (ed.), *Qualitative Methodology*, Beverly Hills, Sage.

Janesick, Valerie J. (1994), “The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Medolatory, and Meaning”, en Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.

Huberman, A. Michael y Matthew B. Miles (1994), “Data Management and Analysis Methods”, en Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.

Ratcliffe, John W. y Amalia González del Valle (1988), "Rigor in Health-Related Research: Toward an Expanded Conceptualization", *International Journal of Health Services*, vol. 18, no. 3, pp. 361-392.

El rigor en la investigación de la salud: hacia un desarrollo conceptual

*John W. Ratcliffe
Amalia González-del-Valle*

Cuando se ve el proceso de investigación no sólo como un conjunto de métodos para la obtención y análisis de datos, sino como una serie integrada de elecciones arbitrarias del investigador, deviene claro que la conceptualización prevaleciente de rigor es demasiado estrecha; en efecto, la manera en que actualmente se le conceptualiza puede ser la causa de muchos errores comunes en el proceso de investigación. A continuación se presenta un desarrollo conceptual de rigor y se discuten en cierto detalle sus implicaciones para la investigación en algunos temas cruciales de la salud.

Introducción

El rigor es un concepto fundamental en el proceso de investigación. Su definición, como la de cualquier otro concepto, está sujeta a variaciones socioculturales. Webster (1965) lo define como “exactitud sin concesiones; inflexibilidad; precisión estricta; agudeza escrupulosa”. En la comunidad científica se le define como la aplicación escrupulosamente precisa y científicamente exacta de los métodos de investigación para la obtención de datos y de las técnicas analíticas para procesar y analizar esos datos (Selltiz, Wrightsman y Cook, 1976). De aquí que en la formación de investigadores y en los libros de texto se enfatice típicamente la necesidad de un cuidado extremo y una estricta adhesión a las reglas prescritas para la correcta aplicación de los métodos de obtención y análisis de datos. Sin embargo, la preocupación explícita por el rigor en otras fases del proceso de investigación (en la identificación y definición del problema, por ejemplo) es poco común.

La conceptualización convencional prevaleciente de rigor en investigación se basa, aparentemente, en algunos supuestos fun-

damentales. Uno de ellos es que la asidua observancia de la “receta” para la aplicación de un método determinado pondrá al investigador, a los datos y al proceso de análisis a salvo de prejuicios y, como consecuencia, se generará información válida y confiable. Otro supuesto es que los datos así obtenidos hablan por sí mismos, y que el investigador puede transmitir fielmente esa declaración, sin sesgo, a los usuarios de los resultados de la investigación. Un supuesto ulterior parece ser que las causas de desviación en otros niveles del proceso de investigación (en la selección de la teoría y en la interpretación de los datos, por ejemplo), o no existen, o no afectan significativamente la validez de la información generada por el proceso de investigación tomado como un todo.

Estos supuestos son plenamente consistentes con la conceptualización de la investigación científica basada en el paradigma¹ que domina el pensamiento y guía la práctica de la comunidad científica hoy en día. Esta concepción del mundo, conocida comúnmente como paradigma newtoniano, se basa en las doctrinas del reduccionismo y la universalidad, y pone énfasis en el modo analítico de pensamiento. El reduccionismo es la doctrina consistente en que las propiedades de todos los objetos y eventos, y nuestra experiencia y conocimiento de ellos, están hechas de elementos indivisibles. El pensamiento analítico complementa al reduccionismo; es el proceso mental que divide en partes aquello que ha de ser entendido mediante la explicación. El análisis es el proceso mediante el cual la explicación del comportamiento y propiedades de los conjuntos se generaliza a partir del comportamiento y las propiedades de las partes.

Desde la perspectiva de este paradigma, la solución de problemas implica la reducción, a través del análisis, de cualquier problema dado a un conjunto de subproblemas más simples, los cuales se conciben como *independientes* entre sí. Luego se busca la solución de cada uno de estos subproblemas y la solución del problema global no es otra cosa que la suma de las soluciones de las partes o subproblemas. Cuando parece que el problema no puede dividirse en subproblemas independientes, la relación entre las partes se reduce, de nuevo mediante el análisis, a una relación fundamental: causa y efecto lineal. Todos los fenómenos, se supone, pueden en principio ser explicados por las leyes que

¹ El término paradigma se define aquí como una concepción del mundo, una manera de ordenar y simplificar la avasalladora complejidad perceptual del mundo mediante ciertos supuestos fundamentales sobre la naturaleza e interrelaciones del universo, el individuo y la sociedad. Los paradigmas son normativos; determinan lo que el individuo percibe como importante y no importante, razonable y no razonable, legítimo e ilegítimo, posible e imposible, qué considerar y qué dejar de lado. En la adopción de un paradigma, la teoría, el método y las reglas se adquieren juntos, típicamente en una combinación intrincada. Más aún, los paradigmas proveen las bases para toda actividad científica, incluyendo las premisas fundamentales, la definición del problema, las áreas de investigación, las preguntas pertinentes, la manera de interpretar los da-

gobiernan la materia y el movimiento, y por la relación causa-efecto que Newton proclamó como universal (Ackoff, 1970:8-11).

Otro supuesto central del paradigma newtoniano es que hay una realidad objetiva “externa” que es a la vez independiente de la percepción humana y puede ser aprehendida por medio de la aplicación correcta (*i.e.*, rigurosa) de los métodos de investigación. En esta visión, la ciencia consiste, de hecho, en un conjunto de métodos que, rigurosamente aplicados, proveen una visión objetiva de la realidad (Bruer, 1982). En consonancia con el supuesto de una realidad universal, objetiva, la práctica de la ciencia es concebida como libre o neutral respecto de los valores. Jacques Monod, por ejemplo, declara que “sólo hay un valor compatible con la ciencia, y este valor es el de la objetividad, expresado en la noción de que la naturaleza no tiene causas últimas. Todos los otros valores son incompatibles u hostiles a la ciencia y deben, por tanto, ser evitados” (1971:13). Y Bierstedt concluye que “neutralidad ética (. . .) significa que el científico, como profesional, no toma partido sobre cuestiones de significación moral o ética (. . .) Como científico está interesado no en lo que es correcto o erróneo, bueno o malo, sino sólo en lo que es verdadero o falso” (1957:10). Esta posición es consistente con la historiografía tradicional de la práctica científica, la cual, en su objetivo de separar la verdad del error (Courmand, 1977), subraya la importancia de diferenciar los hechos de los valores (*i.e.*, objetividad). Este conjunto de supuestos paradigmáticos proveen, al parecer, las bases de la conceptualización de rigor en investigación que actualmente prevalece.

Mientras el paradigma newtoniano continúa dominando la teoría y la práctica de la ciencia de hoy en día, incluyendo el cómo aplicar la herramienta conceptual del rigor en el proceso de investigación, ha emergido, de la obra de Einstein y otros (Bohm, 1980; Churchman, 1979; Jantsch, 1980; Prigogine y Stengers, 1984), un nuevo paradigma que está empezando a contender con el paradigma newtoniano por la lealtad de la comunidad científica. El objetivo de este artículo es examinar el concepto de rigor en investigación desde la perspectiva de este paradigma emergente, el cual se presenta a continuación.

tos, las conclusiones a obtener y las recomendaciones al final del proceso de investigación (Kuhn, 1970). En consecuencia, todas las teorías y las metodologías y métodos por ellas generados están basados, en última instancia, en paradigmas.

El enfoque sistémico valor-crítico: una estructura organizante

El esquema conceptual de este estudio se deriva del paradigma emergente que está manifestando su presencia virtualmente en todas las disciplinas (Schwartz y Ogilvy, 1979) y que se está utilizando con mayor frecuencia para guiar la actividad de investigación (Churchman, 1971). En resumen, los principios básicos del enfoque de sistemas son: (a) las propiedades o el comportamiento de cada elemento del sistema influye en las propiedades o el comportamiento del sistema en su conjunto (*e.g.*, el funcionamiento del corazón influye a todo el organismo); (b) las propiedades o el comportamiento de cada elemento, y la manera en que cada uno de ellos influye en el todo, resultan, a su vez, influidos por las propiedades o el comportamiento de al menos otro elemento del sistema (*e.g.*, el funcionamiento del corazón y sus efectos sobre el organismo dependen del funcionamiento de los pulmones); (c) debido a que cada elemento ejerce un efecto *no independiente* sobre el conjunto, un sistema no puede ser entendido mediante el análisis de sus elementos independientemente, pues cada elemento interactúa con otros elementos y cada uno de ellos influye en el funcionamiento del todo; y, así, (d) *un sistema es siempre más que la suma de sus partes*, pues siempre manifiesta propiedades o comportamientos que ninguno de sus elementos puede manifestar por sí solo, (*e.g.*, un ser humano puede correr o escribir, pero ninguna de sus partes puede realizar estas funciones) (Ackoff, 1970:13).

Este paradigma conceptual se basa en las doctrinas del expansionismo, la relatividad y la teleología, y subraya un modo de pensamiento integrante. En términos de solución de problemas, el expansionismo es la doctrina que postula que todos los problemas son subconjuntos de totalidades más grandes. No niega que los problemas también constan de partes (subproblemas), pero el foco recae sobre la totalidad, más que sobre sus partes; el foco principal de atención cambia, de los elementos básicos, que son preocupación del reduccionismo, hacia totalidades con partes interrelacionadas e interdependientes, hacia *sistemas*. Debido a esto, ha sido llamado paradigma de sistemas (Ackoff, 1970:12).

El expansionismo está asociado con el modo de pensamiento integrativo o sintético, el cual es consistente con la perspectiva de sistemas que informa a este paradigma. Un principio fundamental de este sistema es que, desde un punto de vista estructural, los problemas o un conjunto de problemas, pueden dividirse en subproblemas; pero, desde el punto de vista funcional, el mismo problema, o conjunto de problemas, es necesariamente un todo indivisible, pues, al dividírsele en partes, se pierde su esencia como sistema. El enfoque integrativo resulta así en una combinación de la síntesis y el análisis; en vez de conceptualizar el problema a explicar (*e.g.*, la práctica de la ciencia) como problema independiente, se le concibe como parte *interdependiente* de un sistema de problemas más grande, y, al menos parcialmente, resulta explicado en términos de su papel funcional en él. El modo integrativo de pensamiento resulta así complementario del modo analítico. Usualmente, sin embargo, se prescinde de él en el proceso de investigación, pues el enfoque convencional se basa sobre el modo analítico de pensamiento.

El término relatividad, como se entiende en este contexto, es la doctrina que postula que no hay leyes o verdades universales (*i.e.*, no contextuales), sino sólo leyes contextualmente determinadas. Esta doctrina se basa en metáforas generadas por Einstein y Heisenberg (ver Bohm, 1980; Prigogine y Stengers, 1984), quienes descubrieron que las leyes supuestamente “universales” de Newton son, de hecho, contextualmente dependientes. La implicación de esta doctrina es que cualquier modificación (*e.g.*, la modificación de la perspectiva del proceso de investigación) será concebida como ganancia o pérdida según el punto de referencia del observador.

La doctrina de la teleología sostiene que todos los sistemas, incluyendo los de investigación, son propositivos y, en consecuencia, fundamentalmente normativos y cargados de valoración. De aquí que, en oposición al paradigma dominante, el paradigma emergente reconoce de modo explícito que los científicos e investigadores inevitablemente toman partido —consciente o inconscientemente— sobre cuestiones de significado moral y ético, y que no pueden estar sino interesados en o influenciados por lo que perciben como bueno o malo, correcto o erróneo y por lo que debería o debe ser en sus investigaciones frente a lo que es (*i.e.*,

lo falso y lo verdadero). Los problemas y la política de investigación incluyen, en consecuencia, otras consideraciones además de las técnicas y científicas, pues “las ideologías y los propósitos encontrados se hallan en el núcleo de todo problema práctico urgente” (Ravetz, 1971:61). Debido a que las consideraciones técnicas y científicas se mezclan inevitablemente con estructuras valorativas, toda investigación consigna cuestiones tales como equidad, derechos humanos individuales y colectivos, obligación social, código ético y supuestos valorativos básicos, etc., en las que los datos y los resultados son menos materia de hecho que de interpretación (Rein, 1976:140).

El supuesto de que la investigación es una empresa fundamentalmente normativa, difiere significativamente del paradigma dominante en investigación, que asume un enfoque neutral o libre de valores. Sin embargo, la mayoría de los filósofos e historiadores de la ciencia están de acuerdo en que la investigación no puede ser valorativamente neutral, pues está necesaria e inevitablemente basada en una estructura valorativa implícita, la cual, a su vez, se basa en supuestos no reconocidos y/o no examinados, de naturaleza cultural, ideológica o técnica (Kuhn, 1970; Bateson, 1972; Feyerabend, 1975); Lakatos, 1970; Popper, 1959; Toulmin, 1972). El enfoque de sistemas “valor-crítico”² que informa la estructura organizante de este estudio se basa en las premisas del paradigma de sistemas arriba delineado.

Cuando los valores y la empresa científica se presentan explícitamente relacionados, se hace necesario un enfoque de valor-crítico para la formulación de problemas y para la implementación de programas de investigación (Rein, 1976). Debido a que ni la investigación básica, ni la aplicada, como tampoco los análisis de políticas, pueden ser independientes de los valores que sostenemos, el rigor exige que los valores guía de la investigación sean explícitos. De aquí que el enfoque valor-crítico se proponga explicitar todas las estructuras de valor, los medios y los fines, supuestos elementales y estructuras éticas asociadas a las perspectivas contendientes en relación con el problema bajo estudio, para someterlas a un examen crítico; es decir, los valores contendientes mismos devienen objeto de análisis. En el proceso de investigación, la tarea del enfoque valor-crítico es sacar a la luz la estructura de pensamiento por medio de la cual el investigador ha identi-

² En el artículo original, las comillas se utilizan para resaltar algunos términos o expresiones. Para facilitar la lectura en español, las comillas se utilizan únicamente la primera vez que aparece el término o expresión en el texto.

ficado y definido el problema, seleccionado la metodología, organizado los datos y generado la interpretación de los resultados y las recomendaciones programáticas y políticas resultantes (Rein, 1976).

Sintetizando, desde la perspectiva de sistemas valor-crítico, todos los sistemas, incluidos los de investigación, son propositivos; esto significa que ni el problema bajo estudio, ni el sistema de investigación a él aplicado, son independientes del investigador o de sus valores (Ratcliffe, 1983). Dicho de otro modo, los problemas de investigación no pueden separarse exitosamente de sus componentes humanos, y son, en consecuencia, inherentemente, cuestiones de valor, ideales e ideología. De aquí que toda investigación sea normativa, incluso la desarrollada bajo la égida del “método científico”, supuestamente neutro de valores. Como Zukav puntualiza (1979:55-56; énfasis nuestro):

El concepto de objetividad científica descansa en el supuesto de la existencia de un mundo externo “allá afuera”, en oposición a un “yo” que está “adentro”(…) Según esta visión, la naturaleza, en toda su diversidad, está allá afuera. La tarea del científico es observar ese allá afuera con toda la objetividad posible. Observar objetivamente algo significa ver ese algo como aparecería a un observador libre de prejuicios respecto de lo observado.

El problema que pasó inadvertido durante tres siglos es que una persona que propone semejante actitud es, ciertamente, una persona prejuiciada. Su prejuicio consiste en ser “objetivo”, es decir, sin una opinión previamente fraguada. De hecho, es imposible no tener opinión. Una opinión es un punto de vista. El punto de vista de que podemos prescindir de puntos de vista es un punto de vista. La decisión de estudiar un segmento de la realidad en vez de otro es una expresión subjetiva del investigador. Afecta su percepción de la realidad, si es que no afecta otra cosa. Debido a que lo que estudiamos es la realidad, la materia se vuelve aquí muy escabrosa.

El enfoque de sistemas valor-crítico al rigor en investigación supone, entonces, que cada fase o etapa del proceso de investigación se encuentra en interacción dinámica con todas las otras

fases, y que cada una de éstas influye tanto a cada una de las otras fases como al todo. Síguese de lo anterior que cada etapa o fase del proceso de investigación merece tanta consideración crítica (*i.e.*, rigurosidad) como la aplicación de los métodos seleccionados para la obtención y análisis de los datos. Más aún, cada una de las fases requiere ser considerada en términos de cómo afecta y es afectada por las otras fases del proceso de investigación. Debido a que el enfoque de sistemas valor-crítico se ocupa principalmente de las interrelaciones entre las partes y el todo, el concepto de rigor en investigación adquiere una dimensión mayor, cuya significación práctica emergerá en el curso de la siguiente discusión.

Hacia un desarrollo del concepto de rigor en investigación

Cuando se concibe al proceso de investigación como un sistema total, se le puede dividir estructuralmente en al menos las siguientes fases o dimensiones: propósito; identificación del problema; definición o formulación del problema; selección de la teoría; selección del método; selección de la prueba y el error; interpretación de los datos; recomendaciones políticas, incluyendo intervenciones programáticas; y evaluación del proyecto mismo. Cada una de estas dimensiones será tratada como si estuviera separada o fuera separable. Pero el lector no debe perder de vista que esto se hace sólo por propósitos ilustrativos; en el proceso de investigación, tales fases son *funcionalmente inseparables* porque son partes interactivas de un sistema total. En efecto, es precisamente porque el proceso de investigación es no lineal —porque cada una de esas fases interactúa simultáneamente con todas las otras e influye en el todo— que cada fase merece un tratamiento igualmente riguroso. Lo que sigue es un primer intento de explicar con brevedad lo que puede considerarse “tratamiento riguroso” desde la perspectiva de sistemas valor-crítico.

Propósito

Las motivaciones, las intenciones y los propósitos ejercen una influencia significativa sobre la actividad de los seres humanos, y la práctica de la ciencia no es la excepción a esta regla (Starr, 1982:3):

El sueño de la razón no tomó en cuenta al poder. El sueño consistió en que la razón, en la forma de artes y ciencias, liberaría a la humanidad de la escasez y los caprichos de la naturaleza, de la ignorancia y la superstición, de la tiranía y, no menos, de las enfermedades del cuerpo y el espíritu. Pero la razón no es una fuerza abstracta que empuja inexorablemente hacia una mayor libertad al fin de la historia. Sus formas y usos están determinados por los propósitos mezquinos de hombres y mujeres; sus intereses e ideales conforman incluso lo que se tiene como conocimiento.

Los compromisos ideológicos han llevado en ocasiones a los más famosos y respetados científicos a inventar datos a fin de apoyar sus teorías y desconcertar a sus críticos (Broad, 1983; Broad y Wade, 1983). Pero éstos son casos extremos, y son quizás menos dignos de preocupación que las formas más sutiles —y más penetrantes— en las que el trabajo cotidiano de investigación de comunidades enteras de científicos resulta influido por compromisos y propósitos valorativos personales, sociales y filosóficos. Algunos ejemplos pueden aclarar este punto.

Un ejemplo evidente de cómo la investigación científica resulta influida por los propósitos sociales es la manera en que se distribuye el dinero para investigación. Cuando el gobierno decide financiar investigación básica y aplicada para desarrollar fuentes de energía nuclear en vez de fuentes de energía solar —o investigación en armamentos en vez de programas sociales— el flujo de recursos humanos científicos resulta rápida y significativamente reorientado (Keyworth, 1984). Que el dinero es un poderoso factor motivante de los intereses de investigación en la comunidad científica es algo innegable, y es evidente que la “Gran Ciencia” (Kennedy, 1985) está cambiando incluso los objetivos perseguidos por científicos supuestamente comprometidos con la investi-

gación “básica”. En 1984 la National Science Foundation encuestó a 226 de los más altos científicos de los Estados Unidos —todos ellos profesionistas titulares de las principales universidades y de las 500 compañías de la revista *Fortune*— involucrados en investigación básica en materias desde sistemas de lenguaje computacional hasta procesos de filtración. Hubo un amplio acuerdo entre los encuestados en el sentido de que su objetivo de investigación más importante era “desarrollar productos patentables” (National Science Foundation, 1984). La distribución de los recursos públicos finitos tiene, de hecho, una enorme influencia en los problemas de investigación, a tal grado que es causa de una creciente preocupación pública y profesional (Hamburg, 1984; Ratcliffe, 1985/86; Sivard, 1985).

Menos conocido es el hecho de que los compromisos filosóficos y políticos de los científicos ejercen también una notable influencia en la selección de métodos de medición. A diferencia de los historiadores y filósofos de la ciencia, que desde hace mucho han reconocido que la medición conlleva necesariamente un elemento subjetivo, pues los observadores deben elegir qué estándares o herramientas de medición aplicar a los datos a fin de interpretarlos (Kahneman, Slovic y Tversky, 1982; Nelkin, 1984), los científicos comprometidos con los supuestos del paradigma dominante no han terminado de aceptar esta observación. Esta relación, sin embargo, ha sido empíricamente demostrada por Frances Lynn en su disertación doctoral de 1983 sobre la evaluación de riesgos (1983). Desde la publicación de la obra seminal de William Lowrance, *Of Acceptable Risk*, la evaluación de riesgos ha sido caracterizada como “una investigación objetiva con dictámenes y recomendaciones hechas por científicos” (Lowrance, 1976:3). Pero la investigación de Lynn encontró que la evaluación de riesgos era todo menos una “investigación objetiva”; en el caso de la evaluación de sustancias tóxicas encontró que las consideraciones políticas y otros valores políticos y sociales influyen significativamente en las decisiones de los científicos sobre los criterios para la evaluación cuantitativa del riesgo. Basada en entrevistas con 136 científicos avocados a la evaluación de riesgos en la industria, la academia y el gobierno, Lynn encontró relaciones estadísticamente significativas entre lugar de empleo y actitudes hacia asuntos de incertidumbre científica como la

existencia de umbrales para sustancias cancerígenas conocidas y el uso de datos obtenidos en experimentación con animales; entre científicos afiliados al gobierno y científicos afiliados a la industria, era menos probable que los científicos del gobierno creyeran en umbrales o los aplicaran en su trabajo y cuestionaran el uso de datos obtenidos en la experimentación con animales. Encontró también asociaciones entre esas mismas cuestiones y las actitudes hacia la aplicación del análisis de costo-beneficio y creencias políticas y sociales más generales. Encontró, por ejemplo, que “aquellos científicos que se identifican como republicanos, conservadores y que votan por Reagan están más inclinados a creer en la existencia de umbrales, en la cuestión de los datos obtenidos en la experimentación con animales, están de acuerdo en la aplicación del análisis de costo-beneficio y creen que los norteamericanos son hipersensibles al riesgo” (Lynn, 1983: 15).

La conclusión es que todos los sistemas, incluidos los de investigación, son propositivos; consciente o inconscientemente son instrumentales en la obtención de los propósitos del investigador y/o de aquel que proporciona su financiamiento. Debido a esto, el rigor reclama que los motivos, intenciones y propósitos del investigador y de su proyecto de investigación sean explicitados a fin de que los que están fuera del proyecto puedan juzgar si la validez de los resultados ha sido afectada por esas dimensiones valorativas. De hecho, éste es quizá el más esencial de todos los componentes del proceso de investigación, pues determina el tono global del trabajo.

Los motivos del investigador al emprender un estudio particular, y el propósito del proyecto de investigación mismo, por lo común no son explicitados. Esto no significa que tales motivos e intenciones no existan, sino que están implícitos y, en consecuencia, son reacios al examen crítico. Pero al dejárseles así, el usuario de los resultados se encuentra en desventaja al juzgar qué tanta credibilidad debe otorgar a ellos.

Cuando las motivaciones e intenciones no son claras, pueden surgir serios problemas. Por ejemplo, no hay duda de que el financiamiento de la industria para investigación puede y, de hecho, influye significativamente en los resultados de investigación, como una editorial de la prestigiosa revista médica británica *Lancet* puntualiza (1973:1380-1381):

Comprometidas en este complejo están numerosas firmas manufactureras grandes, renuentes a creer que algunos de los productos que utilizan o fabrican, desde el aislamiento de asbestos hasta la benzidina o la beta-naftilamina, pueden ser dañinos. Los médicos y los científicos directamente empleados por estas firmas están comprometidos con las ganancias de sus empleadores y las propias, y son indiferentes hacia la salud de las poblaciones expuestas al riesgo. Algunos de estos empleadores, se afirma, incluso han ignorado las disposiciones legales y siguen adelante. Otra línea de conducta que se imputa a las firmas, solas o en combinación, es el establecimiento de institutos de investigación supuestamente independientes, cuyos científicos parecen siempre encontrar evidencias para apoyar el curso seguido por la firma, pese a evidencia masiva en contra. Así, cuando un pomposo instituto establece que una sustancia es inofensiva, o que un proceso está libre de riesgos, resulta aconsejable averiguar de dónde obtienen apoyo financiero el laboratorio o los científicos que laboran en él (...) Parece ser también que éstos, como contratistas individuales o como miembros de organizaciones de investigación, captan una proporción indebida de las becas para investigación federales.

Ejemplo de esta influencia es el de la empresa Industrial Bio-Test Laboratories (IBT), alguna vez uno de los más prestigiados y el más grande laboratorio comercial en toxicología de los Estados Unidos. Propiedad de Nalco Chemical Company, IBT “tenía la buena suerte” de que los productos químicos siempre salieran “limpios” en sus estudios. Las compañías químicas se mostraron impresionadas con esa “suerte” y la disposición del laboratorio para alterar informes a fin de que reflejaran los términos preferidos por las compañías contratantes. Como lo dijo un investigador del Departamento de Justicia, “IBT se convirtió en el laboratorio más grande del país porque las compañías sabían que ése era el sitio donde obtendrían los resultados deseados” (citado en Freudenberg, 1984:56). Tales estudios “científicos” realizados por IBT legitimaron la categoría de producto seguro para cientos de fármacos y pesticidas que ahora circulan en el mercado norteamericano. Investigaciones recientes del gobierno federal, a instancias de la Food and Drug Administration, han puesto al descubierto

un escándalo de invención de datos, destrucción de evidencias y colaboración con las agencias contratantes, entre destacados científicos de IBT, ahora en proceso judicial (von Stackelberg, 1971). Como resultado de ello, la validez de *todos* los estudios que legitimaron cientos de pesticidas y compuestos químicos ha sido puesta en tela de juicio.

La conclusión es que la investigación científica realizada bajo la perspectiva paradigmática tradicional no es la empresa “objetiva” que se supone, sino una empresa *implícitamente normativa*, *i.e.*, una empresa en la que las motivaciones y los compromisos valorativos están velados y, por tanto, no pueden ser sometidos a evaluación y escrutinio crítico. Un enfoque riguroso a esta dimensión del proceso de investigación plantea la necesidad de una investigación que haga explícitos sus valores, lo cual equivale al lema de “honestidad al anunciar”. Y, como ocurre con todas las otras dimensiones del proceso de investigación, las decisiones ligadas a propósitos influyen en todas las otras dimensiones, como veremos después.

Un investigador riguroso empieza un proyecto de investigación aclarando los motivos y propósitos que hacen, en principio, atractivo su proyecto. Esto se puede hacer planteando un conjunto específico de preguntas. Por ejemplo, las que se refieren a las razones y propósitos de emprender el proyecto de investigación:

- ¿Cuáles son mis motivaciones personales y profesionales al emprender este proyecto de investigación? ¿Para mejorar mi propia posición personal/profesional? ¿Para justificar mi posición como empleado? ¿Para mejorar la condición humana? Es decir, ¿qué intereses y propósitos serán atendidos en el proceso? ¿Los míos? ¿Los de la fuente de financiamiento? ¿Los del público? ¿Los de individuos en específico o poblaciones?

Otro conjunto de preguntas se refiere a las consecuencias de la investigación:

- ¿Quién se beneficiará y quién pagará los costos asociados al proyecto? En cuanto a esto, los costos y los beneficios pueden ser tangibles (*e.g.*, dinero, ganancias) o indirectos (*e.g.*, estrés psicológico, pérdida de empleo, etc.), y ambos tipos de costos y beneficios deben ser considerados.

La influencia decisiva del propósito se hará más clara conforme consideremos las otras dimensiones del proceso de investigación.

Identificación del problema

La identificación del problema es otra de las cuestiones cruciales en la investigación que, a menudo, no se formulan de manera explícita. Ésta es una cuestión importante porque quienes identifican un problema en cuanto tal suelen no estar “dentro” o no ser “parte” del mismo; es decir, para quien hace la identificación, el problema es de otros; se perciben a sí mismos fuera de las fronteras de éste. De hecho, los políticos y/o los profesionales suelen definir problemas a estudiar. Por ejemplo, el asunto de la población mundial no fue identificado por parejas con más niños que los deseados, sino por políticos y demógrafos; y el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA) no fue identificado como el problema que ahora recibe enormes cantidades de fondos para investigación, sino hasta que alcanzó proporciones epidémicas. Para que un problema se convierta en materia de investigación seria, pues, se le debe definir formalmente como problema, generalmente por el gobierno o por voceros autorizados. Como anota el sociólogo William Ryan (1976:12):

No ha sido sino hasta recientemente (...) que hemos empezado a denominar a la gran cantidad de gente en la tierra como el *problema* de sobrepoblación, o explosión demográfica. Tales fenómenos a menudo se convierten en predicamentos de ciertas soluciones, de ciertos tratamientos. Antes de la década de 1930, hasta los alemanes más antisemitas ignoraban que Alemania tuviera un “problema judío”. Correspondió a los nazis *nombrar* la mera existencia de los judíos en el Tercer Reich como “problema social”, y este acto de identificación contribuyó a conformar la solución final.

Parece claro que los errores de naturaleza sustancial se cometen cuando el proceso de identificación del problema no es sometido a examen crítico. Para el investigador riguroso, entonces, se presenta otro conjunto de cuestiones importantes a responder:

- ¿Quién ha definido el problema y por qué éste ha sido definido como tal? ¿Qué intereses resultan beneficiados y cuáles otros perjudicados por medio de tal identificación? ¿Quiénes son los implicados en el problema (*i.e.*, qué intereses resultarán afectados —positiva y negativamente— por la definición o no definición del asunto como “problema”)?

Definición o formulación del problema

Comprometerse en el proceso de conceptualización, estructuración, diseño o definición de un problema —es decir, su representación simbólica— conduce la investigación necesariamente hacia su propia naturaleza; y conducir la investigación ulterior sobre la base de esa definición particular significa generar información en relación con la naturaleza del problema *así definido* (Mitroff y Sagasti, 1973). En consecuencia, lo que llega a saberse acerca de un problema dado depende *de cómo éste fue definido*. De aquí que diferentes maneras de definir un mismo problema producirán información (datos) radicalmente diferente y, por consiguiente, conclusiones y recomendaciones políticas y programáticas radicalmente diferentes.

El proceso de definir un problema es de esta manera lejos de ser una materia de mera convención. De hecho, la definición del problema constituye quizá la herramienta conceptual más importante en el dominio de los investigadores, ya que la selección entre las posibles definiciones es tan crucial e importante en el resultado de la investigación como es la selección en cualquier otro paso del proceso de investigación. Efectivamente, el seleccionar una definición sobre otra tiene el potencial de hacer una clase de pregunta “posible” y otra clase de pregunta “imposible”.

Por ejemplo, consideremos el problema de cómo mejorar los niveles de salud nacional e internacional. La “salud” se puede definir de diferentes maneras que sostienen implicaciones muy distintas para investigaciones en los problemas de salud. Durante gran parte de este siglo, la salud ha sido definida operacionalmente (para guiar actividad) como “la ausencia de enfermedad o pa-

decimiento” (Ratcliffe, 1985). Esta es una definición negativa, en que la condición positiva (salud) es definida en términos de una contraparte negativa (enfermedad o padecimiento). Desde la perspectiva de esta definición particular, los problemas de salud tienden a ser vistos como problemas *individuales*, como consecuencias de la interacción entre organismos humanos individuales y organismos de enfermedad. De aquí que se acentúan la enfermedad y el padecimiento entre los individuos y las intervenciones se enfocan sobre cambios de estilo de vida y tratamientos individuales. Aquellos cuyas actividades de investigación están informadas por esta definición, están preocupados con condiciones de enfermedad y padecimiento. El enfoque de sus actividades está sobre una investigación “básica” dentro de la causa de enfermedades específicas (e. g., SIDA) y en maneras técnicas y tecnológicas de tratar y prevenir enfermedades y padecimientos, como la ingeniería genética, el desarrollo de vacunas contra enfermedades, la eliminación de organismos contagiosos y el desarrollo de medicamentos y procedimientos quirúrgicos para tratamientos. De hecho, el 97 por ciento de todos los gastos del sector salud internacional están enfocados a la enfermedad (Banco Mundial, 1980).

Pero la salud también puede ser definida como “estado completo de bienestar físico, mental y social, y no meramente la ausencia de enfermedad o padecimiento” (Organización Mundial de la Salud, 1958). Esta es una definición positiva en tanto a que su enfoque es en salud y no su contraparte negativa, enfermedad o padecimiento. Operacionalizar esta definición (para usarla como guía de acción) requiere primero diferenciar aquellas condiciones sociales que promueven la salud física y mental y la longevidad de aquellas condiciones sociales que generan enfermedad, padecimiento y muerte prematura, y segundo, trabajar a nivel de sociedad para maximizar aquellas condiciones que promueven la salud y minimizar aquellas que promueven enfermedad y padecimiento. Aquellos científicos cuyo trabajo es informado por esta definición ven a los problemas de salud principalmente como problemas sociales, como consecuencias de la estructura social-organizacional dentro de la cual grupos de población son afectados de maneras similares (Hawley, 1973), y que deben ser enfrentados por medio de grandes cambios en política social si la salud va a mejorar. La salud de la sociedad es acentuada, y la enfermedad o el

padecimiento de los individuos están desacentuados porque son vistos como sintomáticos de una sociedad enferma y, por lo tanto, potencialmente prevenibles. Es por esto que la investigación se centra en las interrelaciones entre enfermedad o padecimiento en *poblaciones* y sus contextos sociales, los cuales son el resultado de patrones particulares de política social. Desde la perspectiva de esta definición, es más importante preguntar qué tipo de persona tiene una enfermedad, y no qué tipo de enfermedad tiene la persona. El énfasis es sobre el cambio social como una intervención preventiva, mejor que sobre cambios individuales e intervenciones remediales. Claramente, aquellos que definen el mismo problema de diferentes maneras también estructurarán su investigación o pregunta dentro de ese problema en muy distintas maneras y llegarán a diferentes resultados. Como Kolata observa, “algunos investigadores están usando genética molecular para desarrollar pruebas altamente precisas de riesgos de enfermedad del corazón; otros están tratando de cambiar las fuerzas en la sociedad que ponen a la gente en riesgo desde un principio” (1986:669).

La elección entre posibles definiciones del problema de investigación se complica por el hecho de que tal selección es guiada consciente o inconscientemente por la solución preferida. Es decir, el proceso de resolver un problema siempre empieza con la búsqueda de una explicación con base en la(s) causa(s), para así conseguir el entendimiento necesario para llegar a una solución. ¡Pero la información necesaria para un entendimiento del problema inevitablemente depende de las ideas que tiene uno para resolverlo! Ya que cada causa puede ser considerada el síntoma de otra causa situada en un nivel más alto del sistema, entonces el hecho de seguir el problema a su fuente —*i.e.*, para identificar su ubicación en la cadena causal— es también formular su solución (Rittel y Weber, 1973).

Este punto merece énfasis. Uno *no* entiende primero y después resuelve, ya que cada especificación del problema también lleva consigo un patrón de intervención implicado para su resolución. De cierta forma, el proceso de definir un problema es idéntico al proceso de encontrar su solución. Inevitablemente, pues, la definición del problema, y por lo tanto su solución, depende de la estructura de valores, los objetivos, los motivos y los

intereses del definidor, ya que no puede ser decidido sobre terrenos puramente lógicos. De este modo, diferentes definiciones del mismo problema (*e.g.*, salud) reflejan, al mínimo, diferentes estructuras de valor y/o intereses, ya que estas proveen las bases para las soluciones preferidas y así, la definición del problema que será usado para guiar las actividades de investigación.

El hecho que la definición del problema es guiada por la solución preferida en sí mismo presenta una dificultad seria para el investigador cuidadoso. Aunque la mayoría de nosotros podría creer que los problemas que investigamos están definidos por profesionales (*e.g.*, profesionales de la salud, sociólogos, etcétera), éste no es el caso. De hecho, los problemas que se investigan son más comúnmente definidos por aquellos que controlan el flujo de los fondos de investigación (*i.e.*, corporaciones, fundaciones, gobiernos, etc.). Para asegurar que la investigación en un área de problema recalque la solución preferida por alguna fundación, ésta misma definirá el problema bajo estudio, y dará fondos a quienes están de acuerdo con los problemas de investigación *como fueron definidos*, y no dará fondos a aquellos que definirían el problema de diferentes maneras, lo cual podría llevar a muy distintas clases de investigación y así a una solución muy diferente de la preferida por la fundación (Ratcliffe, 1985:93).

Por estas razones, las siguientes preguntas, por lo menos, necesitan discutirse si el proceso de definición del problema se va a llevar a cabo de una manera rigurosa:

- ¿Quién ha definido el problema de investigación, y cuál es el razonamiento explícito de tal definición?
- ¿A interés de quién sirve definir el problema de esta manera particular?
- ¿Hay otros (individuos o grupos) con interés en el resultado de este proyecto de investigación y, por lo tanto, en la manera en la cual se define este problema en particular? Si es así, ¿se le ha dado la misma consideración a sus definiciones del mismo problema? Si no, ¿por qué no?

Selección de la teoría

“La teoría no se puede construir de los resultados de la observación;
sólo se puede inventar”.

Albert Einstein en carta a Karl Popper,
11 de septiembre de 1935.

Una teoría es, fundamentalmente, un argumento que intenta referir un fenómeno observado a sus causas fundamentales. La descripción correcta del fenómeno en sí no nos ayuda a comprender por qué es así. Como indica Alan Ryan (1970), lo que se necesita es una descripción coherente o una relación inteligible de secuencias causales. Lo que se requiere es la especificación de *relaciones* entre los eventos, su jerarquización y los posibles mecanismos causales que les subyacen. La teoría provee esta estructura fundamental diciendo cómo un fenómeno observado depende de un patrón particular y de su relación con otros eventos. La teoría se compone, en consecuencia, de conceptos, relaciones y enunciados (Wunsch, 1984).

Un adagio común en la ciencia es que nada es más práctico que una buena teoría. Las teorías son prácticas porque intentan responder el porqué y el cómo en la investigación; proporcionan explicaciones de los datos y predicciones de los fenómenos sociales. Pero, de manera igualmente importante, proporcionan una estructura organizativa y una guía conceptual del proceso de investigación, sea éste básico o aplicado. Sin embargo, la selección de una teoría para organizar el diseño y guiar el proceso de investigación es siempre difícil, pues puede conducir a un *error del tercer tipo*, o *error sistémico*.³ También es difícil debido a la diversidad de teorías que aseveran poder explicar el problema a investigar, y por la ausencia de criterios que guíen al investigador en el proceso de selección entre las distintas posibilidades. Los investigadores son educados para valorar la confiabilidad y validez de los métodos para reunir y analizar datos, no para seleccionar entre diferentes conceptualizaciones teóricas del problema a estudiar (Ratcliffe, 1985).

Acudir a los textos sobre métodos de investigación es de poca utilidad. Por ejemplo, Selltiz y asociados sugieren que un enfoque “sistemático” del problema de la selección de la teoría in-

³ Whyte (1982: 6) define el “error sistémico” como aquel que ocurre cuando el investigador utiliza un esquema conceptual erróneo para encuadrar el problema bajo investigación. Mitroff y Featheringham (1974) utilizan el término “error del tercer tipo” para definir el intento de resolver el problema equivocado.

cluye “la revisión cuidadosa de las teorías relevantes y de la investigación realizada sobre el tema; la discusión con gente con experiencia en el área; observación de primera mano; y reflexión sobre la propia experiencia” (Selltiz, Wrightsman y Cook, 1976:57). Este enfoque puede ser visto como “sistemático” por algunos, pero sólo si se le compara con otras etapas del proceso de investigación. En el mejor de los casos, parece un procedimiento muy subjetivo, de sentido común, que no se dirige a asuntos asociados con resultados de investigación. A diferencia de la etapa del proceso de investigación, en la que los métodos se seleccionan según los estándares aceptados, respecto de la cuestión de qué tan adecuada es la teoría seleccionada, no hay acuerdo (Ratcliffe, 1985). Quizá ésta sea la razón de que gran parte de la investigación de hoy sea atórica, es decir, de naturaleza meramente descriptiva.

En la práctica, la selección de una teoría suele hacerse de dos maneras. La primera, y quizá la más común, es seleccionar la teoría después de que el problema ha sido definido (por el investigador o por el financiador), o después de que se han reunido los datos. En tales casos, la selección de una teoría es más un ejercicio de legitimación de la teoría inconsciente que ha guiado la investigación, y/o a fin de “adornar” el estudio con algunas consideraciones teóricas para fines de publicación. Suele seleccionarse la teoría consistente con el problema tal y como fue definido en una etapa inicial, luego se “confirma” si se encuentran algunos casos en los que resulte la asociación entre los indicadores según la predicción; los casos en los que la relación no resulta según la predicción no se mencionan o se les considera como la excepción a la regla (Wunsch, 1984:1).

La segunda manera de seleccionar la teoría es la decisión consciente de aplicar al problema bajo estudio la teoría de una “escuela de pensamiento” en particular. En ciencias sociales existen al menos tres escuelas de pensamiento teóricas establecidas (Gregg, 1979).⁴ La primera escuela intenta formulaciones teóricas que remitan los fenómenos observados a variables de la *persona* (e.g., hereditarias; fisiológicas; de sexo, raza o edad; psicológicas/conductuales; educativas; ocupacionales; etc.). La segunda escuela es la que formula teorías que refieren los problemas observados a variables del *medio* (e.g., parejas matrimoniales; familia; grupos; institución/situación; comunidad, etcétera). La ter-

⁴ La cuarta escuela es la de sistemas.

cera escuela formula teorías que refieren los problemas observados a variables *estructurales* (e.g., estructura organizacional; estatus socioeconómico; cultura; sistema económico/político; distribución de recursos, etcétera). Gregg y sus colegas (1979) estudiaron la literatura investigativa norteamericana de los años 1936, 1956 y 1976 sobre los problemas de abuso de alcohol y drogas, suicidio, delincuencia, satisfacción en el trabajo, violación y relaciones raciales para saber cómo se aplicaban las teorías existentes. Encontraron que, de todas las permutaciones posibles (*i.e.*, persona; medio; estructural; persona/medio; persona/estructural; medio/estructural; persona/medio/estructural), una enorme proporción (60%) de los estudios se basaban en teorías que atribuyen los problemas sólo a variables personales. Encontraron también que virtualmente no había habido cambios de enfoque a través de los diversos periodos estudiados. Otros estudios similares sobre problemas sociales específicos han llegado a conclusiones similares (Herek, 1984; Kohn y Schooler, 1983).

Más aún, hay evidencias que sugieren la aceptación de teorías preconcebidas incluso ante hechos que deberían conducir hacia su refutación. Lord, Ross y Lepper (1979), por ejemplo, les presentaron a diferentes personas una serie de resultados de investigación supuestamente generados por diferentes diseños y métodos de estudio; la mitad de estos estudios se oponía, y la otra mitad apoyaba, la teoría (variables de persona o estructurales) preferida por el sujeto sobre el problema. Los estudios que apoyaban la posición teórica de cada sujeto fueron juzgados como significativamente “más convincentes” y “mejor llevados a cabo” que aquellos cuyos resultados se encontraban en oposición a la misma teoría. Más aún, los autores encontraron que (a) se utilizaron diferentes criterios para criticar las evidencias en contra y las evidencias a favor, y (b) que la evidencia tenía poco efecto sobre la creencia cuando se oponía a la teoría seleccionada, pero que la reforzaba sustancialmente cuando parecía apoyarla. Como anotó una vez Francis Bacon (citado en Nisbett y Ross, 1980:167):

Una vez que el conocimiento humano ha adoptado una opinión, echa mano de todo para apoyarla. Y aunque haya una gran cantidad de casos que la contradigan, los pasa por alto o los menosprecia a fin de que, por medio de esa enorme y per-

niciosa predeterminación, la autoridad de sus conclusiones primeras permanezca inviolada.

En la práctica, una teoría se convierte en el equivalente de una ideología cuando (a) hay un compromiso de valoración de parte de quien define el problema (investigador, financiador, etcétera) hacia la o las soluciones particulares especificadas por esa misma definición, y/o (b) cuando la teoría es aceptada sin cuestionamiento como la Verdad. En el primer caso, las teorías alternativas serán rechazadas o negadas porque dichas soluciones que especifican se consideran ideológicamente inaceptables. En el segundo caso, la posibilidad de que una teoría alternativa pueda explicar mejor un fenómeno ni siquiera se toma en cuenta; no se le dispensa atención porque los valores y premisas que subyacen al proceso de investigación no lo permiten.

Es claro que hay una cantidad sustancial de factores que pueden influenciar en el proceso de selección de la teoría. Algunos investigadores pueden seleccionar una teoría en particular porque es congruente con su estructura personal de valores y su perspectiva paradigmática del mundo. Otros pueden seleccionar una teoría si ofrece la unidad de análisis (*i.e.*, persona, medio, estructura, sistemas, etcétera) compatible con el método de investigación en que han sido entrenados y están capacitados para aplicar y practicar; de aquí que no tengan que aprender nuevas perspectivas y métodos antes de enfrentarse al problema de investigación. Muchos otros aceptan que el financiador del proyecto decida la estructura teórica en la que basarán su investigación. Y hasta hay quienes pueden seleccionar una determinada teoría porque así conviene a sus intereses profesionales. Por ejemplo, es típico que muchos físicos nucleares acepten la teoría de que la exposición durante largos periodos a niveles bajos de radiación ionizante de las plantas nucleares o de desechos radioactivos no resulta en un incremento de la incidencia y prevalencia de cáncer en las poblaciones expuestas; y los profesionales de la salud involucrados en investigación de poblaciones muestran preferencia por la teoría de la “sobrevivencia infantil”⁵ porque les permite estudiar las ligas entre fertilidad y salud y recomendar incrementos en la cobertura de servicios de salud como política de población.

⁵ Esta teoría sostiene que la fertilidad declina *como resultado* de la baja en la mortalidad: en la medida en que las parejas individuales que llegan a la

El investigador comprometido con el rigor en la selección de la teoría, a fin de evitar caer en un error sistémico, o del tercer tipo (“la solución del problema equivocado”), debe al menos plantearse cuestiones como las siguientes:

- ¿He explicitado mi estructura teórica? ¿He explicitado las premisas básicas que fundamentan la teoría? Es decir, ¿he puesto a la vista de todos, las premisas y los valores fundamentales que me han llevado a escoger esta teoría en particular?
- ¿He examinado críticamente las principales construcciones teóricas contendientes para hacerlas “cuadrar” con el problema bajo estudio? ¿Cuáles son los factores (premisas, motivos, valores, consideraciones técnicas, etc.) que nos autorizan a rechazar las otras teorías? ¿He consultado para críticas o sugerencias a individuos de otras disciplinas que sostienen perspectivas teóricas diferentes?
- La elección de una teoría ante otra alterna que puede aplicarse al caso correctamente, ¿tiene consecuencias potenciales para los diferentes grupos poblacionales comprendidos en el estudio?

Selección de la metodología

Una de las grandes contribuciones de Gregory Bateson (1979) a las ciencias de la conducta fue la introducción de la teoría de los tipos lógicos. Esta teoría nos permite clasificar los tipos de cambios que trascienden a un sistema o marco de referencia dado. Su concepto inicial es el de la colección de “cosas” que comparten una característica específica común. Los componentes de la totalidad son denominados *miembros*, mientras que la totalidad recibe el nombre de clase. Como Whitehead y Russell lo plantean en su monumental obra, *Principia Mathematica*, el axioma principal de la teoría de los tipos lógicos es que “todo lo que comprende la totalidad de un conjunto no debe ser parte del conjunto” (1910-1913:37). Por ejemplo, es obvio que la humanidad es el conjunto de todos los individuos, pero que ella no es, en sí, un individuo.

El ejemplo análogo en investigación es la relación entre método y metodología. El término “método” denota un procedi-

madurez tienen más niños que los esperados o que los necesarios, comienzan a tomar medidas para limitar los nacimientos. De aquí que la “solución” al problema de la población, así definido, sea proveer más servicios de salud a fin de que la mortalidad baje aún más (Omran, 1971; Taylor, 1976; Preston, 1975).

miento científico; es la especificación de las etapas a desarrollar en un orden dado para reunir o tratar los datos. La “metodología” es un concepto del tipo lógico próximo superior; tiene que ver con los apuntalamientos epistemológicos y teóricos de los métodos aplicados en las diversas disciplinas científicas: es la teoría del método. La metodología está, en consecuencia, sobre el método, y está, respecto de él, en la misma relación lógica de la clase respecto de uno de sus miembros. Como establece Gouldner (1962:126):

Por metodología entendemos la filosofía del proceso de investigación. Esto incluye las premisas y los valores que justifican la investigación y los criterios estándar que el investigador utiliza para interpretar los datos y formular conclusiones. Esta justificación determina cómo el investigador va a formular sus hipótesis, qué grado de evidencia será necesario para tomar decisiones sobre la cuestión de aceptar o rechazar esas hipótesis, etc.

Comprometerse en el proceso de conceptualización o diseño de un problema significa necesariamente conducir una investigación hacia su propia naturaleza; y, simultáneamente, conducir una investigación basada en esa conceptualización particular es generar información en relación con la naturaleza del problema (Mitroff y Sagasti, 1973). De aquí que lo que se conoce de un problema depende de *cómo* el problema ha sido estructurado, definido, domesticado, y de *cómo* ha sido obtenida la información. El resultado informativo de toda investigación variará según la manera en que el problema haya sido conceptualizado. Pero la historia de la epistemología muestra que ha habido poco acuerdo sobre la manera “correcta” de formular e investigar un problema (Kuhn, 1970; Ryan, 1970; Dallmayr y McCarthy, 1977; Lakatos y Musgrave, 1970; Radnitsky, 1973). Lo que ha habido es una evolución de la metodología a través del tiempo y, en cada etapa de esta evolución, se ha elevado a estatus de paradigma una metodología particular (la “única manera correcta” de hacer investigación) en su contexto histórico.

Churchman (1971), al igual que Marney y Schmidt (1976) han demostrado que las metodologías de investigación pueden

ser clasificadas en cinco etapas evolucionarias distintas, o paradigmas, y que cada una de ellas puede ser identificada por un conjunto particular de premisas y procedimientos que informan al proceso de investigación. Cada etapa evolucionaria también posee su propia garantía de validez, *i.e.*, una regla clave o un conjunto de reglas que, rigurosamente observadas, se supone producen información y conocimiento válidos. Estos cinco tipos ideales de paradigmas metodológicos se describen brevemente a continuación en el orden de su evolución. [Para una información más detallada, véase Churchman (1971) y Ratcliffe (1983)].

Paradigma deductivo. En este paradigma metodológico, el conocimiento sólo puede ser obtenido a través de la deducción analítica. Este enfoque se basa en dos supuestos esenciales: que las verdades fundamentales (axiomas) del universo pueden ser comprendidas por la mente humana a través de la reflexión persistente y rigurosa; y que la rigurosa aplicación de los principios de la lógica deductiva clásica a axiomas, premisas y definiciones puede conducir hacia una red expandiente de verdades formales más general, es decir, conceptualizaciones universalmente aplicables (*i.e.*, leyes) que son, sin embargo, *independientes de la experiencia*. El producto del enfoque de investigación deductivo es inevitablemente un modelo matemático formal o representación simbólica del problema que especifica desde adentro los datos considerados relevantes para la prueba; es decir, el enfoque deductivo deriva modelos de problemas a través de la *aprehensión intuitiva de la realidad por medio de la reflexión, y no de la observación empírica*. La *garantía de validez* en el paradigma deductivo es una combinación de: (a) especificación precisa de lo que debe constituir la “prueba” de una proposición deducida; (b) la reputación científica del investigador; y (c) la consistencia interna (aparición de validez) del modelo de problema. Generalmente, todo lo que involucra diseño teórico encaja en este paradigma metodológico. Por ejemplo, las matemáticas, las leyes físicas, los modelos microeconómicos, el modelo biomédico de salud y enfermedad, las encuestas estandarizadas, la política legal de salud y los modelos de evaluación del riesgo, incluyendo los modelos de conducta animal y la prueba Ames, son producto del enfoque deductivo en investigación.

Paradigma inductivo. En el enfoque inductivo de la investigación, el conocimiento y las verdades se obtienen sólo a través de la experiencia directa, y la idoneidad de un proceso de investigación es sólo una función de su contenido empírico. Las premisas fundamentales de este enfoque son: (a) las leyes universales de la naturaleza pueden ser inducidas de la observación y la experiencia directas; y (b) la validez de esas leyes resulta garantizada por el acuerdo general entre diferentes observadores. El producto del enfoque inductivo es, inevitablemente, un modelo empírico, inductivo, del problema, derivado de la simple observación empírica; es decir, *se supone que el modelo es generado por los datos empíricos, y que tanto los datos como el modelo son independientes de toda teoría previa.* La *garantía de validez* es el acuerdo generalizado entre la comunidad científica. Las estadísticas, la epidemiología, estudios experimentales clásicos como el doble-ciego, las pruebas clínicas aleatorias, teoría aterrizada, la técnica délfica, y cualquier otro enfoque basado en el supuesto de que los datos “hablan por sí mismos” en términos de resultados, son producto del enfoque inductivo.

El paradigma sintético. Este enfoque intenta integrar los enfoques deductivo e inductivo; considera que el conocimiento no es función ni del componente teórico ni del componente empírico, sino de la interacción de ambos. Las premisas de este enfoque son: (a) los modelos teóricos son útiles, aunque no existan las proposiciones axiomáticas; y (b) todo modelo teórico puede ser probado viendo cómo corresponde con la realidad observada (experimental). El producto del enfoque sintético de la investigación resulta en al *menos dos* modelos complementarios del mismo problema; es decir, *se da por sentado que la teoría y los datos son inseparables.* La *garantía de validez* es el grado de concordancia entre la teoría deducida y la evidencia empírica especificada como relevante para la teoría. En teoría, este paradigma provee las bases formales y filosóficas para toda política de investigación y análisis; en la práctica, sin embargo, la política de investigación y análisis, incluyendo la que se hace en el campo de la salud, tiende a basarse —incorrectamente— en el paradigma inductivo (Rein, 1976; Ratcliffe, 1985). Algunos ejemplos de

política de investigación basados correctamente en el paradigma sintético son: el trabajo de Lynn previamente discutido (1983); la investigación de Schrader-Frechette sobre energía nuclear y política pública (1980); y la investigación de Cereseto y Waitzkin sobre los modelos de salud resultantes de enfoques diferentes de política económica y social en las naciones capitalistas y socialistas (1986). Los análisis estratégicos y de desarrollo de escenarios, las técnicas para idear opciones futuras, las investigaciones “por encargo” (Mitroff y Mason, 1980) y los métodos aplicados en política de investigación y análisis son producto del enfoque sintético en investigación.

Paradigma dialéctico. Esta cuarta etapa de la metodología científica también es sintética, pero considera que el conocimiento, o la verdad, es una función del conflicto. Las premisas de este enfoque son: (a) los datos empíricos sólo pueden llegar a ser significativos por medio de su interpretación; y (b) las premisas que fundamentan las diferentes interpretaciones de los mismos datos sólo pueden ser sometidas a examen crítico por el conflicto que resulta necesariamente generado por interpretaciones diametralmente opuestas de los mismos datos. El enfoque dialéctico resulta inevitablemente en *dos modelos deductivos (interpretaciones) diametralmente opuestos del mismo conjunto de datos*. La garantía de validez es el mismo conflicto que expone públicamente a elección las premisas que sustentan las diferentes interpretaciones. Las técnicas relativamente nuevas de análisis conjetural (Mitroff, Emshoff y Kilman, 1979) y de metaevaluación⁶ [la metaevaluación de Mosley de la investigación relevante del modelo biomédico versus el modelo social en relación con la explicación de los cambios en la mortalidad infantil (1983), y la metaevaluación de Hernández de la investigación relevante de modelos de política social versus los modelos de los programas de planeación familiar de la baja en la fertilidad (1984)] son producto del enfoque dialéctico.

Paradigma relativo. El enfoque relativo se basa en el enfoque de sistemas esbozado al inicio de este artículo. Para este paradigma, el conocimiento se considera como generado por la metodología de investigación y válido o “verdadero” sólo en relación con los objetivos y propósitos de la investigación. Es un paradig-

6 Las metaevaluaciones (referidas también como megaevaluaciones) son estudios que revisan exhaustivamente y evalúan técnicamente toda la evidencia investigativa relativa a la validez diferencial de dos teorías contendientes.

ma de naturaleza fundamentalmente ética y normativa, basado en las siguientes premisas: (a) todas las metodologías de investigación, incluyendo a esta misma, son libres creaciones de la mente humana y, en consecuencia, son necesariamente instrumentales, propositivas y están cargadas de valoración; y (b) la información generada por cualquier enfoque investigativo será válida o verdadera sólo en relación con sus propios objetivos. De esta manera, los compromisos valorales del investigador y el financiador, al igual que los objetivos de la investigación misma, son tenidos como dimensiones centrales del proceso de investigación, por lo cual reclaman, necesariamente, que se hagan explícitos. El resultado del enfoque relativo es, inevitablemente, *una multiconceptualización holística, sintética y transdisciplinaria de un problema que se percibe como parte de un proceso continuo de despliegue*. La *garantía de validez* es la presentación de todos los datos relevantes para todas las dimensiones del problema; debido a que este objetivo sólo se puede alcanzar teóricamente, la validez no puede ser más que una aproximación. El estudio de Churchman sobre las metodologías de investigación (1971), la de Prigogine y Stenger sobre la percepción cambiante de la relación entre naturaleza y seres humanos (1984), la de Capra sobre el futuro de la salud y la economía (1982) y la de Gran sobre el desarrollo del Tercer Mundo (1983), son producto del enfoque relativo, al igual que este ensayo.

Cada uno de estos paradigmas metodológicos es particularmente idóneo para una clase específica de problemas, e inadecuado para otras. Por ejemplo, los primeros dos tipos ideales (deductivo e inductivo) son generalmente aplicables a problemas claramente estructurados (bien definidos, de características exactamente controlables), mientras que los otros tres se aplican a problemas difícilmente estructurables o “poco domesticables” (complejos hasta tal grado que es poco el acuerdo que pueden concitar sobre su definición o su naturaleza). De esta conclusión se siguen dos implicaciones. La primera es que la aplicación de paradigmas metodológicos diferentes al mismo problema generará conceptualizaciones radicalmente diferentes y, en consecuencia, conclusiones e información radicalmente diferentes. Esto conduce a la segunda implicación: el compromiso demasiado

cargado hacia un paradigma en particular puede generar resultados de investigación *no válidos*. Es decir, cuando se asume que un paradigma puede generar información válida en *todos* los problemas, sin considerar si el problema en cuestión pertenece a la clase de problemas para la que ese paradigma es relevante, su aplicación genera información sin valor. Esta inadecuación entre clase de problema y paradigma metodológico es quizá el error más común en la ciencia hoy día (Ratcliffe, 1983:160-161), debido a que la mayoría de los investigadores ignora la estructura y función de la metodología científica. De aquí que lo que debemos tener siempre en mente es que *todo conocimiento sobre un problema determinado está en función de la naturaleza inherente del problema y del prototipo metodológico utilizado para estructurarlo y generar información concerniente a su naturaleza*.

De acuerdo con esta información, resulta claro que en esta etapa del proceso de investigación se plantea una elección crítica; el investigador riguroso deberá tener sumo cuidado al seleccionar su paradigma metodológico, que éste sea congruente e idóneo para la naturaleza del problema en cuestión. El desencuentro entre metodología y problema introduce también un error sistémico (error de tercer tipo) en el proceso de investigación, error que distorsiona tanto la naturaleza del problema mismo, como la información generada sobre él. El rigor en la etapa de “selección de la metodología” del proceso de investigación requiere, en consecuencia, considerar al menos el siguiente conjunto de preguntas:

- ¿Se ha considerado bien la naturaleza del problema, *i.e.*, está bien estructurado, mal estructurado, o es problemático?
- ¿Es adecuado el prototipo metodológico al problema en términos de estructura y complejidad?
- La estructura teórica elegida para guiar la investigación ¿es la adecuada para el problema y el prototipo metodológico en términos de estructura y complejidad?

Selección y aplicación de métodos para la obtención y análisis de datos

Esta etapa de la investigación ha sido el foco de atención y preocupación tradicional en la búsqueda del rigor. Tal preocupación, sin embargo, no se ha traducido en hallazgos válidos y confiables, por diversas razones.

Una de las causas es que los métodos, por lo general, no cuadrar con la clase de problemas a los que se aplican. Los investigadores a menudo no alcanzan a comprender que un *método* en particular está inevitablemente ligado a una *metodología* particular en la medida en que ésta provee la justificación teórica y lógica para su aplicación. Cada método, en consecuencia, al igual que cada metodología, resulta apropiado y relevante para una clase particular de problemas e inapropiado para otras; de aquí que el método deba cuadrar con la clase de problemas a fin de proveer información válida (*i.e.*, significativa).

Los métodos de inferencia estadística proveen un ejemplo importante al respecto, ya que se utilizan con frecuencia en la investigación social. La inferencia estadística deriva y depende de las premisas teóricas y lógicas del paradigma inductivo. En consecuencia, estos métodos sólo arrojan información válida cuando se aplican a la clase de problemas para la que es apropiada la metodología inductiva, *i.e.*, problemas o hipótesis bien estructurados que se pueden someter a la observación y a la prueba empírica, y también aquellos problemas en los que los datos generados satisfacen las premisas matemáticas sobre las cuales el método mismo se basa. Los métodos estadísticos aplicados a problemas imperfectamente estructurados (en los que hay poco acuerdo sobre la definición o especificación precisa de su naturaleza) producirán información sin valor. A esta última clase pertenecen, por supuesto, virtualmente, todos los problemas de ciencias sociales. Los procedimientos estadísticos también producirán información inválida si violan las premisas matemáticas en las que se basa el método mismo. Por ejemplo, muchos procedimientos estadísticos (*e.g.*, la prueba *t* como es comúnmente aplicada) son válidos sólo cuando los puntos del diagrama empírico cuántico-cuántico son paralelos a la ecuación $y = x$. Pero los investigadores frecuentemente emplean esta prueba aun cuando sus datos no son para-

lelos a esa ecuación (Kolata, 1984). Otro ejemplo es la confianza de los investigadores de todas las áreas en cuadros de cifras aleatorias generados por computadoras, soporte principal de la computación moderna. Pero debido a que las computadoras generan estas cifras a partir de recetas, las cifras no son realmente aleatorias y pueden conducir a resultados equívocos de manera sistemática (Kolata, 1986).

No obstante, la estadística es la técnica más estrechamente asociada con la práctica investigativa. Se tiende a ver los métodos estadísticos como el *sine qua non* de la investigación, y comúnmente se considera que la destreza en su aplicación es lo que distingue a un investigador del resto. Esto se debe, con toda probabilidad, a que los métodos estadísticos son de naturaleza cuantitativa y que, en virtud de ello, se les tiene por rigurosos. En efecto, es común en la comunidad científica considerar el uso de métodos cuantitativos como equivalente de rigor.

Un ejemplo de esta confusión es la metaevaluación gigantesca de investigaciones emprendida por Bernstein y Freeman (1974), quienes realizaron un muestreo de la población de todos los programas de acción social a gran escala en las áreas de salud, educación, bienestar, seguridad pública (criminalidad), seguridad en ingresos y mano de obra, con un presupuesto mínimo de 10 mil dólares. El análisis final se basó en la evaluación de 236 proyectos de investigación, con el supuesto de que se evaluaría su calidad sobre la base del rigor en el método, *i.e.*, diseño, muestreo, obtención de datos y análisis. Los indicadores de "calidad" fueron: (a) diseños experimentales con aleatoriedad y grupos de control, (b) instrumentalización de medición confiable y válida, (c) muestras representativas que fueran (d) aleatoriamente seleccionadas, y (e) análisis estadístico sofisticado de (f) datos completamente cuantificados. Su justificación para igualar calidad con procedimientos cuantitativos fue el acuerdo generalizado entre la comunidad científica de que la mejor investigación es la de naturaleza altamente cuantitativa. Fue notoria la ausencia de criterios para evaluar la definición del problema, si la información obtenida era relevante para los programas evaluados, si la información obtenida fue utilizada por los ejecutivos y participantes del programa, o si el diseño y los resultados eran inteligibles para quienes fue hecha la evaluación.

Debido a que los métodos cuantitativos se basan en reglas, una prueba relativamente simple —y simplista— del rigor consiste en verificar si el investigador siguió las reglas o la “receta” para la aplicación del método. Sin embargo, a menudo se pasa por alto que todo método está también basado en y depende de premisas. Es decir, en un nivel epistemológico, todo método se basa en la teoría y en las premisas que validan la *metodología* de la que el método depende; y, en el nivel operacional, todo método se basa en ciertas premisas sobre los datos a los cuales se aplica (e.g., independencia o interacción variable; variables continuas o discontinuas; variables normales o asimétricas; relación lineal causal entre variables independientes y dependientes; aleatoriedad; contextual o no contextual, etcétera), las cuales frecuentemente no son o no pueden ser demostradas. Cuando los métodos de inferencia estadística se aplican a problemas comunes en las ciencias de la salud, las ciencias sociales, la ecología y las ciencias políticas, se generan problemas sustantivos: por un lado, las teorías de ciencias sociales con vagas determinaciones y operaciones implícitas están relacionadas de manera desconocida a procedimientos de medición que, por otro lado, tienen características cuantitativas explícitas dentro de las que la operación permitida puede especificarse con precisión (Cicourel, 1964). O, para ponerlo en términos ecológicos (Lewin, 1983:639):

El entusiasmo legítimo por la metodología de sondeo debe ir mano a mano con la comprensión de que las hipótesis cero en ecología, como en cualquier otro campo, dependen de modelos vacíos, y de que todos los modelos se basan en premisas. Si esas premisas no son apropiadas o producen desviaciones sistemáticas, ninguna cantidad de precisión matemática y estadística producirá respuestas biológicamente válidas.

La conclusión es que si esas premisas básicas son inválidas, no habrá cantidad matemática ni tratamiento estadístico que produzca información válida. La vieja máxima “entra basura, sale basura”, se aplica aquí; o, como un ecologista ha dicho: “Es mucho mejor una respuesta aproximada a la pregunta *correcta*, que a menudo es vaga, que una respuesta exacta a la pregunta *equivocada*, que siempre puede ser precisa” (Lewin, 1983:639).

La consideración final en esta sección es la de “operacionalización de variables”, que usualmente se define como “la selección de indicadores *objetivos* apropiados para variables *subjetivas*” (Rice, 1969:35). La operacionalización se hace necesaria porque las variables que el investigador desea estudiar no son empíricamente evidentes (observables, cuantificables, mensurables, etcétera). A fin de obtener los datos cuantitativos demandados por la comunidad científica, el investigador se ve obligado a justificar un indicador empírico que sirva de sustituto para lo que quiere medir pero no puede. Como afirma Rubinstein (1981:12):

Lo que lleva a los investigadores a igualar investigación social científica con el esfuerzo de encontrar asociaciones sistemáticas entre variables cuantificadas es, básicamente, el impulso positivista. La herencia del positivismo se detecta claramente en el intento de cuantificar condiciones “subjetivas” y tratarlas como “variables”. Para los científicos sociales de orientación positivista, un concepto como alienación, propiamente operacionalizado, puede ser tratado en la misma forma en que un físico trata la temperatura o la presión. En esta perspectiva, la materia subjetiva es transformada en datos crudos y se le coloca así en el mismo formato explicativo en que se coloca a los datos crudos de la naturaleza.

La contradicción en este proceso es evidente; lo que en realidad se hace es transformar (o distorsionar) en algo diferente lo que supuestamente se va a estudiar, porque eso “diferente” se presta a ser medido objetivamente. Dicho sencillamente, la variable —y por tanto el problema mismo— se *redefine* para que encaje en el método de preferencia. Así, la variable se operacionaliza para que encaje en el *método*, no al revés. Cuando una variable no cuantificable resulta transformada en cuantificable por vía de la operacionalización, hay ahí un indicio de que la clase de problema y la clase de método (y el paradigma metodológico) no cuadran —método y metodología inapropiados al problema.

Los ejemplos de semejante operacionalización nos son familiares. El estudio de Bernstein y Freeman (1974) arriba referido es uno de ellos. Los análisis de costo-beneficio, en los que las preferencias, la calidad de la vida e incluso la vida misma se tra-

ducen a dólares, es otro ejemplo muy común. Otro ejemplo, que ha dado lugar a problemas difíciles en el campo de la salud, es que una definición operacionalmente satisfactoria de “calidad” en el cuidado de la salud no existe. Lo que se mide en vez de variables tales como el estatus de salud a través de la historia son variables tales como costo de tratamiento, disponibilidad de equipo costoso y tecnológicamente sofisticado, tiempo de atención médica, etc., lo cual confunde sistemáticamente calidad de tratamiento con intensidad de uso de recursos en el tratamiento (Alford, 1975).

El investigador comprometido con una noción compleja de rigor no debe dejarse engañar por el énfasis tradicional en los métodos cuantitativos, que conduce a la noción confusa de que rigor y cuantificación son equivalentes. En vez de eso, el investigador deberá plantearse cuestiones tales como:

- El método o los métodos seleccionado(s) para obtener y analizar los datos ¿ha sido determinado por la estructura del problema (estructurado o no estructurado), incluido el contexto?
- Las premisas del método (*e.g.*, distribución normal, independencia o interdependencia variable, etc.) ¿han sido explicitadas y sometidas a prueba, o han sido “dadas por hecho”?

Selección de la prueba y el error

Error / s. Cualquier creencia o acción contraria a las mías.

Prueba / s. Evidencia con un matiz mayor de verosimilitud que de improbabilidad. Testimonio de dos testigos creíbles en oposición al de uno solo.

Ambrose Bierce, The Expanded Devil's Dictionary (1967)

En esta sección intentamos aclarar que la prueba y el error en investigación son inherentes al paradigma metodológico aplicado; es decir, cada prototipo metodológico especifica lo que se tendrá como prueba y, por implicación, lo que se tendrá como error (*e.g.*, definición incorrecta del problema o inadecuación entre el paradigma metodológico y la clase de problema). Sin embargo,

debido a que la mayoría de los investigadores suelen estar poco familiarizados con la diversidad de enfoques metodológicos, su deseo de maximizar la certeza los orilla con frecuencia a intentar la demostración de pruebas y la minimización de errores, acudiendo a métodos *ajenos* al paradigma metodológico particular aplicado. Esta es la razón por la que hemos considerado que los conceptos de prueba y error merecen un tratamiento separado.

La búsqueda de la certeza está presente en todas las áreas del quehacer humano, y la investigación científica no es la excepción. Pero se ha demostrado convincentemente que la certeza en la ciencia es un ideal inalcanzable. Karl Popper (1959), por ejemplo, ha demostrado que las teorías no pueden ser confirmadas o “probadas” mediante datos empíricos; pueden, a lo mejor, ser desmentidas o “refutadas”. Esto significa que una declaración científica se confirma sólo en la medida en que no ha sido refutada, lo cual puede significar, por supuesto, para siempre (Duchene y Wunsch, 1984). Adicionalmente, en física, el principio de incertidumbre de Heisenberg (1971) establece que el producto de incertidumbres en dos cantidades relacionadas —*e.g.*, el momento de una partícula y su posición en el espacio— es igual a o mayor que una constante. Esto significa que si uno elige determinar la velocidad de una partícula con un alto grado de exactitud, concomitantemente se reduce el grado de exactitud con el que se puede determinar la posición de la partícula. Este principio (principio de error), generalizado hacia las ciencias sociales a partir de la física (Prigogine y Stengers, 1984; Churchman, 1971) sostiene que toda decisión del investigador para incrementar el grado de certeza en un aspecto del proceso de investigación resulta en un decremento del grado de certeza en otro aspecto. Es decir, el investigador (o el financiador) pueden cumplir un objetivo o propósito hasta el grado de certeza que deseen, siempre y cuando estén dispuestos a pagar el precio en términos de pérdida de otros objetivos deseados. Más adelante se clarificará cómo ocurre esto.

Estos principios, el de que las teorías no pueden ser probadas sino sólo refutadas, y el de que la disminución de la posibilidad de error en un aspecto de la investigación resulta en un incremento de error en otros aspectos, son importantes porque demuestran que la prueba y el error son dimensiones complementarias del

proceso de investigación; la naturaleza complementaria de la prueba y la incertidumbre es a menudo pasada por alto por los investigadores científicos, los que, en la búsqueda de la certeza, con frecuencia violan esos principios fundamentales. El caso es que la prueba y el error son dimensiones tan importantes para el resultado de la investigación, que reclaman la atención más cuidadosa y el control más consciente por el investigador riguroso. No obstante, por lo común se les presta menos atención que a otras dimensiones del proceso de investigación, tal vez porque no son bien entendidas.

En la práctica de la investigación científica, la función complementaria de la prueba y el error se realiza de diversas maneras. Aquí examinaremos las más comunes de esas maneras, ya que el espacio no nos permite ser exhaustivos.

Como hemos visto, una de las maneras en que este problema influye en la investigación es el modo en que se definen los problemas. Es decir, en la búsqueda de la certeza, los científicos pueden redefinir los problemas mal estructurados en términos bien estructurados a fin de aplicar métodos que posibiliten la reducción del margen de error y aumenten el margen de certeza mediante, digamos, pruebas de significación. De hecho, la utilización de tales métodos a menudo se confunde con el rigor. Pero, como quedó claro en la discusión sobre la “operacionalización” en el capítulo anterior, cuando el problema verdadero es operacionalizado incorrectamente, el resultado es un error del tercer tipo (Mitroff y Featheringham, 1974).

Otra manera en la que la preocupación por la prueba y el error puede influenciar a la investigación es que los problemas sean seleccionados porque se prestan a ser tratados mediante métodos que parecen reducir el margen de incertidumbre. Es decir, a fin de lograr gran certeza mediante la aplicación de métodos que parecen incrementar el margen de certidumbre, el investigador selecciona para estudio sólo aquellos problemas que se prestan a tales métodos. Por ejemplo, un investigador puede llegar a la conclusión de que el estatus y la reputación profesionales entre la comunidad científica dependen en cierto grado de que los métodos elegidos sean considerados aceptables por sus pares (*e.g.*, aceptable para publicación en una revista arbitrada por pares). En tal caso, el investigador puede sentirse limitado para plantear pro-

blemas importantes pero de difícil domesticación porque no se prestan a tratamiento por aquellos métodos (bien estructurados) que parecen incrementar la certeza. Esta elección constituye un error del cuarto tipo: la solución de un problema que no vale la pena resolver. Los errores de este tipo abundan cuando los modos “aceptados” de investigación determinan las preguntas y, en consecuencia, se plantean sólo los problemas que se prestan para tales métodos, en vez de los problemas importantes (Ratcliffe, 1983:162).

Una tercera manera en que la preocupación por la prueba y el error puede influenciar a la investigación consiste en la forma en que se estructura la hipótesis cero.⁷ Es decir, el deseo por parte del investigador y/o del financiador de *incrementar* la incertidumbre en torno a una teoría particular (e.g., para evitar la falsación de una teoría particular) puede resultar en una formulación incorrecta de la hipótesis cero. Esta situación es común en la investigación de riesgos de la salud por contaminantes ambientales. La creciente exposición a un conjunto también creciente de sustancias riesgosas en el ambiente es uno de los desafortunados subproductos de la colaboración entre industriales y científicos. En los años recientes, el problema se ha exacerbado por la rapidez con la que se han desarrollado e introducido en el ambiente nuevas sustancias. Por ejemplo, un reporte reciente del National Research Council (1984) llega a las siguientes conclusiones: (a) Sólo el 10% de los pesticidas y sus ingredientes, el 18% de las drogas y sus ingredientes, el 5% de los aditivos de alimentos, y virtualmente ninguno de los “químicos en el comercio”, ha sido objeto de evaluaciones razonablemente completas desde el punto de vista de los riesgos para la salud, y cada año se reduce el porcentaje de sustancias sometidas a prueba. (b) Por ley, la Environmental Protection Agency no puede exigir examen de una nueva sustancia para efectos de salud si no hay una indicación previa de que la sustancia puede ser riesgosa. De aquí que de los aproximadamente 1000 nuevos agentes químicos que se registran comercialmente al año, sólo entre el 2% y el 5% son propuestos a prueba. (c) No se encontró relación entre la cantidad de pruebas realizadas y el grado de preocupación sobre una sustancia en términos de información psicoquímica. (d) Las sustancias fueron probadas en aislamiento, no en combinación con otras

⁷ A fin de someter las teorías o las hipótesis a falsación, se deben plantear de tal manera que sean refutables en principio; para satisfacer el principio básico de la hipótesis nula, la teoría debe establecerse de una manera *positiva*, e.g., “los asbestos causan cáncer pulmonar (mesothelioma) en los humanos”, a fin de permitir su refutación. Estructurar la teoría en términos negativos, i.e., “los asbestos no causan cáncer pulmonar (mesothelioma) en los humanos”, requeriría una prueba positiva (confirmación) de la teoría, lo cual, como Popper (1959) argumenta persuasivamente, es imposible.

sustancias para observar sus efectos interactivos. Esta evidencia sugiere que hay un problema de magnitud desconocida, pero que es ciertamente serio. William Ruckleshaus, cuando fue nombrado director de la Environmental Protection Agency por Ronald Reagan, declaró: “Debemos asumir que la vida transcurre ahora en un campo minado de riesgos por cientos, quizás miles, de sustancias. Ya no podemos decir a la gente: usted está libre en casa con un margen adecuado de seguridad” (citado en Sun, 1983:137).

A pesar de la falta de información concerniente a los efectos posiblemente riesgosos de esas sustancias y sus interacciones sinérgicas,⁸ los científicos de la industria y sus jefes nos aseguran continuamente que no debemos preocuparnos porque ésta o aquella otra sustancia haya sido introducida al ambiente “porque no hay prueba de que sea riesgosa para la salud”. Al presentar la declaración en esta forma, vemos claramente las selecciones de prueba y error de sus autores. Han decidido que las sustancias químicas “son inocentes mientras no se *pruebe* lo contrario”, lo cual indica que: (a) en términos de error, están dispuestos a aceptar el riesgo de mortalidad creciente entre las poblaciones humanas por la presencia de esa sustancia en el ambiente, e indispuestos a aceptar el riesgo de ganancias decrecientes para el fabricante de la sustancia; y (b) en términos de prueba, o están operando bajo el supuesto de que las teorías pueden ser probadas, o que han formulado la hipótesis cero de una manera negativa. Semejante declaración viola los principios fundamentales de la prueba y el error. Debido a que las teorías no pueden ser probadas, sino sólo refutadas, la hipótesis cero exige que el problema sea formulado de una manera positiva (*i.e.*, “la sustancia es dañina para la salud”) a fin de que pueda ser refutada. En consecuencia, la única manera científicamente legítima de formular la declaración es “no sabemos si la sustancia es riesgosa para su salud, pero no tenemos la seguridad de que lo sea.” Y viola el principio de error al pretender convertir una cuestión esencialmente política y/o moral (*i.e.*, ¿debe la población humana ser protegida de los productos manufacturados?) en una cuestión técnico-científica.

Algunos científicos protestarán contestando que los métodos de prueba de los riesgos para la salud en las sustancias manufacturadas no existen, y que, en consecuencia, sólo se puede proceder de la manera tradicional, *i.e.*, mediante pruebas de laboratorio y estudios epidemiológicos. Hay mucho de verdad en esta decla-

⁸ La evaluación de sustancias en aislamiento se basa en el supuesto de que sus efectos en el ambiente serán aditivos. Se sabe, sin embargo, que las sustancias en el entorno interactúan en formas multiplicantes (*i.e.*, sinérgicas) más que aditivas. Las fibras de asbestos y el humo de cigarrillo, por ejemplo, interactúan sinérgicamente para multiplicar los riesgos que cada uno de esos agentes conlleva en lo particular. Los trabajadores de asbestos tienen cinco veces más probabilidades de morir de cáncer de pulmón que otros trabajadores, y los fumadores tienen diez veces más probabilidades de morir de lo mismo que los no fumadores, pero los trabajadores de asbestos que fuman tienen 53 veces más probabilidades de morir de cáncer de pulmón que otros obreros no fumadores (Office of Technology Assessment, 1982:67). De aquí que generalizar a partir de las condiciones controladas de laboratorio hacia las incontroladas situaciones del mundo real equivale

ración. Las limitaciones de las pruebas de laboratorio son obvias, como hemos visto. Y la epidemiología sólo puede proporcionar información sobre hechos consumados, lo cual significa que este método depende, en última instancia, de la experimentación con humanos, del monitoreo de quienes han estado expuestos a una sustancia determinada. En consecuencia, mientras la investigación epidemiológica puede sugerir, cuando los riesgos son mayores y la población expuesta muy grande, que una sustancia es probablemente peligrosa, no puede probar que la exposición esté libre de riesgos (Freudenberg, 1984:42-59). Más aún, tratándose de sustancias tóxicas, desde 20 o 30 años antes de que exista suficiente evidencia epidemiológica, se pueden establecer los efectos dañinos de una exposición determinada. Esperar que tal evidencia se manifieste significa muerte o enfermedad para los seres humanos expuestos, o para su descendencia, lo cual parece un precio demasiado elevado para lograr una aproximación a la certeza científica.

Admitir que en la actualidad no contamos con los métodos adecuados no nos debe llevar a la conclusión de que debemos seguir dependiendo de los inadecuados métodos existentes y violar los principios científicos fundamentales. Por el contrario, la implicación es que debemos buscar (a) maneras más moderadas de formular el problema, *e.g.*, que los riesgos sean menores para las poblaciones más vulnerables (fetos, infantes y ancianos) y mayores para los fabricantes; y (b) nuevas maneras de enfocar la “prueba”. Christoffel y Swartzman (1986) reportan que, de hecho, se está desarrollando un nuevo enfoque para la prueba de sustancias peligrosas —no por científicos, sino por abogados. Al tratar con la cuestión de si la exposición a niveles bajos de radiación de armas nucleares es causa de cáncer, los casos judiciales están empezando a sustituir las pruebas nuevas por las viejas, basados en el reconocimiento explícito de la “incertidumbre inherente en estos casos” (Christoffel y Swartzman, 1986:292). Primero, los demandantes no necesitan establecer la causa, sino sólo la prueba de una “conexión factual, sustancialmente demostrada y razonablemente exclusiva”. Segundo, la carga de la prueba ha sido transferida del demandante al demandado; esto significa que el gobierno tiene que *refutar* la teoría de los demandantes de que la exposición a niveles bajos de radiación es causa de su cán-

sistemáticamente a subestimar los riesgos para los humanos, cuya exposición a miles de sustancias interactuantes no puede ser controlada.

cer. Este enfoque es claramente más consistente con los principios científicos de prueba que el anterior, que exigía a los demandantes *probar* su teoría.

Lo importante de este capítulo es que la decisión de alcanzar un grado particular de certeza en relación con un objetivo o propósito no es independiente de la decisión de aceptar el grado complementario de incertidumbre en conexión con otro propósito u objetivo de investigación. La pretensión de alcanzar mucha o poca certeza respecto de una variable que es relativa a otra puede conducir a errores que tal vez desvíen sistemáticamente todo el proceso de investigación. De aquí que el investigador riguroso deba plantearse cuestiones como las siguientes:

- ¿He formulado mi hipótesis de manera consistente con la hipótesis cero, *i.e.*, de tal manera que permita su refutación?
- ¿Cuáles son mis objetivos y propósitos en esta investigación? ¿Qué grado de certeza/incertidumbre estoy dispuesto a aceptar y cómo afectará esta decisión el grado de certeza/incertidumbre que estoy dispuesto a aceptar *vis-à-vis* mis otros objetivos y propósitos?
- ¿A qué clase de errores (del primero, segundo, tercero o cuarto tipo) estoy expuesto y/o dispuesto a aceptar al buscar estos objetivos y propósitos de investigación? (Se comete un error del primer tipo al rechazar la hipótesis cero cuando debía ser aceptada, y se comete un error del segundo tipo al aceptar la hipótesis cero cuando debería ser rechazada.)
- ¿He explicitado mis decisiones?

Interpretación de los datos y recomendaciones políticas

En el proceso de investigación siempre surgen problemas asociados con la inferencia y verificación de los significados de las relaciones descubiertas, sean éstas empíricas o subjetivas. Como Rosenberg puntualiza, “hay muchos posibles ‘significados’ de las relaciones. De aquí que cuando un analista de sondeos examina una relación de dos variables, su primera tarea es asignarle un significado de la manera más explícita posible” (Rosenberg, 1968:20). A pesar de esta advertencia, la carencia de procedi-

mientos estandarizados para la detección y control de sesgos en la asignación de significados(s) es generalizada tanto en el nivel de método como en el de metodología. Debido a esta carencia, se tiende a suponer que la adhesión a los procedimientos establecidos para evitar el sesgo en la obtención de datos y su tratamiento estadístico, sirve también para evitar el sesgo en la interpretación. Como Selltiz y asociados dicen (1976:53-54):

Se acepta implícitamente que los valores no deben influir en el resultado de la investigación. Es función del método científico minimizar la probabilidad que los resultados de investigación aparezcan sesgados por cualquier influencia, incluso la de los valores del propio investigador. . .El primer paso es formular el problema de tal manera que se le pueda investigar mediante procedimientos científicos.

En otras palabras, la mayoría de los investigadores supone que los resultados de investigación (identificación de relaciones entre las variables examinadas) se derivan únicamente de los mismos datos, y de manera alguna de las imputaciones del analista.

Sin embargo, desde la perspectiva de una noción desarrollada del rigor, en la que se ve al investigador como parte inevitable e influyente del proceso total de investigación, este supuesto no puede “darse por sentado”. Uno de los autores del presente trabajo (Ratcliffe, 1976) ha dirigido un estudio empírico que demuestra que los datos objetivos no hablan por sí mismos. En este estudio, el mismo conjunto de datos, obtenidos en Bangladesh, fueron presentados a cuatro grupos diferentes de analistas de investigación a fin de estudiar las similitudes y las diferencias de interpretación: investigadores norteamericanos no familiarizados con la cultura de Bangladesh; investigadores norteamericanos que habían realizado proyectos de investigación en Bangladesh y que habían vivido en ese país cuando menos durante dos años; investigadores bengalíes entrenados en los Estados Unidos; y, finalmente, los mismos encuestadores que habían recopilado los datos en cuestión. Los resultados demostraron sesgos sistemáticos de los intérpretes en la asignación de significado al mismo conjunto de datos, con variaciones en un rango que va desde la ausencia de

contexto hasta la especificidad de contexto. Es decir, mientras menos familiar el analista con la cultura y subcultura que originó los datos, menor su énfasis en la cultura y el contexto en la asignación de significado a las relaciones empíricas. En suma, se demostró que los datos nunca “hablan por sí mismos”, que siempre hay un intérprete o un traductor. Ésto es así porque la interpretación inevitablemente sustituye las representaciones abstractas y simbólicas de la teoría consciente o inconscientemente sostenida por el observador en su observación de los datos concretos.

En consecuencia, el investigador aporta algo más que la mera descripción de relaciones. El significado real de cualquier relación dada, en consecuencia, no es inherente a los datos que forman la relación, sino que es necesariamente asignado o imputado por el investigador. Rosenberg puntualiza: “Estrictamente hablando, no hay tal cosa como una relación espuria; hay sólo interpretaciones espurias” (1968:28). En efecto, los datos ordenados (*i.e.*, datos calificados por el investigador) presentan temas de una naturaleza más o menos generalizada, que el analista debe interpretar a la luz de sus propias experiencias personales-culturales, incluyendo la experiencia del entrenamiento académico. En otras palabras, los procesos de interpretación de datos, obtención de conclusiones y elaboración de recomendaciones están poderosamente influenciados por los valores, los intereses o “apuestas” y los compromisos ideológicos del investigador. De aquí que una noción compleja del rigor obligaría al investigador a plantearse al menos las siguientes cuestiones:

- ¿Se ha intentado generar y considerar interpretaciones y/o hipótesis alternativas para los datos?
- ¿Se han planteado explícitamente en el texto las interpretaciones y/o hipótesis alternativas, incluyendo las razones de su aceptación o su rechazo?
- ¿Se han planteado las interpretaciones y/o hipótesis alternativas de una manera suficientemente completa para que los investigadores puedan extraer sus propias conclusiones?

Evaluación del proceso de investigación

Es un máxima bien sabida en la ciencia que toda observación y decisión humana está sujeta a error (Churchman, 1979). Hemos visto que el proceso de investigación se compone de un sistema de puntos de decisión cargados de valoración. Una decisión incorrecta en alguno de esos puntos puede llevar el proceso de investigación en su conjunto a errores sistemáticos. A fin de minimizar la posibilidad de tales errores, el investigador riguroso hace dos cosas. La primera, someter *cada* fase o dimensión del proceso de investigación a revisión y examen continuo y riguroso a lo largo de las recomendaciones dadas aquí. La segunda, anticiparse a las consecuencias de errar y someterlas a examen crítico *explícito* en relación con su impacto potencial en todos los aspectos. Tal compromiso con el rigor deberá llevar al investigador a plantearse al menos las siguientes cuestiones:

- ¿He examinado todas las dimensiones del proceso de investigación a la luz de su interacción dinámica con todas las otras dimensiones?
- ¿Se han planteado explícitamente en la evaluación las consecuencias potenciales de estar errado? ¿He reconocido explícitamente quién se beneficiará y quién sufrirá las consecuencias si cometo un error sistémico en mi investigación y si, en consecuencia, mis hallazgos, conclusiones y recomendaciones políticas resultan sistemáticamente prejuiciadas e inválidas?

Conclusiones e implicaciones

La lista de fases o dimensiones del proceso de investigación aquí discutidas no es, desde luego, exhaustiva, y cualquier investigador científico será capaz, sin duda, de expandirla. Por ejemplo, si el espacio lo hubiera permitido, habrían podido incluirse secciones sobre la naturaleza de la acusación (Maruyama, 1974), conflictos de interés (Ratcliffe, 1988) y cómo se enfocan los temas de investigación (Heron, 1981:20-22).

No obstante, las dimensiones tratadas son suficientes para extraer al menos dos conclusiones. La primera es que el proceso de investigación es más que un conjunto de métodos para la obtención y tratamiento de datos; cuando se le ve como un *sistema total* de investigación, deviene claro que el proceso consiste, de hecho, de series totales de puntos de decisión interconectados e interactuantes, los cuales reclaman, uno a uno, una elección subjetiva, valorativa del investigador ante varias alternativas posibles. De aquí que las cuestiones centrales acerca del rigor no son técnicas, sino morales, políticas e ideológico-valorativas, subyacentes a las elecciones de quienes controlan el proceso de investigación.

La segunda conclusión deriva de la primera. Debido a que el proceso de investigación consiste en una espiral continua de puntos de elección y decisiones valorativas de parte del investigador, resulta claro que la conceptualización convencional de rigor es muy estrecha, pues se refiere sólo a una dimensión (aplicación del método) del proceso global. Es decir, un *enfoque riguroso sobre una parte no es equivalente a un enfoque riguroso sobre el todo*; es por esto que la manera en que el rigor se conceptualiza y aplica al proceso de investigación actualmente reclama un considerable desarrollo. De hecho, la conceptualización prevaleciente produce resultados que son en gran medida ilusorios; no sólo permite la introducción de desviaciones sistemáticas (errores del tercero y cuarto tipos) en el proceso de investigación, sino, como hemos visto, las estimula. Podemos concluir, por tanto, que el rigor en investigación no es equivalente ni a la asidua aplicación de métodos cuantitativos, ni a la utilización de modelos de investigación basados en las ciencias naturales. El rigor tiene que ver con la calidad de las decisiones del investigador en cada fase del proceso de investigación. La investigación rigurosa es entonces la que permite la evaluación de la calidad de decisiones valorativas mediante la exposición al escrutinio *interno y externo* de las premisas valorativas y supuestos relacionados en las que se basan las elecciones y decisiones del proceso de investigación.

De estas conclusiones surgen dos implicaciones específicas para la creación, difusión y utilización del conocimiento. La primera proviene del hecho de que el proceso de investigación mismo reclama del investigador su compromiso con una serie compleja de

elecciones valorativas, cuyas bases deben ser explícitamente planteadas en consistencia con los principios desarrollados de rigor en investigación. Ni la pericia técnica ni la lógica pueden auxiliar al investigador para decidir entre tales alternativas o para explicitar los valores subyacentes a ellas, pues la estructura valorativa y los propósitos del investigador no se basan en consideraciones técnicas o lógicas (Kuhn, 1970). La implicación, entonces, es que la ciencia y la ética deben estar explícitamente fusionadas: la investigación rigurosa exige del investigador una estructura ética conscientemente sostenida, razonada y coherente para guiar sus elecciones en cada fase del proceso de investigación. Lo importante es que esos compromisos valorativos y premisas que son necesaria e inevitablemente parte de toda investigación deben hacerse explícitos para permitir el examen y la revisión crítica externa e interna. Tal investigación explícitamente valorativa requiere la exposición sistemática, la reflexión y práctica en la aplicación de estructuras éticas a las elecciones valorativas involucradas en el proceso de investigación. Una estructura ética clara, conscientemente adoptada, es un prerequisite tan esencial para guiar al investigador a través de esas decisiones valorativas que inevitablemente se enfrentan en el proceso de investigación, como lo es la teoría para guiar la generación y la explicación de la hipótesis. Sin tal estructura, hasta al más concienzudo de los investigadores le resultará virtualmente imposible externar sus compromisos y estructuras valorativas, consciente y sistemáticamente, tanto para su reflexión y claridad personal como para el examen de los otros. Para fortuna del investigador comprometido con el rigor, la familiarización con estructuras y paradigmas éticos no es difícil; Shelp (1981), por ejemplo, presenta con agudeza los cuatro paradigmas del pensamiento ético occidental por medio de aplicaciones ilustrativas de cada uno de ellos al contexto político de la salud.

La segunda implicación es que, sin un conocimiento de los compromisos y estructuras valorativas que determinan las elecciones del proceso de investigación, los consumidores de la producción investigativa se encuentran imposibilitados para relacionar esos productos con los objetivos y valores que los generaron. Es decir, cuando los valores son implícitos, nos encontramos limitados para saber de qué manera el proceso de investigación *como un todo* pudo haber sido influenciado por los compromisos

valorativos del investigador (o del financiador), y, en consecuencia, no sabremos cuánta credibilidad dar a los resultados. El caso citado de los laboratorios IBT ofrece un ejemplo. En consecuencia, se necesitan herramientas que ayuden al usuario riguroso de investigación a detectar las estructuras y premisas valorativas *de otros* para su examen y evaluación crítica. Por fortuna, de nuevo, tales herramientas son fácilmente accesibles (Schrader-Frechette, 1980; Ceresto y Waitzkin, 1986; Mitroff y Mason, 1980; Mitroff, Emshoff y Kilman, 1979; Mosley, 1983; Hernandez, 1984; Capra, 1982; Gran, 1983) aunque no sean plenamente apreciadas ni ampliamente aplicadas.

Como hemos visto en la discusión precedente, cuando se ve el proceso de investigación desde una perspectiva de sistemas de valor-crítico, el concepto de rigor adquiere un nuevo y más amplio significado: *rigor de la totalidad*. Esta conceptualización ampliada de rigor plantea un excitante desafío para quienes buscan no sólo el conocimiento, sino que lo buscan a través de la utilización de los principios más amplios y rigurosos de la práctica científica

Bibliografía

Ackoff, R. (1970), *Redesigning the Future: A Systems Approach to Social Problems*, Nueva York, Wiley Interscience.

Alford, R. R. (1975), *Health Care Politics: Ideological and Interest Group Barriers to Reform*, Chicago, University of Chicago Press, p. 242.

Banco Mundial (1980), *Health Sector Policy Paper*, Washington, D.C.

Bateson, G. (1972), "The Logical Categories of Learning and Communication", en G. Bateson (ed.), *Steps to an Ecology of Mind*, Nueva York, Ballantine.

____ (1979), *Mind and Nature*, Nueva York, E. P. Dutton, pp. 280-308.

- Bernstein, I. y H. E. Freeman (1974), *Academic and Entrepreneurial Research: Consequences of Diversity in Federal Evaluation Studies*, Nueva York, Russel Sage Foundations.
- Bierce, A. (1967), *The Expanded Devil's Dictionary*, Nueva York, Doubleday and Co.
- Bierstedt, R. (1957), *The Social Order*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Bohm, D. (1980), *Wholeness and the Implicate Order*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Broad, W. J. (1983), "Frauds from 1960 to the Present: Bad Apples or a Bad Barrel?", en B. K. Kilbourne y M. T. Kilbourne (eds.), *The Dark Side of Science*, vol.1, parte 2, San Francisco, American Association for the Advancement of Science.
- Broad, W. J. y N. Wade (1983), *Betrayers of the Truth*, Nueva York, Simon and Schuster.
- Bruer, J. T. (1982), "Methodological Rigor and Citation Frequency in Patient Compliance Literature", *Public Health*, vol. 72, pp. 1119-1123.
- Capra, F. (1982), *The Turning Point*, Nueva York, Simon & Schuster.
- Cereseto, M. y H. Waitzkin (1986), "Economic Development, Political-Economic System, and the Physical Quality of Life Index", *American Journal of Public Health*, junio, pp. 661-666.
- Churchman, C. W. (1971), *The Design of Inquiry Systems: Basic Concepts of Systems and Organization*, Nueva York, Basic Books.
- ____ (1979a), *The Systems Approach*, 2ª. ed., Nueva York, Dell.

- ____ (1979b), *The Systems Approach and Its Enemies*, Nueva York, Basic Books.
- Christoffel, J. D. Y D. Swartzman (1986), “Nuclear Weapons Testing Fall-out: Proving Causation for Exposure Injury”, *American Journal of Public Health*, vol. 76, pp. 290-292.
- Cicourel, A. V. (1964), *Method and Measurement in Sociology*, Nueva York, The Free Press.
- Cournand, A. (1977), “The Code of the Scientist and Its Relationship to Ethics”, *Science*, vol. 198, pp. 699-705.
- Dallmayr, F. R. y T. A. McCarthy (1977), *Understanding and Social Inquiry*, Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- Duchene, J. y G. Wunsch (1984), “From Theory to Statistical Model, p. 1”, *Departement de Demographie Working Paper No.124*, Louvain-la-Neuve, Bélgica, Université Catholique de Louvain.
- Feyerabend, R. (1975), *Against Method*, Londres, Verso.
- Freudenberg, N. (1984), *Not in Our Backyards*, Nueva York, Monthly Review Press.
- Gouldner, A. W. (1962), “Anti-Minotaur: The Myth of a Value-Free Sociology”, *Social Problems*, vol. 9, pp. 119-213.
- Gran, G. (1983), *Development by People*, Nueva York, Praeger Scientific.
- Gregg, G. T. *et al.* (1979), “The Caravan Rolls On”, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, vol. 1, no. 1, pp. 31-61.
- Hamburg, D. A. (1984), “Science and Technology in a World Transformed”, *Science*, vol. 224, pp. 943-946.
- Hawley, A. H. (1973), “Ecology and Population”, *Science*, vol. 179, pp. 1196-1201.

- Heisenberg, W. (1971), *Physics and Beyond*, Nueva York, Harper & Row.
- Herek, G. M. (1984), "Beyond 'Homophobia': A Social Psychological Perspective on Attitudes toward Lesbians and Gay Men", *Journal of Homosexuality*, vol. 10, no. 1-2, pp. 1-21.
- Hernandez, D. J. (1984), *Success or Failure? Family Planning Programs in the Third World*, Westport, Greenwood Press.
- Heron, J. (1981), "Philosophical Basis for a New Paradigm", en P. Reason y J. Rowan (eds.), *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research*, Nueva York, John Wiley, pp. 19-35.
- Jantsch, E. (1980), *The Self-Organizing Universe: Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolutions*, Nueva York, Pergamon.
- Kahneman, D., P. Slovic y A. Tversky (eds.) (1982), *Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kennedy, D. (1985), "Government Policies and the Cost of Doing Research", *Science*, vol. 227, pp. 480-484.
- Keyworth, G. A. (1984), "Four Years of Reagan Science Policy: Notable Shifts in Priorities", *Science*, vol. 224, pp. 9-13.
- Kohn, M. L. y C. L. Schooler (1983), *Work and Personality: An Inquiry into the Impact of Social Stratification*, Norwood, Ablex.
- Kolata, G. (1984), "The Proper Display of Date", *Science*, vol. 226, pp. 156-157.
- _____ (1986a), "Reducing Risk: A Change of Heart?", *Science*, vol. 231, pp. 669-670.

- _____ (1986b), "What Does It Mean To Be Random?", *Science*, vol. 231, pp. 1068-1070.
- Kuhn, T. (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1970), "Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes", en L. Lakatos and A. Musgrave (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lakatos, I. y A. Musgrave (eds.) (1970), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lewin, R. (1983), "Santa Rosalia Was a Goat", *Science*, vol. 221, pp. 636-639.
- Lord, E., L. Ross y M. R. Lepper (1979), "Biased Assimilation and Attitude Polarization: The Effects of Prior Theories on Subsequently Considered Evidence", *Journal of Perspectives on Social Psychology*, vol. 37, no. 11, pp. 2098-2109.
- Lowrance, W. (1976), *Of Acceptable Risk*, Los Altos, William Kaufman.
- Lynn, F. (1983), "The Interplay of Science and Values in Assessing Environmental Risk", tesis doctoral, Chapel Hill, University of North Carolina, School of Public Health.
- Marney, M. y P. Schmidt (1976), "Evolution of Scientific Method", en E. Jantsch y D. Waddington (eds.), *Evolution and Consciousness: Human Systems in Transition*, Reading, Addison-Wesley, pp. 185-197.
- Lancet (1973), "The medical/industrial complex (editorial)", vol. 2, pp. 1380-1381.

- Mitroff, I. I., J. R. Emshoff y R. H. Kilman (1979), "Assumptional Analysis: A Methodology for Strategic Problem Solving", *Management Science*, vol. 25, pp. 583-593.
- Mitroff, I. I. y T. R. Featheringham (1974), "On Systemic Problem Solving and the Error of the Third Kind", *Behavioral Science*, vol. 19, pp. 383-393.
- Mitroff, I. I. y R. O. Mason (1980), "Structuring Ill-Structured Policy Issues: Further Explorations in a Methodology for Messy Problems", *Strategic Management Journal*, vol. 1, p. 331-342.
- Mitroff, I. I. y F. Sagasti (1973), "Epistemology as General Systems Theory: An Approach to the Design of Complex Decision-Making Experiments", *Philosophy & Social Science*, vol. 3, pp. 117-134.
- Monod, J. (1971), *Chance and Necessity: An Essay on the Natural Philosophy of Modern Biology*, Nueva York, Knopf.
- Mosley, W. H. (1983), *Will Primary Health Care Reduce Infant and Child Mortality? A Critique of Some Current Strategies with Specific Reference to Africa and Asia*, IUSSP Monograph, marzo, París, Institute National d'Etudes Demographiques.
- Muruyama, M. (1974), "Hierarchists, Individualists and Mutualists: Three Paradigms among Planners", *Futures*, vol. 6, no. 2, pp. 103-113.
- National Reserach Council (1984), *Toxicity Testing: Strategies to Determine Needs and Priorities*, Washington, D. C., National Academy Press.
- National Science Foundation (1984), *Cooperative Science: A National Study of University and Industry Researchers*, Washington, D. C., NSF.
- Nelkin, D. (ed.) (1984), *Controversy: Politics of Technical Decisions*, 2ª. ed., Beverly Hills, Sage Publications.

- Nisbett, R. y L. Ross (1980), *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Office of Technology Assessment (1982), *Cancer: Risk Assessing and Reducing the Dangers in Our Society*, Boulder, Westview Press.
- Omran, A. R. (1971), *The Health Theme in Family Planning*, Monograph no.16, Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Organización Mundial de la Salud (1958), "Constitution of the World Health Organization", anexo F en *The First Ten Years of the World Health Organization*, Ginebra, WHO.
- Popper, K. R. (1959), *The Logic of Scientific Discovery*, Nueva York, Basic Books.
- Preston, S. H. (1975), "Suggested Areas of Future Research", en *Seminar on Infant Mortality in Relation to the Level of Fertility*, Bangkok, mayo, París, Committee for International Coordination of National Research in Demography (CICRED).
- Prigogine, I. y I. Stengers (1984), *Order Out of Chaos: Man's New Dialogue With Nature*, San Francisco, W. H. Freeman.
- Radnitsky, G. (1973), *Contemporary Schools of Metascience*, Chicago, Henry Regnery.
- Ratcliffe, J. C. (1985) "Occupational Stress: A Metatheoretical Analysis", tesis doctoral, Berkeley, University of California, School of Public Health.
- Ratcliffe, J. W. (1976), "Analyst Biases in KAP Surveys: A Cross-Cultural Comparison", *Studies in Family Planning*, vol. 7, pp. 322-330.

_____ (1983), "Notions of Validity in Qualitative Research Methodology", *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, vol. 5, pp. 147-167.

_____ (1985), "The Influence of Funding Agencies on International Health Policy, Research and Programs", *Mobius*, vol. 5, no. 3, pp. 93-115.

_____ (1985/86), "Reaganomics: Implications for Peace and the Public Health", *Int Q Commun Health Educ*, vol. 6, no. 1, pp. 3-30.

_____ (1988), "Conflicts of Interest in Scientific Research: Theory and Practice", *Knowledge: Creation, Diffusion and Utilization*, en imprenta.

Ravetz, J. R. (1971), *Scientific Knowledge and Its Social Problems*, Nueva York, Oxford University Press.

Reason, P. y J. Rowan (1987), *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research*, Nueva York, John Wiley.

Rein, M. (1976), *Social Science and Public Policy*, Nueva York, Penguin.

Rice, R. A. (1969), *Quantitative Methods in Politics*, Nueva York, Russell and Russell.

Rittel, H. W. J. y M. M. Webber (1973), "Dilemmas in a General Theory of Planning", *Policy Sciences*, vol. 4, pp. 155-169.

Rosenberg, M. (1968), *The Logic of Survey Analysis*, Nueva York, Basic Books.

Rubenstein, D. (1981), *Marx and Wittgenstein: Social Praxis and Social Explanations*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

Ryan, A. (1970), *The Philosophy of the Social Sciences*, Londres, Macmillan.

- Ryan, W. (1976), *Blaming the Victim*, Nueva York, Vintage.
- Schrader-Frechette, K. S. (1980), *Nuclear Power and Public Policy: The Social and Ethical Problems of Fission Technology*, Boston, Reidel.
- Schwartz, P. y J. Ogilvy (1979), *The Emergent Paradigm: Changing Patterns of Thought and Belief*, Stanford, Stanford Research Institute.
- Selltiz, C., L. S. Wrightsman y S. W. Cook (1976), *Research Methods in Social Relations*, Nueva York, Holt, Rinehart, and Winston.
- Shelp, E. (1981), "Justice: A Moral Test for Health and Health Policy", en E. Shelp (ed.), *Justice and Health Care*, Nueva York, D. Reifel, pp. 213-229.
- Sivard, R. L. (1985), *World Military and Social Expenditures 1985*, Washington, D.C., World Priorities, Inc.
- Starr, P. (1982), *The Social Transformation of American Medicine*, Nueva York, Basic Books.
- Sun, M. (1983), "Ruckelshaus Courts Scientists", *Science*, vol. 221, p. 137.
- Taylor, C. E. (1976), "The Child Survival Hypothesis", en *Family Planning in Modern Underdeveloped Countries: Perspectives and Findings, paper presented at the annual meeting of the American Associations for the Advancement of Science*, 21 de febrero, Boston.
- Toulmin, S. D. (1972), *Human Understanding. Vol. 1: The Evolution of Collective Understanding*, Princeton, Princeton University Press.
- Von Stackelberg, P. (1971), "Jury Charges Fraud in Pesticide Lab Tests", *New Farm*, vol. 3, no. 6, pp. 12-15.

- Webster's Third New International Dictionary of the English Language (Unabridged)* (1965), Springfield, G. C. Merriam Co.
- Whitehead, A. N. y B. Russell (1910-1913), *Principia Mathematica*, 2^a. ed., vol. 1-3, Cambridge, Cambridge University Press.
- Whyte, W. F. (1982), "Social Inventions for Solving Human Problems", *Am Sociol Rev*, vol. 47, pp. 1-13.
- Wunsch, G. J. (1984), "Theories, Models, and Knowledge: The Logic of Demographic Discovery", *Departement de Demographie Working Paper No.121*, Louvain-la-Neuve, Bélgica, Université Catholique de Louvain.
- Zukav, G. (1979), *The Dancing Wu Li Masters: An Overview of the New Physics*, Nueva York, William Morrow.

Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa

Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln

En este capítulo analizamos cuatro paradigmas que han estado compitiendo regularmente, al menos hasta tiempos muy recientes, para ser aceptados como el paradigma que se seleccione no solamente como guía para elaborar informes, sino también como el marco que conduzca todo proceso de investigación, especialmente en las investigaciones que utilizan un enfoque cualitativo, aunque también en otras que aquí analizaremos: positivismo y sus versiones postpositivistas, teoría crítica y posturas ideológicas relacionadas y, finalmente, el constructivismo. El lector debe considerar nuestro propio compromiso con el constructivismo (que antes denominábamos “indagación naturalista”¹; Lincoln y Guba, 1985) y tomar en cuenta este hecho al juzgar lo apropiado y útil de nuestro análisis.

Aunque el título del volumen en el que se incluyó originalmente el presente capítulo, *Manual de investigación cualitativa*, sugiere que el término *cualitativo* es un concepto “sombrija” que abarca más que el de *paradigma* (de hecho, esta forma de uso suele ser común), nuestra opinión es que se trata de un término cuyo uso debe limitarse a la descripción de tipos de métodos. Desde nuestra perspectiva, el uso de métodos tanto cualitativos como cuantitativos puede ser apropiado para cualquier paradigma de investigación. De hecho, las cuestiones de método son secundarias frente a las de paradigma, que definimos como el sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador, ya no sólo al elegir los métodos, sino en formas que son ontológica y epistemológicamente fundamentales.

A raíz de la creciente insatisfacción por el patente abuso y excesivo énfasis en los métodos cuantitativos, el interés por los paradigmas alternativos se ha visto estimulado. A medida que se hicieron muchos esfuerzos por renovar el interés en los enfoques

En el artículo original, las comillas se utilizan para resaltar algunos términos o expresiones. Para facilitar la lectura en español, se emplean únicamente la primera vez que aparece el término o expresión en el texto.

cualitativos, fue haciéndose cada vez más evidente que las suposiciones metafísicas subyacentes a los paradigmas convencionales, especialmente la común o dominante (que aquí llamamos “perspectiva heredada”), deben ser sometidas a un profundo cuestionamiento. Por esto, en el presente capítulo el énfasis estribará en los paradigmas y en las suposiciones e implicaciones que tienen para una serie de cuestiones o problemas relativos a la investigación social, y no tanto en exponer la utilidad de los métodos cualitativos cuando se comparan con los cuantitativos. Dado que, durante gran parte de la última década, las discusiones sobre paradigmas/métodos han partido de los problemas asociados a la sobrecuantificación, nosotros comenzaremos también por aquí, para ocuparnos posteriormente de nuestro interés predominante.

La distinción cuantitativa / cualitativa

Históricamente, la ciencia ha puesto un gran énfasis en la cuantificación. Las matemáticas han sido consideradas como la “reina de las ciencias”, y aquellas ciencias, como la física y la química, que se prestan particularmente para la cuantificación, han sido generalmente reconocidas como “ciencias duras”. En contraste, disciplinas menos cuantificables, como la biología (aunque ha estado cambiando muy rápida y recientemente) y particularmente las ciencias sociales, son comúnmente referidas como “ciencias blandas”, aunque no tanto en un sentido peyorativo, sino para señalar su imprecisión (supuesta) y falta de confiabilidad.² Se cree comúnmente que la madurez científica surge según aumente el grado de cuantificación dentro de un campo dado.

Esto no es muy sorprendente. La perspectiva heredada de la ciencia (el positivismo, transformado en el curso de este siglo en postpositivismo; ver más adelante) se concentra en los esfuerzos para verificar (positivismo) o comprobar la falsedad (postpositivismo) de hipótesis que son planteadas a priori y que son más útiles cuando cobran la forma de una proposición matemática (cuantitativa) o de proposiciones que sea fácil convertir en fórmulas matemáticas precisas para expresar relaciones funcionales. La precisión formulaica es de una enorme utilidad cuando el

² N. de los trs.: La confiabilidad se refiere a la posibilidad de replicar un estudio, lo cual parece poco probable debido a la naturaleza cambiante de la realidad. El criterio propone hacer explícitas las condiciones en las cuales el estudio sería replicable. Cfr. Y. Lincoln y E. Guba (1985), *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage.

objetivo de la ciencia es la predicción y el control de los fenómenos naturales. Además, existe de hecho una gran variedad de modelos matemáticos y estadísticos. Finalmente, existe la convicción muy extendida de que sólo los datos cuantitativos son válidos en última instancia, o los únicos que poseen alta calidad (Sechrest, 1992).

Se dice que fue John Stuart Mill (1843-1906) el primero en exhortar a los científicos sociales a que emularan a sus primos más antiguos y “duros”, con la promesa de que si seguían su consejo, estos campos madurarían rápidamente y se emanciparían de los límites filosóficos y teológicos que los restringían. Los científicos sociales se tomaron muy en serio este consejo (a un grado que probablemente sorprendería al mismo Mill si viviera hoy en día) también por otras razones. Eran los “nuevos muchachos del barrio”; si la cuantificación podía llevarlos a la culminación que prometió Mill, vendría acompañada de un estatus y un poder político que rendirían grandes beneficios a los nuevos practicantes. Así pues, la imitación podría llevar tanto a tener una mayor aceptación como a un conocimiento más válido.

Críticas a la perspectiva heredada

Sin embargo, en años recientes han surgido fuertes contracorrientes oponiéndose a la cuantificación. Se han dado principalmente dos formas de crítica, una interna al paradigma convencional (es decir, en los mismos términos de aquellas suposiciones metafísicas que definen la naturaleza de la investigación positivista) y una externa (es decir, en los términos de aquellas suposiciones que definen a los paradigmas alternativos), que parecen exigir no sólo una reconsideración de la utilidad de los datos cualitativos, sino que además ponen en entredicho a las mismas suposiciones en las que se ha basado la superioridad supuesta de la cuantificación.

Críticas internas (intraparadigma)

Una serie de problemas implícitos han surgido para desafiar el conocimiento convencional. A continuación desglosamos algunos de ellos.

Separación de contextos. Los acercamientos cuantitativos precisos, que se concentran en subseries de variables elegidas, necesariamente “separan” de sus consideraciones, mediante los controles apropiados o el azar, a otras variables que existen en el contexto y que, si se les permitiera ejercer su influencia, podrían alterar mucho los hallazgos. Además, tales diseños de exclusión, al aumentar el rigor teórico de un estudio, le restan relevancia, es decir, su aplicabilidad o posibilidad de generalización, porque sus resultados sólo pueden aplicarse apropiadamente a otras situaciones similarmente truncadas o separadas de su contexto (por ejemplo, otro laboratorio). Se argumenta que los datos cualitativos pueden compensar ese desequilibrio al proporcionar información contextual.

Exclusión de significado y propósito. El comportamiento humano, a diferencia de los objetos físicos, no puede entenderse sin referencia a los significados y propósitos que los actores humanos le proporcionan a sus actividades. Se asevera que los datos cualitativos pueden proporcionar una valiosa percepción aguda o “insight”³ sobre el comportamiento humano.

³ N. de los trs.: la palabra “insight” no tiene una traducción exacta al español. Una traducción aproximada del sentido sería algo así como: “reflexión interiorizada repentina”, “exacta intuición espontánea” o “conclusión interior repentina”. Por facilidad de lectura, y aplicando un criterio de uso cada vez más amplio en las ciencias sociales y la psicología, se ha decidido conservar el término en inglés.

Disyunción de las grandes teorías en contextos locales: el dilema etic/emic. Al darle peso un investigador a la teoría etic (externa) en una investigación (o la hipótesis a ser probada), puede tener poco o ningún sentido desde el punto de vista emic (interno) de los individuos, grupos, sociedades o culturas a estudiar. Se argumenta que los datos cualitativos son útiles para descubrir los puntos de vista emic; las teorías, para ser válidas, deben tener un fundamento cualitativo (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbi, 1990). Esta base es particularmente esencial si consideramos las crecientes críticas contra las ciencias sociales en el sentido de que no proporcionan una descripción adecuada de las vidas que están fuera de lo común (los “otros”), o bien, que no proporcionan ma-

terial para una crítica de nuestra propia cultura occidental (Marcus y Fischer, 1986).

Falta de aplicabilidad de los datos generales a casos particulares. Este problema a veces es descrito como la disyunción no-motética/idiográfica. Aunque las generalizaciones pueden ser significativas desde el punto de vista estadístico, no son aplicables en lo individual (por ejemplo, el hecho de que el 80% de los individuos que presenten ciertos síntomas tengan cáncer pulmonar es una evidencia incompleta, en el mejor de los casos, de que un paciente en particular que presente tales síntomas tenga cáncer pulmonar). Se sostiene que los datos cualitativos pueden ayudar a evitar este tipo de ambigüedades.

Exclusión de la dimensión del descubrimiento en la investigación. El énfasis convencional en la verificación de hipótesis específicas planteadas *a priori* apenas cubre la superficie de estas hipótesis, a las que generalmente se llega a través del comúnmente llamado proceso de descubrimiento. En la perspectiva heredada, sólo la investigación empírica merece el apelativo de “ciencia”. De esta manera la metodología cuantitativa normativa es privilegiada por encima de las reflexiones de pensadores creativos y divergentes. Se espera que el llamado a la participación cualitativa corrija este desequilibrio.

Críticas externas (extraparadigma)

Los problemas intraparadigma arriba señalados ofrecen un gran desafío a la metodología convencional, pero pueden eliminarse, o al menos aminorarse, con un mayor uso de los datos cualitativos. Muchos detractores de la mirada recibida se conforman con detenerse en este punto; por lo tanto, la mayoría de las recomendaciones sobre aportes cualitativos se han limitado a una reconciliación sólo a nivel de métodos. Pero los críticos que han propuesto *paradigmas alternativos* han creado un desafío aún mayor, que incluye no sólo la evaluación de los enfoques, sino también ajustes fundamentales en las suposiciones básicas que guían toda investigación. Su rechazo de la perspectiva heredada puede justificarse bajo una serie de elementos bien asentados (Bernstein, 1988;

- 4 Muchas de las objeciones enumeradas aquí fueron enunciadas primero por los mismos positivistas; de hecho, podríamos argumentar que la postura postpositivista representa un intento de transformar el positivismo en formas que toman en cuenta estas mismas objeciones. La posición positivista ingenua de los siglos XVI al XIX ya no es sostenida por nadie que conozca, aun superficialmente, estos problemas. Aunque reconocemos que la postura postpositivista, como la enuncia, por ejemplo, Denis Phillips (1987, 1990a, 1990b), representa una mejoría considerable sobre el positivismo clásico, no logra romper con él por completo. Representa una especie de “control de daños” más que una reformulación de principios básicos. La idea de que estos problemas requieren de un cambio de paradigma fue poco reconocida hasta la publicación de la importante obra de Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (1962, 1970), e incluso entonces se avanzó con lentitud. Sin embargo, las contribuciones de los críticos que preceden a Kuhn deben ser reconocidas y aplaudidas.

Guba, 1990; Hesse, 1980; Lincoln y Guba, 1985; Reason y Rowan, 1981), pero los principales son los siguientes:⁴

La carga teórica de los hechos. Los acercamientos convencionales a la investigación que involucran la verificación o falsificación de hipótesis, presuponen la independencia de los lenguajes teóricos y de observación. Si una investigación ha de ser objetiva, las hipótesis deben plantearse de manera independiente a la forma en que se reúnan los datos necesarios para su comprobación. Pero ahora parece que ha quedado establecido más allá de cualquier objeción que las teorías y los hechos son bastante *interdependientes*, es decir, que los hechos sólo lo son dentro de algún marco teórico. Esto pone en tela de juicio una suposición fundamental de la perspectiva heredada. Si las hipótesis y observaciones no son independientes, los “hechos” sólo pueden verse a través de una “ventana” teórica y la objetividad queda seriamente cuestionada.

La falta de determinación de una teoría. Este problema también es conocido como el problema de la inducción. Los hechos no sólo están determinados por la ventana teórica a través de la cual se buscan, sino que, a su vez, distintas ventanas teóricas pueden estar igualmente sustentadas por una misma serie de hechos. Aunque podría ser posible, dada una teoría coherente, el deducir qué hechos son los que deben existir, nunca es posible, dada una serie de hechos coherentes, llegar por *inducción* a una sola teoría ineluctable. De hecho, esta dificultad es la que llevó a filósofos como Popper (1968) a rechazar la idea de la *verificación* de teorías en favor de la idea de *comprobar la falsedad* de una teoría. Mientras que un millón de cisnes blancos jamás podrán sustentar, con absoluta certeza, la teoría de que todos los cisnes son blancos, basta un sólo cisne negro para comprobar por completo su falsedad. De este modo, la posición histórica de que la ciencia puede, con sus métodos, converger finalmente en la realidad “real”, queda en entredicho.

La carga de valor de los hechos. Así como las teorías y los hechos no son independientes, tampoco lo son los valores y los hechos. En realidad, se puede argumentar que las teorías son, en sí mismas, afirmaciones de valores. De esta ma-

nera los hechos putativos son vistos no sólo a través de una ventana teórica, sino también a través de una ventana de valores. Queda en entredicho la postura de que la perspectiva heredada está libre de valores.

La naturaleza interactiva del investigador-investigado como diada. La perspectiva heredada de la ciencia imagina al investigador como alguien parado detrás de un espejo de una sola vista, que observa los fenómenos naturales como suceden y los registra de un modo objetivo. El investigador (cuando usa la metodología adecuada) no tiene ninguna influencia sobre el fenómeno ni viceversa. Pero ciertas evidencias, como el principio de incertidumbre de Heisenberg y el de complementariedad de Bohr, han destrozado ese ideal para las ciencias duras (Lincoln y Guba, 1985); un escepticismo aún mayor debe existir para las ciencias sociales. De hecho, la idea de que los hallazgos son creados por la interacción entre el investigador y el fenómeno (que, en las ciencias sociales, suelen ser personas) es una descripción más aparentemente válida del proceso de investigación que la idea de que los descubrimientos se dan a través de la observación objetiva “como realmente son y como realmente funcionan”.

Aunque las críticas intraparadigma exponen muchos problemas inherentes a la perspectiva heredada y, de hecho, proponen algunas soluciones útiles, son, sin embargo, de menor interés (o peso) que las críticas extraparadigma, que señalan problemas de consecuencias tales que la perspectiva heredada queda totalmente cuestionada. Se han propuesto varios paradigmas alternativos, algunos de los cuales están basados en suposiciones no convencionales. Por lo tanto, es útil investigar la naturaleza de los paradigmas y lo que distingue a un paradigma de investigación de otro.

La naturaleza de los paradigmas

Los paradigmas como sistemas básicos de creencias basados en supuestas ontológicas, epistemológicas y metodológicas.

Un paradigma puede considerarse como una serie de *creencias básicas* (o una metafísica) que tiene que ver con los principios últimos o primeros. Representa una *visión del mundo* que

⁵ Robert Stake (en una comunicación personal, 1993) nos recuerda que la visión de los paradigmas que presentamos aquí no debe “excluir la creencia de que existen mundos dentro de los mundos sin fin, cada uno con sus propios paradigmas. Los infinitesimales tienen sus propias cosmologías”.

define, para quien la sustenta, la naturaleza del “mundo”, el lugar del individuo en él y la extensión de las posibles relaciones con ese mundo y sus partes, como lo hacen, por ejemplo, las cosmologías y teologías.⁵ Las creencias son básicas en el sentido de que deben ser aceptadas únicamente por fe (por bien argumentadas que estén); no hay manera de establecer que sean la verdad última. Si la hubiera, los debates filosóficos sobre los cuales reflexionamos en estas páginas se hubieran resuelto desde hace milenios.

Los paradigmas de investigación definen para los investigadores qué es lo que están haciendo y qué cae dentro y fuera de los límites de una investigación legítima. Las creencias básicas que definen a los paradigmas de la investigación pueden resumirse según las respuestas que proporcionan sus proponentes a tres preguntas fundamentales, relacionadas de tal manera que la respuesta que se dé a cualquiera de las tres preguntas, formuladas en cualquier orden, limitará necesariamente la manera en que se puede responder a las otras dos. Hemos seleccionado un orden que creemos refleja una jerarquía lógica (aunque no necesaria):

1. *La pregunta ontológica.* ¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y, por lo tanto, qué es lo que podemos conocer de ella? Por ejemplo, si suponemos la existencia de un mundo real, entonces lo que podemos conocer de él es cómo son y cómo funcionan realmente las cosas. Entonces, sólo son admisibles las preguntas que podamos relacionar con asuntos que tengan una existencia real o con acciones reales; otras preguntas, como las que estén relacionadas con asuntos de significado moral o estético, caen fuera del campo de una investigación científica legítima.
2. *La pregunta epistemológica.* ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido? La respuesta que se le puede dar a esta pregunta se encuentra limitada por la respuesta ya proporcionada a la pregunta ontológica; es decir, ahora es imposible postular una relación cualquiera. Así que, por ejemplo, si se supone la existencia de una realidad, entonces la postura de quien conoce debe ser de distanciamiento objetivo, o libre de valores, para poder descubrir cómo son y cómo funcionan realmente las cosas. (A la inversa, el asumir una postura objetivista im-

plica la existencia de un mundo real acerca del cual se puede ser objetivo).

3. *La pregunta metodológica.* ¿Cómo puede el investigador (el que busca conocer) arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido? Nuevamente, la respuesta se encuentra limitada por las respuestas ya proporcionadas a las dos preguntas anteriores; es decir, no es apropiada cualquier metodología. Por ejemplo, una realidad perseguida por un investigador “objetivo” exige el control de posibles factores de confusión, sean los métodos cualitativos (digamos, de observación) o cuantitativos (digamos, análisis de covariantes). (A la inversa, la selección de una metodología manipuladora — digamos, el experimento— implica la capacidad de ser objetivo y un mundo real acerca del cual ser objetivo). La pregunta metodológica no puede reducirse a una pregunta sobre los métodos; los métodos deben adecuarse a una metodología predeterminada.

Estas tres preguntas funcionan como el eje principal alrededor del cual podemos analizar cada uno de los cuatro paradigmas a consideración.

Los paradigmas como construcciones humanas

Ya hemos señalado que los paradigmas, como series de creencias básicas, no están abiertos a la comprobación en ningún sentido convencional; no hay forma de elevar uno por encima del otro con base en un criterio de qué es lo último o lo fundamental. (Sin embargo, debemos señalar que esta circunstancia no nos condena a una postura relativista radical; ver Guba, 1992). Según nuestra opinión, cualquier paradigma dado representa simplemente el punto de vista más informado y sofisticado al que hayan podido llegar sus proponentes, dada la manera en que hayan elegido responder a las tres preguntas definitorias. También argumentamos que las series de respuestas dadas son, en todos los casos, *construcciones humanas*; es decir, todas son invenciones de la mente humana y por lo tanto están sujetas al error humano. Ninguna construcción es (o puede ser) incontrovertiblemente cierta; los defensores de cualquier construcción en particular deberán ba-

sarse en el poder de persuasión y en la utilidad de su posición, más que en pruebas tangibles, para defender la misma.

Lo que es cierto sobre los paradigmas también es cierto sobre nuestros análisis. Todo lo que diremos subsecuentemente también es una construcción humana: la nuestra. No podemos obligar al lector a aceptar nuestros análisis o nuestros argumentos con base en una evidencia indiscutible; sólo podemos esperar ser lo suficientemente persuasivos y poder demostrar la utilidad de nuestra posición, digamos para el campo de la política pública (Guba y Lincoln, 1989; House, 1977). Le pedimos al lector que suspenda su incredulidad hasta que nuestro argumento esté completo y pueda ser juzgado en su totalidad.

Las creencias básicas del paradigma recibido y los paradigmas de la investigación alternativa

Comenzamos nuestro análisis con descripciones de las respuestas que creemos que los proponentes de cada paradigma le darían a las tres preguntas arriba descritas. Estas respuestas (según las hemos construido) están resumidas en el cuadro 1, que consiste en tres filas correspondientes a las preguntas ontológica, epistemológica y metodológica, y cuatro columnas correspondientes a los cuatro paradigmas a analizar. El término *positivismo* denota la perspectiva heredada que ha dominado en el discurso formal de las ciencias físicas y sociales durante unos 400 años, mientras que el *postpositivismo* representa los esfuerzos de las últimas décadas para responder de una manera limitada (es decir, conservando básicamente la misma serie de creencias básicas) a las críticas más problemáticas hechas al positivismo. El término *teoría crítica* es (para nosotros) un término amplio que denota una serie de paradigmas alternativos, incluyendo adicionalmente (pero no limitado a) el neomarxismo, el feminismo, el materialismo y la investigación participativa. Ciertamente, la teoría crítica puede, a su vez, dividirse en tres categorías: postestructuralismo, postmodernismo y una combinación de ambos. Independientemente de sus diferencias, tienen en común la innovadora suposición de que la naturaleza de la investigación está regida por los valores: una diferencia epistemológica. Al agrupar estas posicio-

nes en una sola categoría, estamos estableciendo un juicio; no vamos a tratar de hacerle justicia a los puntos de vista particulares. El término *constructivismo* denota un paradigma alternativo cuya suposición novedosa es el avance del realismo ontológico al relativismo ontológico. Estas posturas quedarán claras en la subsecuente exposición.

Es importante hacer dos advertencias. En primer lugar, aunque nos inclinamos a creer que los paradigmas que estamos a punto de describir pueden tener algún significado incluso en el campo de las ciencias físicas, no defenderemos aquí esa convicción. En consecuencia, se debe entender que nuestros comentarios subsecuentes se limitan únicamente al campo de las *ciencias sociales*. En segundo lugar, señalamos que, con la excepción del positivismo, los paradigmas en discusión aún están en su etapa formativa; no se ha llegado a ningún argumento final en cuanto a sus definiciones, significados o implicaciones, incluso entre sus proponentes. Por lo tanto, nuestra discusión debe considerarse como tentativa y sujeta a posteriores revisiones y reformulaciones.

Primero, repasaremos las columnas del cuadro 1 para ilustrar las posiciones de cada paradigma respecto a las tres preguntas, para después revisar las filas, comparar y contrastar las posiciones de los paradigmas.⁶ Por limitaciones de espacio, nos es imposible analizar nuestras aseveraciones con profundidad.⁷

⁶ Es poco probable que el practicante de cualquier paradigma esté de acuerdo en que nuestros resúmenes describen lo que él o ella piensa o hace. Los científicos practicantes rara vez tienen el tiempo o la inclinación de valorar lo que hacen en términos filosóficos. Sin embargo, nosotros sostenemos que estas descripciones son aptas como generalizaciones, aunque no siempre lo sean a un nivel individual.

⁷ Véase T. A. Schwandt, "Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry" (cap. 7), y J. Fiske, "Audiencing: Cultural Practice and Cultural Studies" (cap. 11), en N. K. Denzin e Y.

Cuadro 1
Creencias básicas (metafísicas) en los paradigmas alternativos de investigación.

<i>Item</i>	<i>Positivismo</i>	<i>Postpositivismo</i>	<i>Teoría crítica y otras</i>	<i>Constructivismo</i>
Ontología	realismo ingenuo: realidad aprehensible.	realismo crítico: realidad aprehensible sólo de manera imperfecta y probable.	realismo histórico: realidad virtual moldeada por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género; eventualmente cristalizada.	relativismo: realidades construidas local/ específicamente
Epistemología	dualista/objetivista; hallazgos reales.	dualista/objetivista modificada; tradición/comunidad crítica; hallazgos probablemente reales	transaccional/subjetivista; hallazgos mediados por valores.	transaccional/subjetivista; hallazgos son obras creadas.
Metodología	experimental/manipuladora; verificación de hipótesis; énfasis en método cuantitativo	experimental/manipuladora modificada; multiplicidad crítica; comprobar falsedad de hipótesis; puede incluir métodos cualitativos	dialogica/dialéctica	hermenéutica/dialéctica

Análisis intraparadigmas

Columna 1: Positivismo

Ontología: realismo (comúnmente llamado “realismo ingenuo”). Se supone la existencia de una realidad aprehensible, impulsada por leyes y mecanismos naturales inmutables. El conocimiento de cómo son las cosas queda convencionalmente resumido en la forma de generalizaciones libres de temporalidad y contexto, algunas de las cuales cobran la forma de leyes causa - efecto. En principio, la investigación puede converger en el estado real de las cosas. Se argumenta que la postura básica del paradigma es reduccionista y determinista (Hesse, 1980).

Epistemología: dualista y objetivista. Se supone que el investigador y el “objeto” investigado son entidades independientes y que el investigador es capaz de estudiar al objeto sin influenciarlo o ser influenciado por él. Cuando se reconoce, o incluso se sospecha, alguna influencia en cualquiera de las dos direcciones (amenazas a la validez), se utilizan varias estrategias para reducir o eliminar esa influencia. La investigación se lleva a cabo como si fuera mediante un espejo de una sola vista. Se evita que los valores y los prejuicios tengan alguna influencia en los resultados, siempre y cuando se cumpla rigurosamente con los procedimientos prescritos. Los hallazgos repetibles son reales.

Metodología: experimental y manipuladora. Las preguntas y/o hipótesis son presentadas en forma de proposiciones y se sujetan a una prueba empírica para su verificación; las condiciones que pudieran ser causa de confusión deben ser cuidadosamente controladas (manipuladas) para evitar que los resultados sean inapropiadamente influenciados.

Columna 2: Postpositivismo

Ontología: realismo crítico. Se supone que la realidad existe, pero sólo para ser imperfectamente comprensible, a causa de mecanismos intelectuales humanos básicamente defectuosos y

S. Lincoln (eds.) (1994),
*Handbook of Qualitative
Research*, Thousand
Oaks, Sage.

la naturaleza fundamentalmente inexplicable de los fenómenos. La ontología es etiquetada como realismo crítico (Cook y Campbell, 1979) a causa de la postura de los proponentes, según la cual cualquier aseveración acerca de la realidad deberá sujetarse a un examen crítico lo más amplio posible para facilitar la aprehensión de la realidad tan fielmente como sea posible (pero nunca a la perfección).

Epistemología: dualista/objetivista modificada. Se abandona el dualismo, en gran parte por ser imposible de sostener, pero la objetividad permanece como un “ideal regulador”; se hace un énfasis especial en “guardianes” externos de la objetividad, como las tradiciones críticas (¿“cabén” los conocimientos dentro del conocimiento preexistente?) y la comunidad crítica (los editores, árbitros y colegas profesionales). Los hallazgos repetidos son probablemente reales (pero siempre sujetos a ser probados como falsos).

Metodología: experimental/manipuladora modificada. Se hace un énfasis en la “pluralidad crítica” (una versión renovada de la triangulación) como forma de probar la falsedad (más que verificar) de las hipótesis. La metodología busca rectificar algunos de los problemas arriba señalados (críticas intraparadigma) al realizar las investigaciones en escenarios más naturales, reunir información más situacional y reintroducir el descubrimiento como un elemento de la investigación, y, particularmente en las ciencias sociales, solicitar puntos de vista émicos para ayudar a determinar los significados y propósitos que la gente adjudica a sus actos, así como contribuir a la “teoría fundamentada” (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990). Todos estos objetivos se logran en gran parte a través de una mayor utilización de técnicas cualitativas.

Columna 3: Teoría crítica y otras posiciones ideológicas relacionadas

Ontología: realismo histórico. Se supone que es comprensible una realidad que anteriormente era plástica pero a la que, a lo

largo del tiempo, le han dado forma un cúmulo de factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género, para después quedar cristalizados (materializados) en una serie de estructuras que ahora se consideran (inapropiadamente) reales, es decir, naturales e inmutables. En un sentido práctico, las estructuras son reales; conforman una realidad virtual e histórica.

Epistemología: transaccional y subjetivista. Se supone que el investigador y el objeto investigado están vinculados interactivamente, y que los valores del investigador (y de los “otros” colocados) inevitablemente influyen la investigación. Por lo tanto los hallazgos están *mediados por valores*. Hay que señalar que esta postura desafía de una manera efectiva a la distinción tradicional entre la ontología y la epistemología; lo que puede ser conocido se encuentra inextricablemente entrelazado con la interacción entre un investigador *particular* y un objeto o grupo *particular*. La línea punteada que separa las filas ontológica y epistemológica en el cuadro 1 refleja esta fusión.

Metodología: dialógica y dialéctica. La naturaleza transaccional de la investigación requiere de un diálogo entre el investigador y lo investigado; ese diálogo debe ser de una naturaleza dialéctica para transformar la ignorancia y los conceptos erróneos (aceptando como inmutables a estructuras históricamente mediadas) en una conciencia más informada (al ver cómo se pueden cambiar las estructuras y entendiendo las acciones necesarias para efectuar el cambio), o, como lo expresa Giroux (1988:213), “como intelectuales transformadores...descubrir y excavar aquellas formas de conocimiento históricas y subyugadas que apuntan hacia experiencias de sufrimiento, conflicto y lucha colectiva;(...) vincular la idea de comprensión histórica con elementos de crítica y esperanza”. Los investigadores transformacionales demuestran un “liderazgo transformacional” (Burns, 1978).

Para una discusión más amplia de la teoría crítica, ver las contribuciones de Olesen, Stanfield, Kincheloe y McLaren.⁸

⁸ V. Olesen, “Feminisms and Models of Qualitative Research” (cap. 9); J. H. Stanfield II, “Ethnic Modeling in Qualitative Research” (cap. 10); J. L.

Kincheloe y P. L. McLaren, "Rethinking Critical Theory and Qualitative Research" (cap. 8). Cada uno de estos capítulos están en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.) (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.

Columna 4: constructivismo

Ontología: relativista. Las realidades son comprensibles en la forma de construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas social y experiencialmente, de naturaleza local y específica (aunque con frecuencia hay elementos compartidos entre muchos individuos e incluso entre distintas culturas), y su forma y contenido dependen de los individuos o grupos que sostienen esas construcciones. Las construcciones no son más o menos "verdaderas" en ningún sentido absoluto; simplemente son más o menos informadas y/o sofisticadas. Las construcciones son alterables, como lo son también sus realidades relacionadas. Esta posición debe diferenciarse tanto del nominalismo como del idealismo (ver Reese, 1980, para una explicación de estas ideas).

Epistemología: transaccional y subjetivista. Se supone que el investigador y el objeto de investigación están vinculados interactivamente de tal forma que los "hallazgos" son *literalmente creados* al avanzar la investigación. Desaparece la distinción convencional entre ontología y epistemología, como sucede en el caso de la teoría crítica. Nuevamente, la línea punteada del cuadro 1 refleja este hecho.

Metodología: hermenéutica y dialéctica. La naturaleza variable y personal (intramental) de las construcciones sociales sugiere que las construcciones individuales pueden ser producidas y refinadas sólo mediante la interacción entre el investigador y quienes responden. Estas construcciones variadas se interpretan utilizando técnicas hermenéuticas convencionales, y se comparan y contrastan mediante un intercambio dialéctico. El objetivo final es destilar una construcción consensada que sea más informada y sofisticada que cualquiera de las construcciones precedentes (incluyendo, por supuesto, la construcción étic del investigador). Para más información sobre el constructivismo, ver Schwandt.⁹

⁹ T. A. Schwandt, "Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry" (cap. 7) en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.) (1994), *Handbook*

Análisis comparativo de paradigmas (filas del cuadro 1)

of Qualitative Research,
Thousand Oaks, Sage.

Habiendo señalado brevemente las posiciones que podrían tomar los proponentes de cada paradigma respecto a las tres preguntas definitorias, es útil mirar las filas para comparar y contrastar aquellas posiciones entre los varios paradigmas.

Ontología

Si nos desplazamos de izquierda a derecha a través del cuadro 1, notamos el avance de

1. la posición del positivismo de realismo ingenuo, al suponer una realidad externa objetiva sobre la cual pueden converger las investigaciones, al
2. realismo crítico del postpositivismo, que aún supone una realidad objetiva pero que acepta que sólo se le puede comprender imperfecta y probabilísticamente, al
3. realismo histórico de la teoría crítica, que supone una realidad comprensible que consiste en estructuras históricamente situadas que son, en la ausencia del “insight”, tan limitantes como si fueran reales, al
4. relativismo del constructivismo, que supone realidades sociales múltiples, comprensibles y, en ocasiones, opuestas, que son producto del intelecto humano, pero que pueden cambiar al volverse sus constructores más informados y sofisticados.

La posición ontológica es la que más distingue al constructivismo de los otros tres paradigmas.

Epistemología

Señalamos el avance de

1. la suposición dualista y objetivista del positivismo que permite al investigador determinar cómo son y cómo funcionan realmente las cosas, a
2. la suposición dualista/objetivista modificada del postpositivismo, según la cual es posible aproximarse a (mas nunca conocer totalmente) la realidad, a
3. la suposición transaccional/subjetivista de la teoría crítica, según la cual el conocimiento está mediado por valores y por lo tanto depende de ellos, a
4. la suposición transaccional subjetivista, similar pero más amplia, del constructivismo, que considera que el conocimiento se crea en la interacción entre el investigador y quienes le responden.

La teoría crítica y el constructivismo se distinguen más de los otros dos paradigmas en sus posiciones epistemológicas.

Metodología

Señalamos el avance de

1. la metodología experimental/manipuladora del positivismo, que se concentra en la verificación de hipótesis, a
2. la metodología experimental/manipuladora del postpositivismo colocada en la pluralidad crítica y concentrada en la comprobación de la falsedad de hipótesis, a
3. la metodología dialógica/dialéctica de la teoría crítica cuyo objetivo es la reconstrucción de construcciones previas, a
4. la metodología hermenéutica/dialéctica del constructivismo, cuyo objetivo es la reconstrucción de construcciones previas.

Cuadro 2
Posiciones de los paradigmas en cuestiones prácticas seleccionadas

<i>Cuestiones</i>	<i>Positivismo</i>	<i>Postpositivismo</i>	<i>Teoría crítica y otras</i>	<i>Constructivismo</i>
Interés investigativo	explicación: predicción y control		crítica y transformación; restitución y emancipación	comprensión; reconstrucción
Naturaleza del conocimiento	hipótesis verificadas y establecidas como hechos o leyes	hipótesis que no sean falseadas y que son hechos o leyes probables	“insights”, percepciones agudas estructurales/históricas	reconstrucciones personales en torno al consenso
Acumulación de conocimiento	adición “por igual a bloques” con el fin de construir un “edificio de conocimiento”; generalizaciones y relaciones causa-efecto		revisiónismo histórico; generalización por similitud	reconstrucciones más sofisticadas y complejas; experiencia vicaria
Criterios de calidad	marcas igual que convencionales de “rigor”: validez interna y externa, confiabilidad, objetividad		adecuación a la situación histórica; erosión de la ignorancia estímulo para la acción	confiabilidad y autenticidad y conceptos erróneos
Valores	excluidos —influencia negada		incluidos —conformativos	
Ética	extrínseca; inclinación hacia el engaño		intrínseca; inclinación moral hacia la revelación	intrínseca; inclinación procesal hacia la revelación; problemas especiales
Voz	“científico desinteresado” como informante de aquellos que hacen decisiones, políticos, y agentes de cambio		“intelectual transformador” como defensor y activista	“participante apasionado” como facilitador de la reconstrucción de múltiples voces
Entrenamiento	técnico y cuantitativo; teorías sustantivas	técnico; cuantitativo y cualitativo; teorías sustantivas	resocialización; cualitativo y cuantitativo; historia; valores de altruismo y empoderamiento	
Conciliación (con otros paradigmas)	posibilidad de ser ajustado a un patrón o modelo común		imposibilidad de ser ajustado a un patrón o modelo común	
Hegemonía	control de publicaciones, financiamiento, promoción y tenencia		en búsqueda de reconocimiento	

Implicaciones de la posición de cada paradigma en algunos problemas prácticos (filas del cuadro 2)

No pueden hacerse a un lado las diferencias entre las suposiciones de los paradigmas como si se tratara de meras diferencias “filosóficas”; implícita o explícitamente, estas posiciones tienen consecuencias importantes en la conducción práctica de una investigación, así como también en la interpretación de los hallazgos y la elección de políticas. Hemos decidido discutir estas consecuencias en diez problemas sobresalientes.

Los ítems en el cuadro 2, que consiste en cuatro columnas que corresponden a los cuatro paradigmas y diez filas que corresponden a los diez problemas, resumen nuestra interpretación de las principales implicaciones. El lector notará que los primeros cuatro problemas (objetivo de la investigación, naturaleza del conocimiento, acumulación de conocimiento y criterios de calidad) se encuentran entre los que los positivistas y postpositivistas consideran más importantes; por lo tanto, son los problemas respecto a los cuales se ataca más a los paradigmas alternativos. Los problemas quinto y sexto (valores y ética) son problemas que todos los paradigmas consideran importantes, aunque las respuestas convencional y alternativa son bastante distintas. Finalmente, los últimos cuatro problemas (voz, entrenamiento, conciliación y hegemonía) son aquellos que los proponentes alternativos consideran de mayor importancia; representan áreas en las cuales la perspectiva heredada es considerada como particularmente vulnerable. Los ítems en el cuadro están basados sólo parcialmente en posturas públicas, ya que no todos los problemas han sido tratados por los proponentes de todos los paradigmas. Por lo tanto, en algunos casos hemos proporcionado ítems que creemos son la consecuencia lógica a partir de las posturas metafísicas (ontológicas, epistemológicas y metodológicas) básicas de los paradigmas. Por ejemplo, el problema de la voz rara vez es tratado directamente por los positivistas o postpositivistas, pero creemos que el ítem “científico desinteresado” es el que sería proporcionado por estos proponentes si se les desafiara en este respecto.

Una diferencia inmediatamente clara entre el cuadro 1 y el cuadro 2 es que mientras en el primer caso era posible registrar un ítem distinto para cada celda, en el caso del cuadro 2 hay mu-

cho traslape entre filas, particularmente con respecto a las columnas positivista y postpositivista. De hecho, aun para aquellos problemas en los cuales son distintos los ítems de las dos columnas, las diferencias parecen ser menores. En contraste, uno puede notar las principales diferencias entre estos dos paradigmas y los paradigmas de la teoría crítica y el constructivismo, que también tienden a diferenciarse entre sí. A continuación, presentamos estos problemas en forma de pregunta.

Fila 1: ¿Cuál es el objetivo o propósito de una investigación?

Positivismo y postpositivismo. Para estos dos paradigmas el propósito de la investigación es una explicación (von Wright, 1971), que a fin de cuentas permita la predicción y el control de los fenómenos, ya sean físicos o humanos. Como ha sugerido Hesse (1980), en estos paradigmas el criterio final para el progreso es que la capacidad de los científicos para predecir y controlar debe mejorar con el tiempo. Hay que notar el reduccionismo y determinismo que implica esta posición. El investigador juega el papel de “experto”, situación que parece otorgarle un privilegio especial, quizás innmercido.

Teoría crítica. El propósito de la investigación es la *crítica y transformación* de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género que limitan y explotan a la humanidad, iniciando enfrentamientos e incluso conflictos. El criterio para el progreso es que a lo largo del tiempo la restitución y la emancipación deben suceder y persistir. La defensa y el activismo son conceptos clave. El investigador juega el papel de instigador y facilitador, lo que implica que entienda *a priori* cuáles son las transformaciones necesarias. Pero debemos señalar que algunas de las posturas más radicales en el campo crítico sostienen que el juicio acerca de las transformaciones necesarias debe reservarse para aquellos cuyas vidas se verán más afectadas por estas transformaciones: los mismos participantes de la investigación (Lincoln, en imprenta).

Constructivismo. El propósito de la investigación es *entender* y *reconstruir* las construcciones que la gente (incluyendo al investigador) sostiene inicialmente, con el objeto de obtener un consenso, pero aún estar abiertos a las nuevas interpretaciones al ir mejorando la información y la sofisticación. El criterio para el progreso es que a lo largo del tiempo todos formulan construcciones más informadas y sofisticadas y se vuelven más conscientes del contenido y el significado de otras construcciones. La defensa y el activismo también son conceptos clave de este paradigma. El investigador juega el papel de participante y facilitador en este proceso, posición que algunos detractores han criticado, argumentado que el papel del investigador se expande más allá de las expectativas razonables de experiencia y competencia (Carr y Kemmis, 1986).

Fila 2: ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento?

Positivismo. El conocimiento consiste en hipótesis verificadas que pueden ser aceptadas como hechos o leyes.

Postpositivismo. El conocimiento consiste en hipótesis cuya falsedad no ha podido probarse y que pueden considerarse como probables hechos o leyes.

Teoría crítica. El conocimiento consiste en una serie de “insights” estructurales/históricos que se transformarán con el paso del tiempo. Las transformaciones ocurren cuando la ignorancia y los conceptos erróneos dan lugar a “insights” más informados mediante una interacción dialéctica.

Constructivismo. El conocimiento consiste en aquellas construcciones acerca de las cuales hay un consenso relativo (o al menos algún avance hacia el consenso) entre aquellas personas competentes (y, en el caso de material más arcano, confiables) para interpretar la sustancia de la construcción. Pueden coexistir múltiples “conocimientos” cuando intérpretes igualmente competentes (o confiables) disienten, o dependiendo de los factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género

que diferencian a los intérpretes. Estas construcciones están sujetas a revisiones continuas y es más probable que se den cambios cuando se yuxtaponen construcciones relativamente distintas dentro de un contexto dialéctico.

Fila 3: ¿Cómo se acumula el conocimiento?

Positivismo y postpositivismo. El conocimiento se acumula mediante un proceso de acrecentamiento en donde cada hecho (o cada hecho probable) funciona como una especie de bloque de construcción que, al ser colocado en el nicho adecuado, se suma a un “edificio de conocimiento” que está en crecimiento. Cuando los hechos cobran la forma de generalizaciones o vinculaciones de causa-efecto, pueden utilizarse con una mayor eficiencia para la predicción y el control. Entonces es posible plantear generalizaciones, con una confianza predecible, para una cierta cantidad de escenarios hipotéticos.

Teoría crítica. El conocimiento no se acumula en un sentido absoluto; más bien crece y se transforma mediante un proceso dialéctico de revisión histórica que va erosionando continuamente la ignorancia y los conceptos erróneos y lleva a un incremento de “insights” más informados. Se pueden plantear generalizaciones cuando la combinación de circunstancias y valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género son similares en distintos escenarios.

Constructivismo. El conocimiento se acumula sólo en un sentido relativo mediante la formación de construcciones cada vez más informadas y sofisticadas mediante un proceso hermenéutico/dialéctico, al yuxtaponer construcciones diversas. Un mecanismo importante para la transferencia del conocimiento de un escenario al otro es el proporcionar una experiencia substitutiva, frecuentemente hallada en los informes de estudios de casos.¹⁰

¹⁰ R. E. Stake, “Case Studies” (cap. 14), en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.) (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.

Fila 4: ¿Cuáles son los criterios apropiados para juzgar la calidad o validez de una investigación?

Positivismo y postpositivismo. Los criterios apropiados son las tradiciones convencionales del “rigor”; la validez interna (isomorfismo de los hallazgos con la realidad), la validez externa (capacidad de generalización), la veracidad (en el sentido de estabilidad), y la objetividad (un observador distante y neutral). Estos criterios dependen de la postura ontológica realista; sin esa suposición, el isomorfismo de los hallazgos con la realidad no puede tener ningún sentido, es imposible plantear una generalización estricta dentro de una población madre, no puede evaluarse la estabilidad para la investigación de un fenómeno si el fenómeno mismo está sujeto a cambios, y no se puede lograr una objetividad, ya que no hay nada de lo cual “distanciarse”.

Teoría crítica. Los criterios apropiados son la colocación histórica de la investigación (*i.e.*, que tome en cuenta los antecedentes sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género de la situación estudiada), el grado al cual la investigación actúa para erosionar la ignorancia y los conceptos erróneos, el grado al cual proporciona un estímulo para la acción, es decir para la transformación de la estructura existente.

Constructivismo. Se han propuesto dos series de criterios: la fidelidad de los criterios de credibilidad (paralelamente a la validez interna), la transferenciabilidad (paralelamente a la validez externa), la confiabilidad (paralelamente a la veracidad) y la posibilidad de confirmación (paralelamente a la objetividad) (Guba, 1981; Lincoln y Guba, 1985); y el criterio de justicia en cuanto a autenticidad, la autenticidad ontológica (que aumenta las construcciones personales), la autenticidad educativa (que lleva a una mejor comprensión de las construcciones de los demás), la *autenticidad* catalítica (que estimula a la acción), y la autenticidad táctica (que da poder a las acciones) (Guba y Lincoln, 1989). La primera serie representa un esfuerzo por resolver el problema de la calidad en el constructivismo; aunque estos criterios han sido bien recibidos, su paralelismo con los criterios positivistas los hace sospechosos. La segunda serie se traslapa

hasta cierto punto con los criterios de la teoría crítica, pero los trasciende, particularmente los criterios de autenticidad ontológica y autenticidad educativa. Sin embargo, en el constructivismo el problema de los criterios de calidad no está bien resuelto y hacen falta más críticas.

Fila 5: ¿Qué papel juegan los valores en la investigación?

Positivismo y postpositivismo. En estos dos paradigmas los valores están específicamente excluidos; de hecho se dice que el paradigma está “libre de valores” en virtud de su postura epistemológica. Se considera a los valores como variables que son fuente de confusión y no se les debe permitir jugar ningún papel en una investigación putativamente objetiva (aun cuando, en el caso del postpositivismo, la objetividad es únicamente un ideal regulador).

Teoría crítica y constructivismo. En estos dos paradigmas los valores tienen su lugar; se les considera como ineluctables en la formación (o creación, en el caso del constructivismo) de los resultados de las investigaciones. Además, aun si fuera posible, no se considera tolerable la exclusión de los valores. Excluirlos sería adverso para el público sin poder o “en riesgo”, cuyas construcciones originales (emic) merecen la misma consideración que las de otros públicos más poderosos y las del investigador (etic). El constructivismo, que considera al investigador como director y facilitador del proceso de investigación, tiende a hacer un mayor énfasis en este punto que la teoría crítica, que suele colocar al investigador en un papel más autoritario.

Fila 6: ¿Cuál es el lugar de la ética en la investigación?

Positivismo y postpositivismo. En estos dos paradigmas la consideración ética es muy importante y los investigadores la toman muy en serio, pero es *extrínseca* al proceso de investigación en sí. Por lo tanto, el comportamiento ético se observa formalmente mediante mecanismos *externos*, como los códigos de conduc-

ta profesional y los comités. Además, la ontología realista subyacente a estos paradigmas proporciona una inclinación hacia la utilización del engaño que, según se argumenta en ciertos casos, es necesaria para determinar cómo *realmente* funcionan las cosas o en aras de algún “bien social mayor” o alguna “verdad más clara” (Bok, 1978, 1982; Diener y Crandall, 1978).

Teoría crítica. La ética es más *intrínseca* en este paradigma, como lo sugiere el intento de erosionar la ignorancia y los conceptos erróneos, y de tomar totalmente en cuenta los valores y la situación histórica en el proceso de investigación. Así pues, hay una inclinación moral hacia que el investigador sea revelador (en el riguroso sentido de “consentimiento informado”) más que engañoso. Por supuesto, estas consideraciones no impiden el comportamiento ético, pero sí proporcionan algunas barreras de procedimiento que lo hacen más difícil.

Constructivismo. La ética también es *intrínseca* a este paradigma por la inclusión de los valores de los que participan en la investigación (comenzando por las construcciones existentes del que responde y avanzando hacia una mayor información y sofisticación en sus construcciones, así como en la construcción del investigador). Hay un incentivo (*una inclinación hacia el proceso*) para la revelación; ocultar las intenciones del investigador es contrario al propósito de develar y mejorar las construcciones. Además, la metodología hermenéutica/dialéctica en sí misma proporciona una salvaguarda fuerte, mas no infalible, contra el engaño. Sin embargo, la cercanía en las interacciones personales que exige la metodología puede producir problemas especiales y a menudo complicados de confidencialidad y anonimato, así como otras dificultades interpersonales (Guba y Lincoln, 1989).

Fila 7: ¿Cuál “voz” se refleja en las actividades del investigador, particularmente aquellas orientadas al cambio?

Positivismo y postpositivismo. La voz del investigador es la del científico desinteresado que informa a quienes toman decisio-

nes, a los políticos y a los agentes de cambio, que utilizan esta información científica de manera independiente, al menos en parte, para dar forma, explicar y justificar acciones y políticas, y para cambiar propuestas.

Teoría crítica. La voz del investigador es la de un “intelectual transformador” (Giroux, 1988) que ha expandido su conciencia y por lo tanto está en posición de enfrentar la ignorancia y los conceptos erróneos. El cambio es facilitado al desarrollar los individuos una percepción más aguda (“insight”) sobre el estado actual de las cosas (la naturaleza y grado de su explotación) y al sentirse estimulados a actuar sobre ello.

Constructivismo. La voz del investigador es la de un “participante apasionado” (Lincoln, 1991) activamente comprometido a facilitar la reconstrucción de “múltiples voces” de su propia construcción, así como las de todos los otros participantes. El cambio se facilita al formarse las reconstrucciones y al sentirse los individuos estimulados a actuar sobre ellas.

Fila 8: ¿Cuáles son las implicaciones de cada paradigma para el entrenamiento de investigadores novatos?

Positivismo. Los novatos se entrenan principalmente en el conocimiento técnico sobre medidas, diseños y métodos cuantitativos, con un énfasis menos que sustancial en las teorías formales de los fenómenos en sus especialidades sustantivas.

Postpositivismo. Los novatos se entrenan de maneras paralelas a las del positivismo, pero agregando métodos cualitativos, con frecuencia con el propósito de aminorar los problemas señalados en los primeros párrafos de este capítulo.

Teoría crítica y constructivismo. Los novatos primero deben ser resocializados de su temprana y generalmente intensa exposición a la perspectiva heredada de la ciencia. Esa resocialización no puede lograrse sin una educación cabal sobre las posturas y técnicas del positivismo y el postpositivismo. Los alumnos de-

ben llegar a apreciar las diferencias entre los paradigmas (resumidos en el cuadro 1) y, en ese contexto, dominar los métodos tanto cuantitativos como cualitativos. El primero es esencial por su papel al llevar a cabo las metodologías dialógica/dialéctica o hermenéutica/dialéctica; el segundo, porque puede jugar un importante papel informativo en todos los paradigmas. También se les debe ayudar a entender la historia y estructura social, política, cultural, económica, étnica y de género que sirven como escenario para sus investigaciones, y a incorporar a su trabajo los valores de altruismo y de dar poder.

Fila 9: ¿Deben estar necesariamente en conflicto estos paradigmas? ¿Es posible acomodar estas visiones diferentes dentro de un solo marco conceptual?

Positivismo y postpositivismo. Los proponentes de estos dos paradigmas, dada su orientación fundamental, adoptan la posición de que todos los paradigmas se pueden acomodar, es decir que existe o existirá alguna estructura racional en común que pueda utilizarse como punto de referencia para resolver todos los problemas de diferencia. La postura es reduccionista y presupone la posibilidad de una comparación punto por punto (conmensurabilidad), tema acerca del cual siguen habiendo muchos desacuerdos.

Teoría crítica y constructivismo. Los proponentes de estos dos paradigmas están de acuerdo al afirmar la inconmensurabilidad elemental de los paradigmas (aunque concordarían en que el positivismo y el postpositivismo son conmensurables, y probablemente concordarían en que la teoría crítica y el constructivismo también lo son). Se considera que las creencias básicas de los paradigmas son esencialmente contradictorias. Para los constructivistas, o existe una realidad, o no existe (aunque uno podría querer resolver este problema considerando de forma diferente a la naturaleza física contra la humana) y, por lo tanto, el constructivismo no puede acomodarse de una manera lógica al positivismo / postpositivismo, del mismo modo que, digamos, la idea de que la tierra es plana no puede encajar lógicamente con la idea

de que la tierra es redonda. Para los teóricos críticos y los constructivistas la investigación o está libre de valores, o no lo está; nuevamente, un acomodo lógico parece ser ciertamente imposible. El realismo y el relativismo, el estar libre o atado a los valores, no pueden coexistir en ningún sistema metafísico internamente coherente, cuya condición de coherencia se estipula ser esencialmente respondida por cada uno de los paradigmas propuestos. La solución de este dilema necesariamente deberá esperar al surgimiento de un metaparadigma en relación al cual los paradigmas más antiguos y “acomodados” se volverán no menos reales, sino sencillamente irrelevantes.

Fila 10: ¿Cuál de los paradigmas ejerce una hegemonía por encima de los demás? Es decir, ¿cuál tiene una influencia predominante?

Positivismo y postpositivismo. Los proponentes del positivismo obtuvieron la hegemonía durante los últimos siglos, al abandonarse los más antiguos paradigmas aristotélico y teológico. Pero en las últimas décadas el manto de la hegemonía ha caído sobre los hombros de los postpositivistas, los herederos “naturales” de los positivistas. Los postpositivistas (y de hecho muchos positivistas residuales) tienden a controlar las fuentes de información, las fuentes de financiamiento, los mecanismos de promoción y tenencia, los comités de disertación y otras fuentes de poder e influencia. Al menos hasta 1980, eran el grupo “en boga”, y siguen representando la voz más fuerte en la toma de decisiones profesionales.

Teoría crítica y constructivismo. Los proponentes de la teoría crítica y el constructivismo aún están en la búsqueda de reconocimiento y de vías de participación. Durante la última década se ha vuelto más y más posible su aceptación, como se puede ver en la reciente inclusión de ensayos relevantes en revistas y reuniones profesionales, el desarrollo de nuevos medios de difusión, la creciente aceptabilidad de disertaciones “cualitativas”, la inclusión de guías cualitativas por parte de algunas agencias y programas de financiamiento, etcétera. Pero lo más probable es que la

teoría crítica y el constructivismo continúen jugando un papel secundario, aunque importante y cada vez más influyente, en el futuro cercano.

Conclusión

La metáfora de la “guerra de paradigmas” descrita por Gage (1989) es indudablemente exagerada. Al describir las discusiones y altercados del último par de décadas como guerras, le da al asunto un tinte más polémico de lo necesario. Sólo se podrá dar una resolución de las diferencias entre los paradigmas cuando surja un nuevo paradigma que sea más informado y sofisticado que los existentes. Es más probable que eso suceda cuando y si los proponentes de estos diversos puntos de vista se reúnan a discutir sus diferencias, y no la santidad de sus puntos de vista y opiniones. Un diálogo continuo entre los proponentes de todos los paradigmas representará la mejor vía para avanzar hacia una relación de respuesta y congenialidad.

Esperamos haber ilustrado en este capítulo la necesidad de esta discusión al delinear claramente las diferencias que existen actualmente y al demostrar que estas diferencias tienen implicaciones significativas a un nivel práctico. Los problemas de paradigmas son cruciales; sostenemos que ningún investigador debe dedicarse a investigar sin tener claro exactamente cuál es el paradigma que informa y guía su acercamiento.

Bibliografía

Bernstein, R. (1988), *Beyond Objectivism and Relativism*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

Bok, S. (1978), *Lies: Moral Choice in Public and Private Life*, Nueva York, Random House.

____ (1982), *Secrets: On the Ethics of Concealment and Revelation*, Nueva York, Pantheon.

- Burns, J. (1978), *Leadership*, Nueva York, Harper.
- Carr, W. y S. Kemmis (1986), *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Londres, Falmer.
- Cook, T. y D. T. Campbell (1979), *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*, Chicago, Rand McNally.
- Diener, E. y R. Crandall (1978), *Ethics in Social and Behavioral Research*, Chicago, University of Chicago Press.
- Gage, N. (1989), "The Paradigm Wars and their Aftermath: A 'Historical' Sketch of Research and Teaching since 1989", *Educational Research*, vol. 18, pp. 4-10.
- Giroux, H. (1988), *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Glaser, B. G., y A. L. Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- Guba, E. G. (1981), "Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries", *Educational Communication and Technology Journal*, vol. 29, pp. 75-92.
- ____ (ed.) (1990), *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Sage.
- ____ (1992), "Relativism", *Curriculum Inquiry*, vol. 22, pp. 17-24.
- Guba, E. G, y Y. S. Lincoln (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, Sage.
- Hesse, E. (1980), *Revolutions and Reconstructions in the Philosophy of Science*, Bloomington, Indiana University Press.

House, E. (1977), *The Logic of Evaluative Argument*, Los Angeles, University of California, Center for the Study of Evaluation.

Kuhn, T. S. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.

____ (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*, 2ª. ed., Chicago, University of Chicago Press.

Lincoln, Y. S. (1991), *The Detached Observer and the Passionate Participant: Discourses in Inquiry and Science*, Chicago, presentado en la junta anual de la American Educational Research Association.

____ (en imprenta), "I and Thou: Method and Voice in Research with the Silenced", en D. McLaughlin y W. Tierney (eds.), *Naming Silenced Lives*, Nueva York, Praeger.

Lincoln, Y. S. y E. G. Guba (1985), *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage.

Marcus, G. y M. Fischer (1986), *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*, Chicago, University of Chicago Press.

Mill, J. S. (1906), *A System of Logic*, Londres, Longmans Green. (Trabajo original publicado en 1843.)

Phillips, D. C. (1987), *Philosophy, Science, and Social Inquiry*, Oxford, Pergamon.

____ (1990a), "Postpositivistic Science: Myths and Realities", en E. G. Guba (ed.), *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Sage, pp. 31-45.

____ (1990b), "Subjectivity and Objectivity: An Objective Inquiry", en E. Eisner y A. Peshkin (eds.), *Qualitative Inquiry in Education*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 19-37.

- Popper, K. (1968), *Conjectures and Reputations*, Nueva York, Harper & Row.
- Reason, P. y J. Rowan (1981), *Human Inquiry*, Nueva York, John Wiley.
- Reese, W. (1980), *Dictionary of Philosophy and Religion*, Atlantic Highlands, Humanities Press.
- Sechrest, L. (1992), "Roots: Back to our First Generations", *Evaluation Practice*, vol. 13, pp. 1-8.
- Strauss, A. L. y J. Corbin (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, Sage.
- Von Wright, G. (1971), *Explanation and Understanding*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

Un punto de vista interpretativo

Norman K. Denzin

No estar equivocado no es lo mismo que estar en lo correcto. Pero, aun cuando las ciencias sociales hablan de “pruebas cruciales de las teorías”, no solemos comprobar si las cosas son correctas o no. La verdadera prueba siempre ha sido qué tan útil o interesante es esa manera de ver las cosas para el público. Si vemos las cosas desde una perspectiva sociológica, ¿qué podemos ver que antes nos era invisible? [Becker, 1986: 2]

Tampoco basta con decir que debe haber un matrimonio entre la investigación y la teoría para que la sociología rinda frutos legítimos. No basta con que se presenten ante el altar; deben saber qué hacer después. Sus papeles recíprocos deben estar claramente definidos. [Merton, 1967:171]

Podemos, y creo que debemos, considerar a la vida humana principalmente como un vasto proceso interpretativo en el que las personas, individual y colectivamente, se guían mediante la definición de los objetos, eventos y situaciones que se encuentran(...) Cualquier programa diseñado para analizar la vida grupal del ser humano en su carácter general debe ajustarse a este proceso de interpretación. [Blumer, 1956:686]

La empresa sociológica se apoya en tres actividades relacionadas entre sí: la teoría, la investigación y el interés sustantivo. El estado actual de la disciplina refleja esta división tripartita. Los textos, las monografías y los lectores, respectivamente, denotan preocupación por la teoría, los métodos de investigación y la especialidad sustantiva, sea ésta la desviación, la sociología familiar, la sociología médica, la psicología social, la pedagogía o las relaciones raciales y étnicas. Esta división ha tenido consecuencias desafortunadas para la disciplina de la sociología. Ha producido una brecha entre estos componentes inseparables del arte sociológico puesto que la teoría no puede juzgarse indepen-

dientemente de la actividad de investigación. Los métodos de investigación son poco útiles hasta que son iluminados por las perspectivas teóricas. La especialidad sustantiva es poco útil o interesante hasta que se hinca en un marco teórico y estrategias de investigación firmes. La separación entre las teorías, los métodos y las especialidades sustantivas caracteriza actualmente a la sociología, que cuenta con especialistas en cada área. Rara vez se combinan los tres en la mente de un solo individuo, por no decir en una sola perspectiva teórica. (Ver Becker, 1986:218; Hill, 1969; Mills, 1959). Este estado de la sociología contemporánea matiza mi discusión en este libro. Deben volverse a unir los elementos del acto sociológico que se hallan separados. Tal síntesis aparece en el acto de investigación, es decir, en aquellos esfuerzos por llevar al sociólogo del vago reino de la teoría a los problemas sustantivos del mundo social empírico. La aplicación de una sola perspectiva teórica a todas las fases del acto de investigación u observación es una estrategia que puede ayudar a lograr la combinación de la teoría, la investigación y el interés sustantivo. Lo que hace falta es un marco teórico en común que se pueda emplear consistentemente en todas las fases del acto sociológico. En este libro se aplicará sistemáticamente la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico a estas fases. (Ver Blumer, 1969b; Lindesmith, Strauss y Denzin, 1988; Mead, 1934; Stone y Farberman, 1970).

Diferentes puntos de vista sobre la teoría y el método

Para desarrollar mejor el argumento de que la teoría y los métodos se encuentran distanciados, hay que considerar lo que algunos sociólogos reconocidos opinan sobre la metodología. Históricamente el término *metodología* ha jugado un papel ambiguo en la empresa sociológica. Hay conocedores que distinguen poca relación entre los métodos, las actividades de investigación y el proceso de elaboración de teorías. En un confuso pasaje, que contradice la cita que se encuentra al principio de este capítulo, Merton (1967:140-141) afirma:

Desde el principio debemos marcar una clara distinción entre la teoría sociológica, cuyo tema de estudio son ciertos aspec-

tos y resultados de la interacción entre los hombres y es, por lo tanto, sustantiva, y la metodología, o la lógica del procedimiento científico. En resumen, hay una diferencia decisiva entre saber cómo probar una serie de hipótesis y conocer la teoría a partir de la cual derivar las hipótesis a ser probadas. Tengo la impresión de que el entrenamiento sociológico actual está diseñado para que los alumnos entiendan lo primero más que lo segundo.

Merton sugiere que la teoría es más valiosa que la metodología. Además sugiere que los métodos como tales tienen poco o ningún contenido sustantivo-teórico. Desde la perspectiva de Merton, los métodos son herramientas “ateóricas” apropiadas para cualquier usuario inteligente y hábil.

Esta posición, que potencialmente amplía más la brecha entre la teoría y la metodología, es opuesta a la de Blumer (1931, 1940, 1954, 1956, 1969b) ya que, como sugiere la cita de Blumer que se encuentra al inicio de este capítulo, él busca programas teóricos y de investigación que reflejen y capturen fielmente lo que considera los aspectos especiales de la interacción humana. Desde su punto de vista, el estudio de la metodología exige una perspectiva teórica compatible; la teoría y el método deben ir mano a mano. Becker (1970) y Garfinkel (1967) también han exigido una combinación de la teoría y el método.

Becker (1986) va aún más lejos que Blumer. En la cita al inicio de este capítulo, él sugiere que nunca se comprueba qué tan correcta o incorrecta es una teoría. Sólo hay teorías que son más o menos convincentes para uno u otro grupo de lectores. Desde este punto de vista, las teorías son interpretaciones del mundo social. Estas interpretaciones pueden ser impuestas por el sociólogo, como en el caso de Merton, o pueden fluir de las experiencias e interpretaciones de los sujetos de estudio. Blumer y Becker abogan por el segundo acercamiento, al igual que yo. Esta perspectiva es muy cercana a lo que se conoce como teoría “interpretativa” en antropología (Bruner, 1984; Geertz, 1983; Clifford y Marcus, 1986; Turner y Bruner, 1986); en sociología (Becker, 1986; Denzin, 1984b, 1988b; Rabinow y Sullivan, 1979); filosofía fenomenológica (Heidegger, 1962; Merleau-Ponty, 1973); hermenéutica (Gadamer, 1975); filosofía del lenguaje (Winch,

1958); estudios culturales (Hall, 1980); teoría de “estructuración” (Giddens, 1984), y en la teoría “crítica”, obra de Habermas (1981/1984).

Otros sociólogos han tendido a usar métodos sin darles mucha importancia a sus implicaciones teóricas o a su capacidad diferente para iluminar la teoría. Actualmente muchos de ellos utilizan un sólo método en sus estudios, relegando así el valor potencial de otras metodologías. Los teóricos que trabajan con grupos pequeños se apoyan casi por completo en la experimentación, mientras que los sociólogos familiares usan principalmente la técnica de la encuesta, y quienes estudian las organizaciones exageran la importancia de las estrategias de campo, como la observación participante. Esta tendencia ha dado origen a un uso de los métodos de investigación bastante estrecho y limitado a las especialidades.

La tendencia a desarrollar teorías que se apoyan en metodologías especiales dentro de fronteras limitadas (lo que Merton (1967) llama “sociología de medio alcance”) se encuentra muy relacionada con esta posición. Aunque une más a la teoría y al método, comprometerse específicamente con ciertas áreas de investigación limita seriamente el valor de largo alcance de la teoría general. Es agradable leer acerca de una teoría estrechamente integrada sobre la interacción en los grupos pequeños simplemente porque es teoría, pero es decepcionante, puesto que no se desarrolló a partir de una serie de formulaciones más abstracta. La teoría de grupos pequeños coexiste mano a mano con las teorías sobre la familia, la sociología política, la delincuencia, etcétera, pero estas teorías especializadas con sus métodos confinados rara vez se unen para conformar una teoría más amplia y general.

Algunos psicólogos sociales, como Couch (1987a), argumentan que el laboratorio, lugar clave para la investigación donde se puede usar la tecnología de grabaciones audiovisuales, ofrece la mayor promesa para la fusión de la teoría y el método y el descubrimiento de principios sociológicos generales. Esta posición va más allá del uso estrecho, limitado a las especialidades, de los métodos que acabamos de discutir. Ofrece las bases para una genuina teoría de la estructura social (ver Couch, 1984b; Couch, Saxton y Katovich, 1986).

Un punto de vista

Los métodos tienen una gran relevancia teórica. En este libro analizaré siete métodos sociológicos desde la perspectiva del interaccionismo simbólico. Demostraré que la entrevista, el experimento, la encuesta, la observación participante, el análisis histórico y biográfico, los métodos “no reactivos” y el uso de filmaciones tienen distintos niveles de relevancia teórica para el interaccionismo simbólico. Argumentaré que sólo se darán avances significativos en la teoría sociológica sustantiva cuando los sociólogos desarrollen un marco congruente y viable para el análisis dual de la teoría y el método. Aunque elegí el interaccionismo simbólico como perspectiva teórica, hubiera sido posible utilizar cualquiera de una gran cantidad de posturas teóricas. Hubiera podido emplear el estructural-funcionalismo, el conductismo social, la teoría del conflicto, la teoría feminista, la teoría crítica, los estudios culturales o la etnometodología. Cualquiera de estos acercamientos llevaría a conclusiones significativamente distintas. Es importante que quienes practican dentro de estas otras escuelas de pensamiento desarrollen sus propias síntesis de teoría, método y especialidad. Sin duda tales afirmaciones apoyarían la tesis de que ya no se puede considerar a los métodos como herramientas ateóricas. Cada teoría exige y produce un punto de vista especial sobre el acto de investigación. (Ver Cicourel, 1964, 1974a, 1974b, para tener una perspectiva etnometodológica de la metodología; también Garfinkel, Lynch y Livingston, 1981, para un punto de vista científico; y Couch, 1984a, con respecto al laboratorio).

Aunque es posible aplicar una serie de principios metodológicos a la evaluación de las estrategias de investigación, esta aplicación con frecuencia produce una brecha aún más amplia entre la teoría y el método. (Ver Campbell y Stanley, 1963, para un ejemplo de este acercamiento. La mayoría de los libros de texto sociológicos sobre metodología utilizan esta estrategia. Ver Black y Champion, 1976; Phillips, 1976. Excepciones importantes son: Bogdan y Taylor, 1975; Cicourel, 1964; Derek Phillips, 1971; Johnson, 1975; Lofland, 1971; Schatzman y Strauss, 1973).

La interrelación de teoría y método

La disciplina sociológica se fundamenta en estos elementos: teoría, metodología, actividad de investigación e imaginación sociológica. La *teoría* es interpretación; proporciona orden y discernimiento a lo que se observa o puede observarse. La *metodología* representa una de las principales maneras en que actúan los sociólogos en su medio ambiente; sus métodos, sean experimentos, encuestas o biografías, llevan a aspectos distintos de esta realidad, y es a través de sus métodos que logran hacer que sus investigaciones se vuelvan publicables y reproducibles. A medida que el sociólogo avanza de la teoría a la selección de métodos, es posible apreciar el surgimiento de ese vago proceso llamado *actividad de investigación*. En este proceso emergen las preferencias personales de un científico por una teoría o método. Además, la selección de un área problemática determinada (delincuencia, alcoholismo o la familia) con frecuencia representa una decisión sumamente personal.

Se proporciona orden a la teoría, la metodología y la actividad de investigación mediante el uso de lo que Mills (1959: 211-212) llamó la “imaginación sociológica”:

Les recuerdo que en gran parte la imaginación sociológica consiste en la capacidad de desplazarse de una perspectiva a otra y, en el proceso, construir un punto de vista adecuado acerca de una sociedad completa y sus componentes. La imagen sociológica también puede ser cultivada, aunque rara vez sucede sin una gran cantidad de trabajo rutinario. Sin embargo, tiene una cualidad inesperada(...) detrás de esa combinación debe haber una cierta mentalidad lúdica, así como una necesidad imperiosa de entender al mundo, cosas que el técnico rara vez posee. Quizás está demasiado bien entrenado, con demasiada precisión. Puesto que uno sólo puede ser entrenado en lo que ya se conoce, a veces el entrenamiento lo vuelve incapaz de aprender nuevas maneras de hacer las cosas; hace que uno se rebele ante lo que en un principio tenderá a ser un trabajo suelto y hasta desordenado. Pero si uno posee tales

ideas e imágenes vagas, se aferra a ellas y hay que resolverlas, pues así es como casi siempre aparecen por primera vez las ideas originales, si las hay.

La imaginación sociológica exige variabilidad en el proceso de investigación. Los procesos mediante los cuales se lleva a cabo la sociología no deben volverse inflexibles; es necesario un criterio amplio. Lo que algunos consideran doctrina será desafiado por otros; por lo tanto los principios teóricos y metodológicos siempre deben evaluarse tomando en cuenta la imaginación sociológica.

La perspectiva simbólico-interaccionista

El interaccionismo simbólico está basado en tres suposiciones básicas. Primero, la realidad social como la percibimos, conocemos y entendemos, es una producción social. Los individuos que interactúan producen y determinan sus propias definiciones de las situaciones. Segundo, se da por hecho que los seres humanos son capaces de entablar un comportamiento pensado y autorreflexivo. Son capaces de dar forma a y de guiar tanto su propio comportamiento como el de los demás. Tercero, en el curso de adoptar su propio punto de vista y adecuarlo al comportamiento de los demás, los seres humanos interactúan entre sí. La interacción es vista como una empresa emergente, negociada y con frecuencia impredecible. La interacción es simbólica porque incluye la manipulación de símbolos, palabras, significados y lenguajes.

Integral a esta perspectiva es el punto de vista de que el mundo social de los seres humanos no está hecho de objetos que tienen un significado intrínseco. El significado de los objetos está en las acciones que llevan a cabo los seres humanos en relación con ellos. La experiencia humana es tal que el proceso de definir objetos es siempre cambiante, y está sujeto a redefiniciones, reubicaciones y realineaciones. El interaccionista da por hecho que los hombres aprenden sus símbolos básicos, sus conceptos del yo y las definiciones que le atribuyen a los objetos sociales mediante la interacción con otros. Cada persona simultáneamen-

te lleva a cabo conversaciones consigo mismo(a) y con otras personas significativas. El comportamiento es observable en los niveles simbólico e interactivo.

Los interaccionistas consideran a la interacción humana como su fuente básica de datos. Sus preocupaciones teóricas fundamentales tienen que ver con una mayor comprensión de cómo los seres humanos son capaces de adoptar las perspectivas de otros en instancias concretas de interacción. Los interaccionistas dan por hecho que la interacción cara a cara se da en situaciones sociales. Algunos, como Goffman (1971, 1974), han tratado de desenredar los varios elementos que conforman las acciones conjuntas de los individuos que interactúan. A partir de los análisis de Goffman y de otros, es posible armar los siguientes siete rasgos de la interacción focalizada. Primero, la interacción focalizada incluye a dos o más individuos que *intercambian puntos de vista*. Segundo, la interacción se da en *escenarios sociales* que pueden ser ubicados y descritos físicamente. Tercero, los *objetos sociales* llenan los escenarios sociales y serán receptores de las acciones de los individuos bajo estudio. Cuarto, al intercambiar perspectivas, los individuos utilizan una serie de *reglas* que guían y dan forma tácitamente a sus interacciones en curso. Estas reglas pueden ser de naturaleza civil o legal, como cuando un miembro de un departamento de policía arresta a un delincuente juvenil por cometer un acto ilícito. Pueden ser de naturaleza ceremonial o de cortesía y pueden ser exhibidas en las formalidades que las personas se profieren entre sí en los cocteles. Las reglas serán relacionamente específicas a los individuos en cuestión. Los esposos y esposas y los amigos cercanos típicamente actúan según reglas y acuerdos que son únicos dentro de su relación. Quinto, toda interacción incluye a personas *relacionadas entre sí diferencialmente*. Pueden ser extraños, íntimos, amigos, colegas, enemigos o conocidos (Davis 1973). El total de tiempo que pasan dos o más individuos uno en presencia de otro es conocido como la ocasión de la interacción. Sexto, a cada intercambio enfocado entre estos individuos se le llama encuentro. Las situaciones sociales proporcionan las ocasiones para la interacción, que a su vez produce las condiciones para los encuentros (ver Goffman, 1961b). Séptimo, el proceso de interacción se filtra a través de identidades sociales de *género*.

Cualquier episodio interactivo exhibirá configuraciones únicas de estos siete elementos de la interacción focalizada. Cada elemento puede asumir diferentes formas a lo largo del tiempo, dentro del mismo encuentro o en distintos encuentros. En estos sentidos la interacción se considera como una producción temporal, situada y de género. Cualquier investigación sociológica podrá concentrarse en cualquiera de o en todos estos rasgos. Las relaciones que vinculan a los individuos tendrán una igualdad fluctuante. El escenario puede ser rígido o flexible. Puede ser conocido o ajeno. Puede ser privado o público. Puede ser rentado o propio. Los objetos sobre los cuales se actúa pueden ser propios, rentados o prestados, y relevantes o irrelevantes a la interacción. Los individuos serán diferencialmente autoreflexivos al momento de interactuar (ver Denzin, 1975). Su género dará forma a la interacción.

Estos rasgos pueden ilustrarse brevemente si consideramos la entrevista sociológica. Ésta típicamente incluye a dos extraños que se enfrentan el uno al otro en el territorio del entrevistado. Las reglas de civilidad cortés gobernarán la conducta, y el objeto principal sobre el cual se actuará será el horario de la entrevista. El entrevistador podrá considerarse como de un estatus inferior y actuar de acuerdo con eso. Mientras que el entrevistador es altamente reflexivo en lo relacionado a la entrevista, el entrevistado podría aproximarse a la tarea con indiferencia, interesándose sólo superficialmente en las preguntas que se le plantean. Aparentemente la producción de una entrevista incluye una interacción simbólica y de género. En este sentido, toda actividad de investigación puede considerarse como una producción interactiva. Tales producciones podrán analizarse y estudiarse en términos de los rasgos de la interacción cara a cara que acabamos de exponer (ver Katovich, 1984, sobre interacción en el laboratorio experimental).

Consideraciones metodológicas a partir de la teoría de interacción: el interaccionismo naturalista

Dadas estas suposiciones básicas del interaccionismo simbólico, ahora es posible proponer una serie de principios que esta pers-

pectiva exige de sus metodologías. El método del *interaccionismo naturalista* es central al punto de vista interaccionista sobre la actividad investigativa (ver Mead, 1934). Esto incluye el compromiso premeditado de ingresar activamente a los mundos de los individuos que interactúan. Incluye un intento de desarrollar teorías de la interacción que se basan en los comportamientos, lenguajes, definiciones y actitudes de los estudiados. El interaccionismo naturalista pretende combinar las conversaciones simbólicas que tienen las personas consigo mismas con sus comportamientos y pronunciaciones observables (Denzin, 1971). La unidad básica de análisis para el conductismo naturalista es la acción conjunta o las ocasiones de interacción.¹

¹ Ver N. K. Denzin (1989), *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, capítulos 3 y 4, para una mayor profundización sobre esta perspectiva.

Si el comportamiento humano es observable a dos niveles (el simbólico y el interactivo) entonces el rango y variedad de símbolos y significados simbólicos compartidos, comunicados y manipulados por los seres que interactúan es crucial para entender tal comportamiento. La sociedad contribuye con dos elementos esenciales que se reflejan directamente en las interacciones concretas: (1) los símbolos, o varios lenguajes proporcionados y comunicados mediante el proceso de socialización, y (2) los escenarios concretos de comportamiento en donde sucede la interacción.

Un interaccionista da por hecho que un análisis completo de la conducta humana va a capturar los significados simbólicos que surgen a lo largo del tiempo en la interacción. Pero el sociólogo también deberá capturar las variaciones en los patrones de comportamiento en curso que reflejan estos símbolos, imágenes y conceptos del yo. Estos símbolos son múltiples y complejos, verbales y no verbales, voluntarios e involuntarios. Las expresiones verbales, los gestos no verbales, el modo y estilo de vestir y la forma de hablar, todo esto proporciona pistas de los significados simbólicos que se traducen a la interacción y surgen de ella.

El primer principio metodológico para que una investigación esté completa deben conjuntarse los símbolos y la interacción. Al concentrarse sólo en los símbolos, como puede suceder con un cuestionario sobre actitudes, no se registran las relaciones nacientes y novedosas de estos símbolos con el comportamiento observable. Si estoy estudiando la relación entre el consumo de marihuana y las estrategias para ocultar la presencia de la droga de

los no consumidores, mi intención será demostrar que la actitud de un consumidor de marihuana hacia los demás se refleja en su comportamiento ante ellos. No basta con documentar el hecho de que a los consumidores les desagrada colocarse bajo los efectos de la droga ante un extraño. Si estoy comprometido con la postura interaccionista, debo ir más allá y demostrar cómo el contacto con los no consumidores influye en esta actitud.

Becker (1953, 1955, 1962) nos ha proporcionado un análisis que, aunque anticuado, es instructivo. En sus entrevistas (1962, p. 597) se descubrió que entre los fumadores esporádicos el temor al hallazgo tenía dos formas: que los no consumidores descubrirían la marihuana en su posesión y que no “podrían ocultar los efectos de la marihuana ante los no consumidores”. Este tipo de consumidor adopta estrategias para ocultar los efectos y la presencia misma de marihuana y quizás incluso fume con poca frecuencia porque no le es posible hallar un escenario “seguro”. Entre los consumidores habituales no existen estos temores, aunque Becker señaló que al cambiar sus contactos interactivos los consumidores habituales pueden descubrir que es necesario limitar su uso. Un consumidor habitual que se casó con una no consumidora a la larga se convirtió en un consumidor esporádico. El siguiente extracto de Becker (1962:598) describe este patrón y demuestra cómo los significados adjudicados al objeto social (la marihuana) de hecho surgieron en los patrones de interacción:

(Este hombre acostumbraba consumir marihuana con bastante intensidad pero su esposa lo objetaba). Por supuesto, la razón por la que disminuí su consumo fue mi esposa. Hubo algunas ocasiones en que sentía que(...)no sentía realmente necesitarla, pero me hubiera gustado tener un poco. (No pudo seguir consumiendo la droga excepto esporádicamente en las ocasiones en que estaba apartado de la presencia y el control de la esposa).

Un *segundo principio metodológico* sugiere que los símbolos, significados y definiciones se fijan en definiciones de sí mismo y en actitudes, por lo que debe capturarse la naturaleza reflexiva de las personas en sí mismas. En otras palabras, el investigador debe señalar cómo las definiciones fluctuantes de sí mismo se re-

flejan en los patrones de comportamiento en curso. Por lo tanto, los investigadores deben examinar la conducta humana desde el punto de vista de los sujetos de estudio, “adoptar la perspectiva del otro que actúa en situaciones concretas”. Esto puede significar desde aprender el lenguaje del otro hasta capturar sus puntos de vista prominentes sobre el yo. Volviendo al ejemplo de consumidor de marihuana, sería necesario aprender el lenguaje de la subcultura de la droga, que, como lo demuestra Becker, incluye palabras especiales para el efecto de la marihuana y tiene varias categorizaciones para los no consumidores, así como términos para los distintos tipos de traficantes y términos especiales para el equipo que usan para fumar.

Al adoptar el papel del otro que actúa, los sociólogos pueden escapar de la *falacia del objetivismo*, es decir, la sustitución de su propia perspectiva por la de los sujetos del estudio. Los sociólogos ingresan con demasiada frecuencia al campo de las ideas preconcebidas que les impiden a los sujetos de estudio contar las cosas como ellos las ven. Alguien que estudia, por ejemplo, el consumo de la marihuana, puede hacer una generalización incorrecta a partir de su propia experiencia con ella sobre el grupo de consumidores que está examinando. Este error ocurre con frecuencia en las áreas de conducta que cambian con rapidez; los estudios de las interacciones raciales, las actividades políticas, las modas e incluso los análisis de las jerarquías de estratificación en las burocracias podrían ser ejemplos de casos en donde las definiciones del sociólogo apenas se asemejan a la situación real.

Concepciones cotidianas y científicas de la realidad

Es necesario preservar la distinción entre las concepciones que tiene un sociólogo acerca del comportamiento de un sujeto y los motivos y definiciones que los mismos sujetos adjudican a su propia conducta. Es muy probable que la forma en que un sujeto explique su comportamiento difiera de la forma en que lo haga un sociólogo. Por ejemplo, los consumidores de marihuana no utilizan términos como *moralidad*, *racionalización*, *confabulación*, *control social*, *subcultura*, *socialización* y *comporta-*

miento de roles. Al comentar este hecho, Becker señala que la visión sociológica del mundo es “abstracta, relativista y generalizadora” (1964:273). Por otra parte, la concepción cotidiana de la realidad que guía la conducta del sujeto es específica, tiende a no ser generalizadora y está basada en conceptos especiales que con frecuencia carecen de validez científica. Estos conceptos cotidianos son el “producto de personas haciendo cosas juntos” (Becker, 1986:1). También se les llama *entendimientos culturales compartidos*. Tienen las cualidades del sentido común al aparentar ser naturales, prácticos, sencillos y literales, ad hoc, y accesibles (ver Geertz, 1983:85-91; Garfinkel, 1967:262-83); es decir, los interactuantes comunes y corrientes utilizan estos términos como algo normal a la hora de interactuar entre sí. Dan por hecho que son mutuamente comprensibles. Son entendimientos “cercaños a la experiencia”, es decir, se derivan de experiencias en común (Geertz, 1983).

Se puede proponer un orden de estos conceptos. Los *conceptos de primer orden* son los del lenguaje de la vida cotidiana. Los *conceptos de segundo orden* son de naturaleza abstracta y sociológica. Es importante no confundir ambos niveles. (Ver Schutz, 1962:27-48). Rock (1973:22), al comentar los avances recientes en la teoría de la desviación, discute el término “desviado”:

El problema es que en la vida cotidiana las personas rara vez se llaman unas a otras “desviadas”. Pueden recurrir a tipificaciones como “homosexual”, “ladrón”, “excéntrico”, “patán” o “fenómeno”. El término desviado es una construcción preminentemente de segundo orden que vuelve problemático lo que define el ser “patán”, “ladrón”, “homosexual”, y términos similares.

Los conceptos de primer orden pueden, sin embargo, funcionar como conceptos de segundo orden para los interactuantes cotidianos. En ese caso el observador debe indagar para descubrir los significados subyacentes. Por ejemplo, el término *homosexual* no necesariamente constituye un término primario o de primer orden para designar a los homosexuales. Warren (1974: 101-22) nos ofrece un extenso análisis del lenguaje y el vocabulario de una comunidad homosexual. La palabra *gay* reemplaza

a la palabra *homosexual* como etiqueta, y dentro del mundo *gay* hay una gran variedad de identidades (cada una de ellas variante de la identidad “gay” o lesbiana) que uno puede asumir. “Vestida”, “loca”, “reina”, “madrecita”, etcétera son sólo algunas de las variantes incluidas dentro del concepto “homosexual”, según señala Warren.

Estos puntos sugieren que no basta simplemente con afirmar que los sociólogos deben asumir el papel del “otro que actúa” (N. de los Trs.: “acting other”) en sus investigaciones. Se debe marcar una distinción entre las concepciones cotidianas y las concepciones científicas de esa realidad. Adherirse a mi segundo principio sugiere que los sociólogos deben aprender las concepciones cotidianas de esa realidad y simultáneamente interpretar esa realidad desde la postura de la teoría sociológica. Esta es la estrategia que Becker utilizó en su análisis de los consumidores de marihuana, al igual que Warren en su estudio. Becker partió de una concepción simbólico-interaccionista de la conducta humana y la aplicó al comportamiento dentro de la subcultura de la marihuana. Sus conceptos tomaron la forma de los significados que les adjudicó el consumidor, pero preservaron su significado sociológico. Al participar en una investigación, el sociólogo debe actuar entre mundos distintos; los mundos cotidianos de los sujetos y el mundo de su propia perspectiva sociológica. Las explicaciones sociológicas adjudicadas finalmente a una serie de comportamientos probablemente no serán totalmente entendidas por los sujetos de estudio. Aun si resultan ser entendibles, los sujetos pueden no aceptarlas o estar de acuerdo con ellas, quizás porque se han visto colocados en una categoría que no les gusta o porque han salido a la luz pública ciertos elementos de su comportamiento que prefieren ocultar. Siempre existirá un conflicto irreducible entre la perspectiva sociológica y la perspectiva de la vida cotidiana (Becker, 1964). Este es un hecho que los sociólogos deben reconocer. Menciono el problema en este punto para señalar que el compromiso con mi segundo principio va más allá de tan sólo adoptar el papel del otro; los sociólogos también deben ubicar sus análisis dentro de un marco interpretativo-sociológico. Este marco interpretativo debe estar basado en los mundos de la experiencia vivida. En un sentido, nuestras teorías ya fueron escritas para nosotros. Están vivas en los mundos sociales que estudiamos. Necesitamos aprender cómo escuchar y oír estas teorías.

La adopción del papel del otro que actúa nos lleva al *tercer principio metodológico*: el investigador deberá simultáneamente vincular los símbolos humanos y las concepciones del yo relacionadas al género con los círculos sociales y las relaciones que le dan forma a esos símbolos y concepciones. Con demasiada frecuencia, al no lograr esta vinculación, los estudios humanos se quedan a un nivel individual. En consecuencia, el impacto de las estructuras sociales más amplias en la conducta de los sujetos sólo puede inferirse indirectamente. Este principio no es exclusivo de la perspectiva interaccionista; se deriva, finalmente, de una concepción de la sociología que sostiene que se debe explicar el impacto de la estructura social en los grupos e individuos.

Aquí hay un ejemplo de cómo funciona este principio. En mis estudios sobre los alcohólicos estadounidenses y Alcohólicos Anónimos (AA) (Denzin, 1987a, 1987b), examiné las historias que se cuentan los alcohólicos unos a otros en las reuniones de AA. Descubrí que la literatura impresa de AA constituía un marco importante para las experiencias de recuperación de cualquier alcohólico. Los alcohólicos hallaban una historia en el Libro grande de AA y la aplicaban a sus propias vidas. Ellos veían su recuperación a través de los ojos de este texto cultural impreso. Consideren al siguiente participante de AA. Llevaba más de 30 años de sobriedad con AA. Él dice:

Bill Wilson pudo haber contado mi historia. Brillantes perspectivas para una carrera prominente en los negocios. Buenas escuelas(...) Los primeros excesos al beber socialmente. Los mejores tragos, los mejores bares(...) Pero la bebida se intensificó(...) Comencé a beber más y más(...) Ingresé a un sanatorio para dejar de beber(...) Eso fue a principio de los años 40. La gente hablaba mucho de esta cosa de los AA(...) Un amigo me consiguió una copia del Libro Grande(...) La tiré. (Denzin, 1987b:169)

Más adelante en su historia, este alcohólico cuenta cómo logró vencer su alcoholismo y recuperarse con AA. Al relacionar sus experiencias con las de Bill Wilson, uno de los cofundadores de AA, vincula su historia personal con la historia del movimiento social de AA. Su historia se convierte en parte de la historia de

AA. Vincula sus experiencias a las del grupo social, y al hacerlo cumple con el tercer principio metodológico.

Este ejemplo ofrece un excelente ejemplo de cómo la actitud de una persona hacia una experiencia social representa una combinación de sus propias actitudes y las de su grupo social. Mi tercer principio se cumple cuando las perspectivas personales y sociales se combinan de un modo similar al que acabamos de describir.²

² Ver N. K. Denzin (1989), *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, los capítulos del 5 al 10, en donde el autor demuestra los principales métodos del sociólogo que cumplen con este requerimiento de distintas maneras.

El *cuarto principio metodológico* se deriva de la afirmación de que cualquier sociedad le proporciona a sus miembros una variedad de escenarios de comportamiento dentro de los cuales puede ocurrir la interacción. Por lo tanto, los métodos de investigación deben considerar los “aspectos situados” de la conducta humana, es decir, siempre que los sociólogos se embarcan en la observación, deberán registrar las dinámicas de su situación observacional específica. Las situaciones varían ampliamente en términos de las normas que gobiernan la conducta que se da dentro de ellas, y los participantes en cualquier escenario de comportamiento crean e interpretan las reglas que influyen en la conducta normal dentro de esa situación. Sería menos importante registrar las situaciones de la interacción humana si no variaran (a causa de la situación) los símbolos, los significados, las concepciones del yo y las acciones respecto a los objetos sociales. Como demuestra el estudio de Becker de los consumidores de marihuana, en las situaciones “seguras” entre los consumidores habituales, los consumidores de marihuana tenderán a ponerse “hasta atrás” y no sentirán ninguna restricción a la hora de discutir los efectos que tiene el objeto sobre su conducta; en las situaciones “inseguras”, recurrirán a extremos de reserva y encubrimiento.

Para “situar” una observación o a un sujeto puede bastar con pedirle a éste que responda a las preguntas en términos de las situaciones bajo las cuales generalmente participa en el tipo de comportamiento estudiado. Stone (1954) logró esta meta en su estudio de mujeres compradoras en un local urbano de gran tamaño; explícitamente situó a sus sujetas al colocarlas simbólicamente dentro de su local de compras preferido, permitiendo así una designación y descripción de actividades relevantes sobre esa base.

Yo estoy sugiriendo que los mismos aspectos sociales son objetos situados que reflejan las definiciones en curso de las situa-

ciones sociales. Por esta razón deben examinarse tanto los significados adjudicados a estas situaciones como los tipos de “yo” y de interacciones que fluyen de ellos. La investigación de Stone trata sobre los significados e indirectamente insinúa los tipos de “yo” que fluyen a partir de ellos. El estudio de Becker logra ambas metas: el significado o definiciones de la situaciones y las actitudes del “yo” de los consumidores de marihuana en situaciones diversas.

Hasta ahora ha estado implícita la suposición de que las formas y los procesos de interacción deben reflejarse en las metodologías sociológicas. Puesto que la relación emergente entre las concepciones del yo, las definiciones de los objetos sociales y los patrones de interacción en curso deben ser registrados, analizados y explicados, el *quinto principio metodológico* consiste en que los métodos de investigación deben ser capaces de reflejar formas de interacción tanto estables como procesuales. Al hablar de los modelos de casualidad, Becker (1962:23) presenta el siguiente argumento para los análisis procesuales del comportamiento humano:

No todas las causas operan al mismo tiempo, y necesitamos un modelo que tome en cuenta el hecho de que los patrones de comportamiento *se desarrollan* en una secuencia ordenada. Cada paso requiere de una explicación y lo que pudiera funcionar como una causa en un paso de la secuencia puede no tener ninguna importancia en el siguiente paso. Así pues, la explicación de cada paso es parte de la explicación del comportamiento resultante.

El interaccionismo simbólico exige que se le dé al proceso o secuencia un fuerte énfasis en cualquier investigación científica. Los procesos sociales, ya sea que involucren a un consumidor de marihuana, a un alcohólico en recuperación, a un estudiante de sociología, a un defensor de una postura política determinada o a un confidente, requieren de tiempo. Las secuencias o fases por las que pasan las personas al avanzar de una etapa a la otra debe ser descubierto y analizado causalmente antes de que pueda considerarse completa una investigación.

Una discusión de los métodos individuales del sociólogo revelarán que algunos están mejor equipados que otros para los tipos de análisis precedentes.

El lugar de los métodos

El *sexto principio metodológico* se vuelve necesariamente más abstracto y reflexiona directamente sobre el lugar que ocupan los métodos en toda la empresa sociológica. Según el sexto principio, el acto mismo de embarcarse en una investigación social debe considerarse como un proceso de interacción simbólica. Ser científico refleja un intento continuo de elevar las propias experiencias idiosincráticas al nivel de un significado consensual y compartido. Es en este contexto que el método de investigación se convierte en el principal medio para actuar en el ambiente simbólico y hacer que esas acciones se vuelvan consensuales en la más amplia comunidad de sociólogos.

Los sociólogos que utilizan la encuesta como método de investigación lo hacen con la convicción de que cuando informen de sus resultados, otros investigadores entenderán su forma de proceder para reunir observaciones. La palabra *encuesta* designa a un objeto social que tiene un cierto nivel de consenso entre otros sociólogos. Pero además de esto, la palabra implica una amplia gama de acciones en las que uno participará después de haber adoptado el método. Se hará un muestreo de personas, se elaborarán cuestionarios, se codificarán las respuestas, se utilizarán computadoras, y se presentará alguna clase de análisis estadístico. Si, por otra parte, se elige la observación participante como método, se seleccionarán muestras más pequeñas, se reunirán documentos, se elegirán informantes y se llevarán a cabo entrevistas no estructuradas.

Si se puede imaginar una situación en la que dos sociólogos adoptan distintos métodos de estudio, el impacto de la interacción simbólica en su conducta se puede ver vívidamente. Supongamos que se elige la misma situación empírica, por ejemplo un hospital psiquiátrico. El primer investigador adopta la encuesta como método de estudio; el segundo, la observación participante. Cada uno puede llevar a cabo diferentes tipos de observación, hacer distintos análisis, hacer preguntas distintas y, en conse-

cuencia, llegar a distintas conclusiones. (Por supuesto, el hecho de que adoptaran distintos métodos no es la única razón que les llevará a sacar conclusiones distintas. Sus personalidades, sus valores y su selección de teorías distintas también contribuyen a ese resultado).

A fin de cuentas, las acciones de los sociólogos en el mundo empírico se logran mediante la adopción de metodologías específicas. Sus acciones se traducen en métodos específicos a través de líneas de acción que reflejan sus definiciones de estos métodos. En el centro de esta interacción está el *concepto*, o una serie de conceptos. Los conceptos, conjuntamente con el método de investigación, permiten a los sociólogos interactuar con su medio ambiente. Los observadores se señalan a sí mismos lo que significa un *concepto* y un *método* y actúan simbólicamente para designar estos significados. Los sociólogos continuamente reevalúan los significados que le imputan a los objetos, evaluándolos en relación con la teoría, su capacidad de ser observados por otros y su capacidad de generar comprensión y explicación de la realidad empírica. Los sociólogos actúan a través de sus métodos.

Este punto se puede ilustrar regresando a mi estudio de los alcohólicos estadounidenses. Partiendo de una concepción interaccionista de la conducta humana, apliqué los principios genéricos de esa perspectiva al problema de cómo el ocupar una cierta posición en una subcultura moldea las percepciones y actividades de una persona. Mi teoría sugirió que se debe aprender a conocer íntimamente la perspectiva del sujeto, y con este fin adopté la entrevista abierta y la observación participante como estrategias metodológicas. Comenzando con esta concepción, mi principal línea de acción fue acercarme a los alcohólicos y pedirles que presentaran sus experiencias como ellos las veían. El resultado final de mi análisis fue una serie de hallazgos de investigación que modificaron el conocimiento del alcoholismo en ese momento. Al formular las observaciones y conclusiones de mi investigación evalué continuamente mis hallazgos en relación con mi marco conceptual, mis métodos y conceptos interactuaron continuamente con las observaciones y la teoría, es decir, la interacción simbólica guió el proceso de investigación e interpretación.

El científico, entonces, designa unidades de realidad sobre las cuales actuar, formula definiciones de esos objetos, adopta métodos de investigación para poner en práctica estas líneas de acción y valora la productividad de cualquier actividad a partir de su capacidad de desarrollar, probar o modificar la teoría social existente. Así, tanto los conceptos como la metodología de investigación actúan como *sensibilizadores* empíricos para la observación científica. Los conceptos y los métodos abren nuevos campos de observación, pero simultáneamente cierran otros. Esto tiene dos importantes consecuencias: si cada método lleva a diferentes rasgos de la realidad empírica, entonces ningún método por sí mismo podrá capturar todos los rasgos relevantes de esa realidad; en consecuencia, los sociólogos deben aprender a emplear múltiples métodos para analizar los mismos eventos empíricos. A esto se le llama *triangulación*.

Por supuesto, puede argumentarse que todos los métodos de investigación tienen una relación instrumental con el proceso científico. Los métodos se vuelven planes de acción empleados a medida que los sociólogos avanzan de la teoría a la realidad. Son el principal modo de organizar la energía creativa y las actividades operativas hacia conceptos y teorías y, como tales, al mismo tiempo liberan y dirigen las actividades, mientras que la evaluación de su éxito se realiza mediante su capacidad de satisfacer los criterios normales de validez en tanto establecen relaciones fructíferas con la teoría.

Los métodos de investigación sirven para proporcionarle al científico el material que posteriormente podrá colocar dentro de esquemas de pensamiento interpretativos. Al observar varias instancias discretas de un concepto o serie de conceptos, los científicos pueden ir más allá de una sola instancia a los problemas más comunes que trascienden las percepciones y observaciones inmediatas. Al no poder ir más allá de las observaciones particulares, el sociólogo se queda al nivel del empirismo descriptivo. Se deben establecer las articulaciones entre las observaciones y alguna variedad en la teoría. En la medida en que la investigación de Becker estuvo relacionada con un marco teórico, pudo satisfacer esta demanda. Ahora puedo mencionar otro importante papel que juegan los métodos en el proceso científico: los métodos son una de las principales maneras en que los sociólogos

reúnen observaciones para poner a prueba, modificar y desarrollar la teoría y la interpretación.

En este sentido, los métodos van mano a mano con las siguientes y menos rigurosas técnicas del trabajo teórico. Creo que es razonable argumentar que los métodos no llevan a cabo toda la labor relevante para el sociólogo. Como afirmé anteriormente, la imaginación sociológica debe estar subyacente al uso de los métodos. Es necesario reconocer que técnicas tales como la introspección, el uso de experimentos imaginados y la combinación de conceptos contradictorios también funcionan como apoyo en el desarrollo de una teoría. A los métodos, por su naturaleza más pública, con demasiada frecuencia se les da más atención que a las otras técnicas que tienen la misma relevancia.³

El *séptimo principio metodológico* nos indica que a partir de la perspectiva interaccionista, el uso apropiado de los conceptos es inicialmente sensibilizador y sólo posteriormente es operativo. Más adelante, la teoría apropiada se vuelve interpretativa y formal; y, al final, la misma proposición causal se vuelve universal. Por *conceptos sensibilizadores* quiero decir conceptos que no se convierten de inmediato en *definiciones operativas* a través de una escala de actitud de una lista de verificación. Una definición operativa define al concepto al decir cómo puede ser observado. De este modo, si ofrezco una definición operativa de “inteligencia”, puedo afirmar que la inteligencia es la calificación obtenida en una prueba de CI. Pero si elijo una *aproximación sensibilizadora* para medir la inteligencia, no será operativa hasta que haya entrado al campo y aprendido los procesos que la representan y los significados específicos que le adjudican las personas bajo observación. Podría descubrirse, por ejemplo, que en algunos escenarios la inteligencia no se mide mediante la calificación de una prueba sino por el conocimiento y habilidades relacionadas con procesos que son importantes para el grupo que se está analizando. Entre los consumidores de marihuana la inteligencia puede considerarse como la capacidad de ocultar los efectos de la droga ante los no consumidores. Una vez que he establecido el significado de un concepto, entonces puedo utilizar múltiples métodos de investigación para medir sus características. De este modo, las preguntas cerradas, la participación directa en el grupo bajo estudio y el análisis de documentos escritos pueden ser

³ Ver N. K. Denzin (1989), *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, en donde el autor, en el capítulo 2, “Sociological Community”, desarrollará el uso de la introspección y los experimentos imaginados en la construcción de la teoría social.

las principales estrategias para volver operativo un concepto. A fin de cuentas, todos los conceptos deben hacerse operativos, deben ser medidos y observados. El acercamiento sensibilizador simplemente retrasa el punto en que esto sucede.

El tratamiento que Goffman (1936b:146-47) le da al estigma es un excelente ejemplo de lo que quiero decir cuando hablo de “sensibilizar un concepto”. Comenzó con una definición de “estigma” un tanto vaga y abierta; “un atributo profundamente desacreditador”. Se designaron tres formas de este atributo: abominaciones del cuerpo o deformidades físicas, imperfecciones de personalidad (problemas mentales, homosexualidad, adicción, alcoholismo) y estigma tribal de raza, nación y religión. Al ir más allá de la clasificación, analizó datos reunidos en especialidades sociológicas tradicionales como los problemas sociales, las relaciones étnicas, la desorganización social, la criminología y las desviaciones. A partir de estas áreas se organizaron las similitudes alrededor del tema del estigma. Al resumir este análisis, afirma:

He argumentado que las personas estigmatizadas pasan por suficientes situaciones en común como para clasificarlas juntas para propósitos de un análisis. De este modo se ha hecho una extracción de los campos tradicionales de los problemas sociales(...) Estos puntos en común pueden organizarse con base en unas cuantas suposiciones respecto a la naturaleza humana. Lo que queda en cada uno de los campos tradicionales puede entonces reexaminarse para hallar lo que realmente sea especial en él, trayendo de este modo coherencia analítica a lo que hasta ahora ha sido una unidad histórica y fortuita. Al saber qué comparten campos como las relaciones raciales, la geriatría y la salud mental, podemos proceder a ver, analíticamente, cómo se diferencian. Quizás en cada caso la elección sería conservar las antiguas áreas sustantivas, pero al menos quedaría claro que cada una es un área a la que deben aplicarse varias perspectivas, y que es poco probable que el desarrollo de cualquiera de estas perspectivas analíticas coherentes surja e quienes restringen su interés exclusivamente a un área sustantiva.

Sensibilizar un concepto le permite al sociólogo descubrir qué tiene de único cada instancia empírica del concepto mientras

descubre lo que tienen en común a través de muchos escenarios distintivos. Esta concepción permite, y de hecho obliga, al sociólogo a llevar la visión interaccionista de la realidad a un extremo empírico.

En este punto sólo es necesario señalar que esta postura se relaciona directamente con la suposición de que se pueden dar explicaciones universales del comportamiento humano. Con Simmel (1950:3-25), he argumentado que la conducta humana se representa a sí misma en formas interactivas que sólo difieren en contenido. La labor de la sociología es descubrir las formas que se representan universalmente a sí mismas en contextos algo distintos. Simmel llamó a eso la estrategia de la “sociología formal”, un intento de abstraer distintos puntos comunes o similitudes de fenómenos genéricamente distintos. La síntesis de estos puntos comunes en un marco teórico coherente representa el desarrollo de la “teoría formal”.

Para Simmel, la sociedad (1950:9-10) sólo existía en formas de interacción:

Para ser más específico, las interacciones que tenemos en mente cuando hablamos de “sociedad” se cristalizan como estructuras definibles y uniformes como el estado y la familia, el gremio y la iglesia, clases y organizaciones sociales basados en intereses comunes.

Pero además de éstos, existe una innumerable cantidad de formas de relación y tipos de interacción menos conscientes. Tomados por sí solos podrían parecer insignificantes. Pero, puesto que en la realidad se hallan insertados dentro de las formaciones sociales amplias y, por decirlo así, oficiales, ellos solos producen la sociedad como la conocemos(...) Sin los efectos entremezclados de incontables síntesis menores, la sociedad se fragmentaría en una multitud de sistemas discontinuos. La asociación continuamente emerge y cesa, y vuelve a emerger(...)

Para Simmel, (1950:) la tarea sociológica se convierte en aislar estas formas de interacción.

Por su misma generalidad, este método puede formar una base común para áreas problema que previamente, ante la au-

sencia del contacto mutuo, carecían de cierta claridad. La universalidad de la asociación, que explica la forma en que los individuos se moldean recíprocamente, tiene su correspondencia en la forma de cognición sociológica. El acercamiento sociológico abre posibilidades de solución o de un estudio más profundo que pueden derivarse de campos de conocimiento bastante diferentes continuamente (quizás) al campo del problema en particular que se está investigando.

Como ejemplos de esta estrategia, Simmel sugiere que el estudiante de crímenes masivos podría analizar, fructíferamente, la psicología de los públicos de teatro. De manera similar, el estudiante de religiones podría examinar los sindicatos obreros para ver lo que le revelan sobre la devoción religiosa; el estudiante de historia política podría investigar la historia del arte. Me parece que el argumento es claro: se considera que una serie de conceptos y propuestas de la perspectiva interaccionista son suficientes para explicar todo el amplio alcance del comportamiento humano, sea cual sea el contexto social o cultural.

Entre otros defensores contemporáneos de esta posición están Goffman y Homans. Goffman (1967:44-45) propone una postura “formal sociológica” para el análisis de la interacción cara a cara:

A lo largo de este estudio se ha sugerido que debajo de sus diferencias culturales, la gente es la misma en todas partes. Si las personas tienen una naturaleza humana universal, no se debe examinarlas a ellas mismas en busca de una explicación. Más bien uno debe analizar el hecho de que todas las sociedades, si han de serlo, deben movilizar a sus miembros como participantes autoreguladores en los encuentros sociales. Una forma de movilizar al individuo con este propósito es a través del ritual; se le enseña a ser perceptivo, a tener sentimientos adheridos a un yo y un yo expresado mediante el rostro, a tener orgullo, honor y dignidad, a ser considerado, a tener tacto y un cierto nivel de elegancia(...) Si una persona o grupo de la sociedad en particular parece tener una personalidad propia y única, es porque sus elementos característicos de naturaleza humana se encuentran calibrados y combinados de un modo particular.

Mientras que el lector puede no aceptar la perspectiva teórica de Goffman, su confianza es evidente: un pequeño juego de principios muy abstractos y generales puede explicar todo el comportamiento humano. En las afirmaciones de Simmel y Goffman hay un compromiso explícito con la teoría sociológica formal. La teoría de Goffman estaría basada en la teoría funcional y en ciertas porciones de la interacción simbólica. En este contexto puedo ahora *definir* a la teoría formal como cualquier juego de interpretaciones interrelacionadas que se ordenan de tal modo que algunas son más específicas que otras y, por lo tanto, son capaces de derivarse de afirmaciones de un orden más elevado. Un último rasgo de la teoría formal, que la distingue de otros tipos de teorías, es el hecho de que se basa explícitamente en referentes empíricos. Las formulaciones de Goffman están basadas en la observación de que en cualquier interacción cara a cara que ocurra, se observará a los participantes empleando estrategias de tacto, orgullo, defensa, honor y dignidad. Su proposición de un orden más elevado sostiene que todas las sociedades entrenan a sus miembros-participantes en rituales de trabajo facial porque de otra manera la sociedad se quedaría sin miembros que pudieran rutinariamente embarcarse en la interacción. Sus proposiciones de orden más bajo incluirían predicciones relacionadas con el equilibrio entre varios tipos de rituales y su representación en los encuentros cotidianos.

El trabajo de Goffman ilustra el uso de la teoría formal como la he definido. Se puede comparar esta perspectiva con la de Merton (1967:39-72), quien cree que los sociólogos deberían desarrollar teorías de rango medio para áreas problema específicas. La formulación de Merton es demasiado restrictiva. Lleva a la proliferación interminable de teorías de corto alcance. La "gran teoría" representa la otra posibilidad; sugiere que se puede desarrollar una teoría muy abstracta y general que explique todo el comportamiento humano. Desafortunadamente, como se practica actualmente, la gran teoría tiene pocos referentes empíricos. La teoría formal, fundamentada empíricamente en todos los aspectos, es preferible a una gran teoría con pocos referentes empíricos o a una serie de teorías de alcance medio, cada una de las cuales tendría sus propios métodos y dominios específicos.

Las proposiciones interactivas universales que se adoptan para aplicar a todas las instancias del fenómeno estudiado serían básicas para la teoría formal, al menos hasta que se descubriera un caso negativo. Al afirmar que estas proposiciones serán interactivas, estoy sugiriendo que describirán las interrelaciones entre procesos que tienen influencia unos en otros. En el análisis de Becker (Rose, 1962, p. 592) del consumidor de marihuana, se puede percibir una dependencia explícita de las proposiciones interactivas de relevancia universal:

En las entrevistas iniciales quedaron desarrolladas las generalizaciones que afirman las condiciones necesarias para preservar el uso en cada nivel, y fueron revisadas y probadas a la luz de cada entrevista siguiente. Las conclusiones afirmadas resultaron ser verdaderas para todos los casos reunidos y pudieran considerarse tentativamente como verdaderas para todos los consumidores de marihuana dentro de esta sociedad, al menos hasta que nuevas pruebas provoquen su revisión.

Las generalizaciones de Becker están basadas en el supuesto de que se aplican a todas las personas que alguna vez han consumido marihuana. De una manera más abstracta, sus formulaciones están relacionadas con una teoría formal acerca de la interacción simbólica y el desarrollo de actitudes sobre sí mismo en un escenario grupal. En el párrafo citado anteriormente, donde describe al consumidor de marihuana que alteró su patrón de uso después de casarse con una no consumidora, representa una descripción de una instancia de interacción. Las actitudes del consumidor hacia el objeto cambiaron y se desplazaron al verse obligado a interactuar cotidianamente con una persona que no compartía sus definiciones.

Si el hecho del comportamiento humano es la interacción, entonces las interpretaciones sociológicas deben asumir una forma interactiva. En este sentido, el análisis de Becker encaja con el criterio. En resumen, el *séptimo principio* es que los métodos deben construirse de manera que contribuyan a la teoría formal interpretativa mientras permitan simultáneamente un análisis sensibilizador de los conceptos y el descubrimiento de interpretaciones interactivas universales.

Una reserva en cuanto a la teoría

Debo expresar una seria reserva respecto a las anteriores recomendaciones sobre la teoría formal. La teoría no debe convertirse en un fin en sí mismo; tampoco proporcionará por sí misma interpretaciones sobre el fenómeno en cuestión (ver Molseed y Maines, 1988). La teoría es siempre incompleta y provisional, debe ser recogida nuevamente cuando el investigador regresa al campo. La interminable proliferación de proposiciones (ver Collins, 1975) no supe a la interpretación. Las teorías y las proposiciones son útiles sólo cuando llevan a interpretaciones significativas de los procesos bajo estudio. La teoría formal es un medio para lograr un objetivo, y no el objetivo en sí.

Repaso de los principios interactivos: el método naturalista

He demostrado que la teoría de la interacción sugiere siete principios contra los cuales deben evaluarse los métodos y la actividad sociológica. Estos principios son los siguientes:

1. Para que una investigación sea completa deberán conjuntarse símbolos e interacciones.
2. El investigador deberá adoptar la perspectiva o el papel del "otro que actúa" y ver al mundo desde el punto de vista del sujeto; pero al hacerlo, el investigador deberá mantener la distinción entre las concepciones cotidiana y científica de la realidad.
3. El investigador requiere vincular los símbolos y definiciones del sujeto con las relaciones y los grupos sociales que proporcionan estas concepciones. Se deberá estudiar el género.
4. Se deben registrar los escenarios conductuales de interacción y las observaciones científicas.
5. Los métodos de investigación deberán ser capaces de reflejar los procesos o cambios tanto como las formas de comportamiento estáticas.

6. La mejor forma de concebir la conducción de una investigación y el ser sociólogo es como un acto de interacción simbólica. Las preferencias personales de los sociólogos (definiciones de métodos, valores e ideologías, etcétera) sirven para moldear fundamentalmente sus actividades como investigadores, y la principal forma en que actúan en su medio ambiente es mediante sus métodos de investigación.
7. El uso apropiado de los conceptos es primero sensibilizador y luego operativo; la teoría apropiada se vuelve formal y no amplia o de alcance medio; y lo más apropiado será que la proposición causal se vuelva interactiva y universal en su aplicación.

Estos principios, que constituyen la esencia del método naturalista reaparecerán en mi subsecuente análisis de la teoría y el método. Son un tanto particulares de la perspectiva interaccionista, pero su uso le proporciona a los sociólogos un punto de evaluación teóricamente fundamentado y uniforme. Exigen que las observaciones se alberguen en los mundos naturales de la vida cotidiana. Ahora pasaré a los rasgos sobresalientes del método científico que deben combinarse con el punto de vista interaccionista. Al vincular ambos, se podrá agregar un cierto grado de rigor y precisión al juego final de principios de evaluación. Doy por hecho, entonces, que cualquier teoría y metodología de investigación deberán cumplir con los siguientes prerequisites adicionales.

Consideración del método científico: la proposición causal, los factores causales rivales y el contexto interactivo de observación

La proposición causal

Todos los métodos de investigación deben proporcionar respuestas al problema de la inferencia causal. Un método debe permitir a su usuario recolectar datos sobre el orden y la covarianza temporal entre los procesos, mientras permite que se descarten otros factores causales rivales. Cuando se afirma que una variable o un

proceso causó otro, se debe demostrar que la variable causal ocurre antes de aquella que se da por hecho que causó; es decir, al cambiar el valor de la variable causal, también debe cambiar la variable que es causada. Cuando los investigadores formulan afirmaciones causales, deben reconocer que otras variables —los actores causales rivales— que no son medidas o tomadas en cuenta directamente podrían estar causando las variantes observadas. Antes de discutir la naturaleza de los factores causales rivales, es necesario describir la proposición causal en sí misma. El análisis de Becker sobre el consumo de la marihuana (1962:606) nos proporciona un ejemplo. El siguiente punto es crucial para su teoría:

El grado del consumo de marihuana de un individuo depende al menos parcialmente del grado en el que los controles sociales convencionales no logran prevenir que se entregue a esta actividad. Además de otras condiciones necesarias posibles, podría decirse que el consumo de marihuana se puede dar en los varios niveles descritos sólo cuando los eventos y los cambios necesarios en la concepción de esa actividad han apartado al individuo de la influencia de estos controles y los han sustituido por los controles del grupo subcultural.

Esta y otras citas previas del estudio de Becker proporcionan la base para las siguientes proposiciones:

Proposición 1: Un consumidor potencial de marihuana deberá tener un acceso regular a la droga.

Proposición 2: Un consumidor potencial deberá aprender la forma apropiada de actuar hacia la marihuana antes de convertirse en un consumidor habitual.

Proposición 3: Un individuo se entregará al consumo de marihuana hasta el grado en que simbólicamente hace a un lado los efectos de los mecanismos convencionales de control social sobre su comportamiento.

Proposición 4: Un consumidor habitual que entre sistemáticamente en contacto con los no consumidores alterará sus patrones de consumo (utilizando droga sólo con los miembros de la subcultura) o adoptará estrategias de sigilo cuando esté en presencia de no consumidores.

Proposición 5: El grado de uso entre los no consumidores variará según la fuerza de las actitudes negativas de los no consumidores. Si estas actitudes negativas son fuertes y la situación no permite el ocultamiento, entonces el consumo se volverá irregular.

Se podrían desarrollar otras proposiciones a partir del argumento de Becker, pero las anteriores son suficientes para ilustrar los rasgos esenciales de la proposición causal. La variable causal primaria de Becker es la reducción del efecto de los mecanismos normales de control social. Sus variables básicas dependientes, o causadas, son el grado y la naturaleza del consumo de droga. Dadas estas variables dependientes, procede a establecer el orden temporal entre las variables al demostrar que el grado de consumo varía según las actitudes de los no consumidores con quienes entra en contacto el usuario; el nivel de acceso a la droga; las actitudes hacia la droga que desarrolla la persona; y las situaciones accesibles para su consumo. Así pues, un uso regular y sistemático se da cuando la marihuana es disponible rutinariamente, cuando los compañeros de interacción del consumidor sancionan y refuerzan su uso y cuando el consumidor ha aprendido cómo actuar respecto a sus efectos.

Es importante señalar que Becker ha introducido factores causales adicionales a su red explicativa final. No se da por hecho una sola variable como la causa del consumo de marihuana. Los cinco factores delineados son sus factores causales adicionales y señala cuidadosamente las situaciones bajo las cuales tendrán un mayor impacto. Estas proposiciones responden al criterio normal de la proposición causal: orden temporal, covariancia, y la consideración parcial de los factores causativos rivales o adicionales.

Factores causales rivales

Mientras que el estudio de Becker menciona factores causales adicionales que tienen una influencia en el grado del consumo de marihuana, no considera cuidadosamente los factores rivales que pudieran distorsionar o de hecho causar la relación causal que ob-

servó. Los factores causales rivales pueden surgir de lo siguiente: el tiempo y su paso, las situaciones de observación, las características de los observados, las características del observador y la interacción entre cualquiera de los cuatro elementos anteriores. Estas son características intrínsecas al proceso de interacción arriba delineado. En pocas palabras, la pregunta genérica que se plantea cuando un observador se concentra en los factores causales rivales es si las proposiciones causales que se han formulado representan o no adecuadamente a los eventos estudiados, o si los aspectos del proceso de hacer estas observaciones provocó las diferencias. Un investigador que concluye que los factores han provocado las diferencias observadas no podrá generalizar a partir de sus hallazgos ni aplicar esas generalizaciones a otras situaciones y la investigación no habrá logrado alcanzar el objetivo de desarrollar proposiciones causales sólidas.

Tradicionalmente se ha considerado que los factores causales rivales se pueden dividir en dos categorías: factores externos a las mismas observaciones, o factores que surgen a partir de o durante el proceso de observación. A los factores externos se les llama condiciones de *validez externa*; a los factores internos se les llama condiciones de *validez interna*. En relación con la validez externa, se pregunta en qué población, escenarios, variables de tratamiento y variables de medición pueden generalizarse las proposiciones causales (Campbell, 1963a:214). En cuanto a la *validez interna*, se pregunta si las variables causales supuestas implicaron alguna diferencia o si el proceso de observación causó esa diferencia. Referente a la validez interna Campbell (1963a:215) presenta los siguientes ocho factores:

1. *Historia*: Los otros eventos específicos que ocurren entre la primera y segunda medición agregados a la variable experimental.
2. *Maduración*: Procesos dentro del sujeto que operan como una función del paso del tiempo en sí (no específicos al evento en particular), incluyendo el tener más edad, tener más hambre, estar más cansado, etc.
3. *Pruebas*: Los efectos de presentar una prueba sobre la puntuación de una segunda prueba.

4. *Instrumentación*: Cambios en la calibración de un instrumento de medición o cambios en los observadores o puntuaciones que pudieran producir cambios en las medidas obtenidas.
5. *Regresión estadística*: La regresión que opera cuando los grupos han sido seleccionados en base a sus puntuaciones extremas.
6. *Selección*: Prejuicios que llevan al reclutamiento de sujetos de los grupos de comparación.
7. *Mortandad experimental*: La pérdida diferencial de sujetos de los grupos de comparación.
8. *Interacción selección-maduración, etc.*: En algunos de los diseños multigrupales, cuasiexperimentales, como el diseño de grupo de control no equivalente, tal interacción es o puede ser confundida con el efecto de la variable experimental.

Hace falta una breve discusión de cada una de estas dimensiones de validez interna. La historia se refiere al paso del tiempo entre el inicio y el final de un estudio. En mi estudio de AA (Denzin, 1987b), que incluía la observación participante de una comunidad local de alcohólicos en recuperación, la historia jugó un papel importante. A lo largo de 5 años se abrieron dos nuevos centros de tratamiento. Estos centros atraieron a alcohólicos de otras regiones de Estados Unidos. Estos alcohólicos aportaron nuevas perspectivas sobre la experiencia de AA que había que tomar en cuenta. Tuve que incluir la historia en mi estudio. Los *procesos de maduración* también fueron cruciales, pues durante mi estudio muchos alcohólicos se recuperaron y cambiaron sus puntos de vista sobre ellos mismos, su trabajo y su alcoholismo. Tuve que incluir este proceso en mis interpretaciones. Las *pruebas* fueron menos cruciales en mi investigación, pues no utilicé pruebas formales o instrumentos de medición, como podría ser el caso en una encuesta social a largo plazo donde se les da a los sujetos el mismo instrumento a responder en varias ocasiones distintas. A causa de este factor, en mi estudio no hubo cambios de *instrumentación*. Puesto que no seleccioné a mis sujetos con base en las puntuaciones de ninguna prueba, no tuve problemas de *regresión estadística*. Sin embargo, tuve problemas de selección, pues cada uno de los centros de tratamiento de la comunidad seleccionaban a distintas clases de alcohólicos (clase media,

clase baja, sólo mujeres). La *mortandad experimental* o de *investigación* también fue un problema, pues muchos alcohólicos que acuden a AA dejan de acudir después de cierto tiempo. En mi investigación sólo traté con los que se quedaban. De este modo hubo un efecto de interacción creado por los factores de *selección-maduración*.

Según Campbell (1963b:215), la *validez externa* incluye los siguientes factores:

1. *El efecto reactivo o de interacción en las pruebas*, donde una prueba previa podría incrementar o disminuir la sensibilidad o capacidad de respuesta del sujeto a la variable experimental y así hacer que los resultados obtenidos para una población a la que se le aplicó una prueba previa no sean representativos de los efectos de la variable experimental para el universo al cual no se le aplicó la prueba previa de donde fueron seleccionados los sujetos experimentales.
2. *Los efectos de interacción* entre el prejuicio de *selección* y la *variable experimental*.
3. *Los efectos reactivos de los arreglos experimentales*, que excluirían las generalizaciones sobre el efecto de la variable experimental en las personas expuestas a ella en escenarios no experimentales.
4. *La interferencia del tratamiento múltiple*, un problema que surge siempre que se aplican tratamientos múltiples a los mismos sujetos, y un problema particular para los diseños de un sólo grupo que requieren de muestras equivalentes de tiempo o muestras equivalentes de materiales.

La preocupación de Campbell es obvia. Los cambios en los observadores, los instrumentos de medición y los sujetos durante el curso de un estudio pueden distorsionar los eventos investigados, así como los hallazgos de la investigación. El paso del tiempo perceptible en la maduración de los sujetos o en los cambios y eventos históricos pueden introducir influencias distorsionantes, al igual que las características únicas de los sujetos.

El contexto interactivo de observación

Hasta donde es posible apreciar, el sistema es bueno, pero carece de criterios teóricamente fundamentados para la evaluación de métodos de investigación. Para fundamentarlo, recorro a la teoría de la interacción. Mi primera discusión de la teoría sugiere que para que se dé una interacción humana deben estar presentes los siguientes elementos: dos o más personas capaces de asumir el papel del otro, una situación en donde pueda ocurrir esa interacción y un periodo de tiempo para que se lleve a cabo esa interacción. Cuando están presentes estos factores se observa una secuencia interactiva. Entre estas secuencias pueden estar personas comiendo juntas, haciendo el amor, escuchando un disco o negociando una compra.

Es evidente que dentro de este contexto la investigación social se convierte en una especie de interacción simbólica. Se debe dar la adopción de roles, deben estar presentes los símbolos significativos, deben haber situaciones disponibles y se debe dedicar tiempo a la investigación (llenar un cuestionario, tomar parte en una tarea experimental). A cualquier encuentro entre un investigador y un sujeto se le puede llamar un *encuentro observacional*. A los interactuantes se les llamará *observador* y *observado*. Las situaciones pueden incluir desde laboratorios, oficinas, salones de clases, salas, incluso automóviles. La secuencia temporal puede ser breve, de no más de unos cuantos minutos, o extenderse hasta meses o años, como sucede en las investigaciones de campo a largo plazo.

Todo método de investigación representa una combinación especial de estos elementos interactivos. Algunos, como el experimento, son de relativamente corto plazo, incluyen a personas que se mantienen extrañas entre sí y ocurren en situaciones estructuradas. Otros, como la biografía y la observación participante guían al investigador a situaciones con estructuras diversas, dependen de múltiples identidades, llevan al desarrollo de relaciones estrechas entre el observador y el observado y se extienden durante periodos de tiempo prolongados.

Cada uno de los elementos interactivos (tiempo, reglas, relaciones, objetos, características del observador y el observado) introduce al estudio una serie especial de factores potencialmen-

te distorsionantes. Un observador que no está consciente de sus propias características, que no logra tomar en cuenta los factores únicos del tiempo y su paso o que no registra la naturaleza de las situaciones en donde ocurren las observaciones, no podrá desarrollar proposiciones causales totalmente válidas.

El observador. Los observadores varían en su estilo interactivo, en el concepto de sí mismos, en la interpretación de lo que es un proyecto de investigación y en su capacidad de relacionarse con los observados. Doy por hecho que cualquier observador que reúne una observación lleva a la secuencia de ésta una serie de atributos que hacen que sus observaciones difieran de las de cualquier otro investigador. Por ejemplo, algunos experimentadores le ponen demasiada atención a las emociones de los sujetos; otros muy pocas. Algunos de quienes aplican encuestas insisten en usar los nombres de pila; otros son más formales. La lista de variaciones posibles es infinita, y cada diferencia de estilo puede distorsionar los procesos bajo estudio. Se puede asegurar con confianza que cada observador es único (ver Gadamer, 1975).

El observado. Ningún informante puede ser perfectamente duplicado por otro, y las características únicas de los sujetos también pueden distorsionar una observación. Cuando uno se da cuenta de que los observadores interactúan con los observados se puede apreciar que la interacción entre un entrevistador y un entrevistado, un experimentador y un sujeto, un observador y un informante, puede crear por sí misma diferencias a través de los encuentros de observación.

La situación. Puesto que toda interacción sucede en situaciones sociales, los escenarios para la observación pueden convertirse en fuentes de invalidez. Una entrevista puede tener lugar en una sala, otra en una oficina y otra más en un automóvil. Cada uno de estos escenarios es distinto al anterior e implica distintas reglas en cuanto a la interacción permisible, cómoda y seria. En la medida en que exista variación, el comportamiento que ocurra también variará. Así, las situaciones de observación deben tratarse como una clase de factores interpretativos rivales.

El tiempo y su paso. La interacción incluye una secuencia ordenada de eventos que se desarrollan a lo largo de un periodo de tiempo. Se debe considerar que cada encuentro de observación tiene su propio y único curso temporal. Algunos son largos, otros, cortos. Algunos son difíciles, otros sencillos. Al paso del tiempo pueden ocurrir eventos ajenos a la observación (a esto se refiere Campbell al mencionar que los factores históricos ponen en peligro la validez interna). El paso del tiempo también significa cambios en los observadores y en los observados. Los conceptos de sí mismo cambian, las intenciones de la investigación pueden modificarse y los símbolos pueden cobrar nuevos significados. La siguiente declaración de Geer (1964:328-29) ilustra el tipo de cambio que puede ocurrir en la primera semana de un estudio de campo:

A lo largo del tiempo que se llevó a cabo la planeación del estudio universitario, me aburría la idea de estudiar a los estudiantes universitarios. Me parecían demasiado jóvenes. Sus preocupaciones me parecían infantiles y desinformadas. No podía imaginarme interesada en sus actividades diarias: las clases, los estudios, las citas y las pláticas. Tenía recuerdos de mis días de universitaria en los que aparecía como una niña: demasiado emocional, con un entendimiento limitado y un incomprendible gusto por las malteadas y los autos convertibles. Al recordar mis actitudes comencé a clasificar los treinta y cuatro comentarios en mis notas de campo de varios estudiantes recién ingresados. Esperaba encontrar evidencias de este prejuicio adulto desfavorable hacia los adolescentes. Pero al tercer día en el campo ya estaba comenzando a ponerme del lado de los estudiantes(...) Quizás este rápido desarrollo de la empatía por un grupo rechazado no sorprende a quienes tienen más experiencia en el trabajo de campo, pues parece suceder una y otra vez. Pero me sorprendió; lo comenté siete veces en ocho días.

La dimensión de Campbell de mortandad, maduración, efectos de las pruebas e instrumentación también se relaciona con el tiempo. En los estudios que requieren de observaciones repetidas, el factor de mortandad se vuelve crucial. Las personas observadas en el segundo tiempo pueden ser distintas a las observadas en el

primer tiempo. La pérdida de sujetos, o incluso de observadores, puede crear una distorsión, y esto también puede suceder con situaciones en las que el sujeto adopta una actitud especial a causa de la interpretación dada a la primera prueba, entrevista o sesión experimental. De manera similar, a lo largo del tiempo pueden darse cambios en los instrumentos de medición.

Así pues, los observadores, las situaciones, los sujetos y los instrumentos de medición se convierten en objetos sociales dentro del diseño de la investigación. Son objetos cuyo significado cambia a raíz de que su significado es creado mediante el proceso de la interacción. El sociólogo debe estar consciente de estos cambios y registrar su interpretación de ellos.

Tratamiento del factor rival: tres estrategias

En los capítulos subsecuentes demostraré cómo cada método de investigación responde a las distorsiones potenciales creadas por los factores rivales de tiempo, situaciones, observadores y observados. Aquí sólo quiero indicar estrategias posibles para su tratamiento. Al formular proposiciones causales e interpretativas, los sociólogos tienen tres estrategias básicas de control y diseño.

Método experimental. Bajo condiciones de gran rigor, como los experimentos, el sociólogo puede diseñar explícitamente situaciones de observación donde el orden de tiempo, la covariancia y los factores causales rivales son manipulados o controlados. El uso del *modelo experimental* de interferencia es la estrategia más fuerte para formular la proposición causal y, por implicación, es el método más poderoso para controlar los factores causales rivales. (Ver Lieberson, 1986).

Análisis multivariado. Bajo condiciones menos rigurosas, como la encuesta social, el sociólogo pierde el control que proporciona el modelo experimental y debe recurrir a un método de análisis llamado el *método multivariado*. Los eventos permanecen sin control, pero el investigador construye comparaciones dentro de la muestra que se asemejan lo más posible al modelo experimental. El investigador puede comparar las actitudes res-

pecto a la permisividad sexual de personas con educación universitaria y las de personas con educación de secundaria, construyendo dos grupos de comparación que varían en la variable independiente (educación) y midiendo la relación de la educación con la variable dependiente (la permisividad sexual). En el análisis, el sociólogo intentará enfrentar los factores causales rivales clasificándolos como eventos que son antecedentes de las variables principales o que intervienen entre ellas. Se mantendrá la misma clasificación en el intento por establecer la covariancia y el orden temporal para las variables principales. Esta estrategia tiene una consecuencia importante. El investigador, que carece de control sobre la ocurrencia temporal o las variables, debe inferir su relación y está, por lo tanto, un paso por debajo del experimentador, que puede controlar o manipular las variables. (Ver Lieberson, 1985; Blalock, 1985).

Inducción analítica. El último modelo de inferencia que puede utilizar el sociólogo es la *inducción analítica*. Nuevamente el control experimental está ausente, pero ahora la investigadora sigue los eventos que está estudiando a través del tiempo. Esto queda mejor representado en los estudios que utilizan la observación participante y las biografías. En lugar de estudiar momentos aislados de la relación entre las variables, como sucede con frecuencia con el método de la encuesta, al usar la inducción analítica los estudios son a largo plazo y permiten la identificación directa del orden temporal, la covariancia y los factores causales rivales. También aquí hace falta el control experimental. Pero mientras los modelos experimental y de encuesta llevan a proposiciones causales que tratan las proporciones de eventos incluidas dentro de una proposición (por ejemplo, el 90 por ciento de las personas con educación universitaria están a favor de la permisividad sexual, contra sólo un 35 por ciento de aquellos con educación secundaria), la inducción analítica genera proposiciones que intentan cubrir cada uno de los casos analizados; lleva a proposiciones universales-interactivas. Otro rasgo importante de la inducción analítica es su énfasis en los casos negativos que contradicen las proposiciones del investigador. En la búsqueda de proposiciones universales, quien usa este método busca los casos que más pongan a prueba una teoría, y hasta que

las proposiciones cubren cada uno de los casos examinados, la teoría permanece incompleta. (Ver Manning, 1977).

Estas tres estrategias (método experimental, análisis multivariado e inducción analítica) representan los mejores medios de los que se puede servir el sociólogo para examinar y generar proposiciones causales e interpretativas. También representan las principales estrategias para manipular los factores causales rivales. El modelo experimental los controla, el método de encuestas los infiere y la inducción analítica ve su incidencia a través del tiempo.

Cada método de investigación emplea una o más de estas estrategias y trata los factores rivales causales a su manera. En consecuencia, cada método puede evaluarse en términos de su capacidad para construir interpretaciones sólidas. Un método es superior a otro según el grado al que permita un mayor control de las situaciones, el tiempo, los observadores y los sujetos.

La lógica de la triangulación

Desafortunadamente, no hay un método que por sí solo resuelva el problema de los factores causales rivales e interpretativos. Por ejemplo, los experimentos pueden generar proposiciones causales válidas, pero el problema de la reactividad del observador (presencia en el laboratorio) crea potencialmente una situación en donde los sujetos actúan como creen que el experimentador desea que actúen. Siguiendo a Webb y colaboradores (1966, 1981), he llegado a la conclusión de que ningún método logrará, por sí mismo, que un investigador desarrolle proposiciones causales libres de interpretaciones rivales. De manera similar, he llegado a la conclusión de que ningún método por sí mismo llegará a cumplir con los requerimientos de la teoría de la interacción. La observación participante permite hacer un registro cuidadoso de las situaciones y los individuos, pero no ofrece datos directos sobre las esferas de influencia que actúan sobre los observados. Ya que cada método revela diferentes aspectos de la realidad empírica, deben emplearse múltiples métodos de observación. A esto se le llama *triangulación*. Ahora presentaré como última regla

metodológica el principio de que se deben utilizar múltiples métodos en cada investigación, puesto que ningún método está completamente libre de factores causales rivales (y por lo tanto conduce a proposiciones causales sólidas), ninguno puede por sí solo satisfacer completamente las demandas de la teoría de la interacción, ni revelar en forma completa todos los rasgos relevantes de la realidad empírica necesarios para probar o desarrollar una teoría. Webb y sus colegas llegan a una conclusión similar (1966:173-74):

Es mucho pedirle a una sola clase que elimine todas las hipótesis rivales incluidas dentro de las agrupaciones de efectos de población, contenido y reacción. Mientras la estrategia de investigación esté basada en un sólo tipo de medición, siempre habrá algunos flancos expuestos(...) Si bien ningún tipo de medición es perfecto, tampoco hay alguno que sea científicamente inútil(...) pues la más fértil búsqueda de validez surge de una serie combinada de distintas medidas, cada una con sus debilidades idiosincráticas, dirigidas a una sola hipótesis. Cuando una hipótesis puede sobrevivir al enfrentamiento de una serie de métodos complementarios de prueba, contiene un grado de validez inalcanzable para una hipótesis probada dentro del marco más estrecho de un solo método(...)

Presentaré una definición de cada método que se basa en varias estrategias y técnicas discretas pero interrelacionadas. Por ejemplo, demostraré que la mejor manera de considerar la observación participante es como un método que combina los datos de encuestas, análisis estadísticos descriptivos, variaciones cuasiexperimentales, análisis de documentos y la observación directa.

Mi último criterio bajo la categoría de validez es, entonces, la triangulación de las metodologías. Esto propone un nuevo curso de acción para el sociólogo, así como una nueva serie de significados simbólicos para el proceso de investigación en general. Estoy de acuerdo con Webb y sus colegas (1981:315), quienes aseguran que en la etapa actual de la investigación social ya no son apropiadas las investigaciones de un solo método. La combinación de múltiples métodos en una sola investigación permitirá al sociólogo forjar proposiciones válidas que consideran cuidadosamente los factores causales rivales relevantes.

Una advertencia sobre las causas

En otros textos (Denzin, 1983, 1984) he sostenido que los sociólogos no deben perseguir ciegamente la meta de la formulación de proposiciones causales; ni deben preocuparse por problemas de causalidad. Repito esta advertencia en el presente contexto por varias razones. Primero, los estudiantes no deben tener la impresión de que los sociólogos sólo hacen preguntas causales. Muchos sociólogos buscan describir e interpretar las experiencias sociales; no consideran los análisis causales una de sus metas (ver Denzin, 1983). Segundo, si se concentran sólo en las preguntas causales, habrá una tendencia a ignorar *cómo* se desenvuelven la interacción social y los procesos sociales en las situaciones sociales. El análisis causal pregunta *por qué*. El análisis interpretativo pregunta *cómo*. Por ejemplo, en mi estudio de AA no pregunté por qué los individuos se habían vuelto alcohólicos; pregunté, más bien, cómo habían llegado a considerarse a sí mismos como alcohólicos. Esta forma de plantear la pregunta llevó a un enfoque en el proceso social y no a una preocupación con las variables causales antecedentes. Los investigadores disienten en cuanto al planteamiento de preguntas de cómo o de por qué. Yo prefiero siempre concentrarme en las preguntas sobre cómo es que se produce y crea un evento y no sólo preguntar por qué sucedió o qué lo causó (ver también Lofland, 1976).

En este contexto, es útil distinguir dos versiones de la pregunta causal (ver Garfinkel, 1967; Schutz, 1962). Como científicos, los sociólogos plantean preguntas científicas y causales del orden que acabamos de discutir. Los individuos ordinarios también plantean preguntas causales para las cuales buscan respuestas causales. Pueden preguntar, por ejemplo, por qué es tan elevada la tasa de desempleo en su comunidad. Un esposo puede preguntarle a su esposa por qué no está lista la cena a las 6:00 P.M. En cada uno de estos contextos, una persona, o grupo de personas, busca entender causalmente una serie de eventos sociales.

Tanto Schutz como Garfinkel han argumentado que en la vida diaria los individuos responden preguntas causales mediante la utilización de estándares de causa y efecto que no son “cien-

tíficos”. Una esposa puede decir que la cena se retrasó porque tuvo que llevar a su hijo a un juego de beisbol que se fue a tiempos extra. O puede decir que no tuvo tiempo para prepararla, pues se estaba arreglando para ir a un concierto a las 8:00. En estas dos situaciones la esposa hace referencia al pasado (el juego se fue a tiempo extra) y al futuro (el concierto a las 8:00). Garfinkel y Schutz argumentan que en la vida diaria los individuos dan estas respuestas de “porque” y “para” a las preguntas causales. Esto sucede porque en la vida diaria la causalidad reside en la experiencia social y en la interacción social. En una variable causal la causa no está fuera del tiempo. A este nivel la causa es interpretada subjetivamente. Es parte de la experiencia social. Conceptualizada de esta manera, la causa responde a la pregunta del cómo y no del por qué.

Dadas las consideraciones anteriores se sugiere que los sociólogos dediquen la misma cantidad de tiempo en su investigación para las dos formas de preguntas causales, es decir, a los problemas tanto del cómo como del por qué de los problemas de la vida diaria.

Cuadro 1
Comparación de los principales métodos sociológicos en términos de los principios del interaccionismo simbólico

<i>Propiedades</i>	<i>Experimento</i>	<i>Encuesta</i>	<i>Observación participante</i>	<i>Métodos discretos</i>	<i>Método biográfico e histórico</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Filmación</i>
Combinar símbolos e interacción	Posible, pero moderado	Inusual	Alta	Baja	Alta	Alta	Alta
Tomar el rol del observado	Inusual	Inusual	Alta	Baja	Alta	Alta	Alta
Entrar a los mundos sociales y relacionarlos con símbolos	Inusual	Posible pero Inusual	Alta	Baja	Alta	Alta	Alta
Registrar escenarios de conducta	Alto, con rigor	Posible, pero Inusual	Alta	Moderada	Alta	Alta	Alta
Reflejar cambios y procesos	Alto, pero probabilístico	Moderado	Alta	Baja	Alta, pero retrospectiva	Alta	Alta
Sensibilizar conceptos	Inusual	Inusual excepto en construcción de índices y preguntas abiertas	Alta	Moderada	Alta	Alta	Alta

Cuadro 2
Comparación de los principales métodos sociológicos en términos del análisis casual

<i>Propiedades</i>	<i>Experimento</i>	<i>Encuesta</i>	<i>Observación participante</i>	<i>Métodos discretos</i>	<i>Método biográfico e histórico</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Filmación</i>
Control de factores rivales	Excelente	Bueno (análisis multivariado)	Escaso	Escaso	Bajo	Bueno	Escaso
Orden temporal	Excelente	Pobre (excepto paneles)	Excelente	Escaso	Escaso (con documentos)	Bueno	Alto
Covarianza de variables	Excelente	Muy bueno (probabilístico)	Bueno (inducción analítica)	Escaso	Bueno	Bueno	Alto
Historia	Escaso	Escaso	Excelente	Bajo	Excelente	Alto	Alto
Maduración	Escaso	Escaso a pobre	Excelente	Bajo a pobre	Excelente	Alto	Alto
Efectos de prueba	Escaso	Escaso a pobre	Bueno	Bajo	Bueno	Escaso	Bajo
Instrumentación	Bueno	Escaso a pobre	Bueno	Escaso	Bueno (si se reporta)	Alto	Alto
Posibilidad de triangulación	Bueno	Escaso a bajo	Excelente	Alto	Bueno (si se reporta)	Alto	Alto
Prejuicio de selección	Escaso	Bueno	Escaso a mediano	Escaso	Escaso a bajo	Bueno	Escaso
Mortandad	Mediano	Mediano	Mediano	Desconocido	Bajo	Bueno	Alto
Efecto reactivo	Moderado	Alto (deseabilidad social)	Bajo	Nulo	Disminuido por familiaridad	Mediano	Mediano
Universo de generalización	Estudiantes universitarios de segundo año	Adultos, comunidades	Estudios de caso de instituciones	Conducta en espacios públicos	Individuos, comunidades	Miembros de un grupo	Cultura pública

Una breve comparación de métodos

Los cuadros 1 y 2 proporcionan una comparación de los siete principales métodos de investigación que serán analizados en los siguientes capítulos. El cuadro 1 compara los métodos en términos de la capacidad de cada uno para responder a los requerimientos del interaccionismo simbólico según fue explicado en este capítulo. Surgen 6 preguntas: qué tan bien permite cada método al observador (1) combinar los símbolos con la interacción, (2) adoptar la perspectiva del observado, (3) ingresar al mundo del sujeto y relacionar los significados del sujeto con ese mundo, (4) registrar los escenarios de comportamiento de la observación, (5) reflejar los cambios y el proceso y (6) sensibilizar los conceptos. Cada método es calificado en una escala de “elevado” a “bajo”, y se señala, cuando es relevante, la frecuencia con que los usuarios del método cumplen con los criterios. Al examinar los métodos uno por uno, podemos ver que el *experimento* es el que demuestra una mayor capacidad de registrar escenarios de comportamiento y reflejar los cambios y el proceso. Este método rara vez permite el ingreso al mundo del sujeto; rara vez se combinan los símbolos con la interacción; rara vez se asume el papel del sujeto; rara vez se sensibilizan los conceptos. Quienes utilizan la *encuesta* rara vez combinan los símbolos con la interacción y rara vez adoptan el papel o las actitudes del sujeto excepto en el caso de las preguntas abiertas. Los escenarios de comportamiento se pueden registrar, pero rara vez se hace. Es difícil establecer los cambios, y los conceptos sólo se sensibilizan cuando se utilizan preguntas abiertas. La *observación participante* tiene altas calificaciones en todos los aspectos, y este hecho refleja el gran compromiso de la mayoría de sus usuarios con alguna versión del interaccionismo simbólico. (Ver Wax, 1971:38-41). Los *métodos discretos* obtienen una baja calificación en todo excepto la capacidad de registrar los escenarios de comportamiento y sensibilizar conceptos. (En el capítulo 9 veremos las razones de esto). Al igual que la observación participante, el *método de biografía e histórico* recibe altas calificaciones en todos los aspectos. Sin embargo, la evaluación favorable de este método en el cuadro 1 debe considerarse con poco entusiasmo pues, como muestra el cuadro 2, cuando se le valora en términos de los principios del análisis cau-

sal los resultados son confusos o contradictorios. Las *entrevistas* y las *filmaciones* también tienen altas calificaciones en cada aspecto. Esto es porque cada uno le permite al investigador ingresar activamente en la situación bajo estudio. (Ver Douglas, 1985, sobre las entrevistas; Collier y Collier, 1986, sobre la antropología visual y la filmación; Becker, 1986:221-317, sobre la fotografía y la sociología; y Denzin, 1985, sobre las cámaras de video).

El cuadro 2 aplica selectivamente el tratamiento de Campbell de validez externa y validez interna con las propiedades del análisis causal. Se plantean 12 preguntas: qué tan bien puede un método (1) controlar los factores rivales; (2) medir el orden temporal; (3) registrar la covariancia entre las variables; (4) responder a los factores históricos y de tiempo; (5) manejar la maduración; (6) controlar los efectos de las pruebas y (7) la instrumentación; (8) permitir la triangulación; (9) reducir el prejuicio del sujeto, (10) la mortandad de los sujetos y (11) los efectos reactivos. Finalmente, se pregunta (12) en qué universo pueden generalizarse los hallazgos del método. El *experimento* surge como uno de los métodos más fuertes cuando se consideran estos factores, aunque su universo de generalización es típicamente tan sólo el de alguien en segundo año de universidad. Los efectos reactivos de la observación suelen ser altos y con frecuencia se desconoce el prejuicio de selección. Con la *encuesta* no hay un buen manejo del orden temporal, excepto en los diseños de panel. Está sujeta a los problemas de los efectos de las pruebas, y los cambios de instrumentación pueden hacer que sea altamente susceptible a las particularidades de los encuentros entrevistador-entrevistado. La *observación participante* recibe una calificación de “regular a buena” en casi todos los aspectos, hecho que sugiere que su capacidad para responder a los criterios del análisis causal sólo es tan fuerte como el compromiso del investigador con estos criterios. Se puede llegar a una conclusión similar para el *método de biografía e histórico*. Sin embargo, este método tiene un mal manejo de los factores causales rivales. El nivel de mortandad es bajo si se sigue a un solo sujeto o fuente de sujetos durante un periodo prolongado. La pérdida del sujeto puede virtualmente destruir al método de la biografía, particularmente si el sujeto perdido es la principal fuente de datos. La mortandad de los sujetos es menos severa para los otros acercamientos. El *método discreto* produce pocos efectos reacti-

vos, pero puesto que el investigador rara vez establece una relación con los sujetos, este método difícilmente responde al criterio de una proposición causal sólida.

La *entrevista* recibe una buena calificación en casi todos los aspectos. Este método o técnica de investigación se usa típicamente en conjunción con los acercamientos de encuesta, observación participante y biografía. Por lo tanto, el grado de calificación alto que obtienen estos métodos en el cuadro 2 es equivalente al de la entrevista. La *filmación*, que aquí incluye el uso de cámaras fotográficas y de video, así como películas realizadas por el investigador, o en Hollywood, también recibe altas calificaciones. Tradicionalmente se ha utilizado a las filmaciones y fotografías como “herramientas para la exploración de la sociedad, y los fotógrafos han considerado ésta una de sus tareas” (Becker, 1986:1224). Los métodos de filmación ofrecen un medio para penetrar y revelar las interacciones que se desenvuelven en las situaciones sociales. Permiten capturar los elementos contextuales relevantes que moldean la acción. Se dirigen a la historia y la maduración cuando buscan explorar un evento en particular y sus efectos en las personas. Las películas de ficción son particularmente fuertes en este aspecto. Los métodos fotográficos también tienden a tener pocos efectos reactivos y un bajo nivel de mortandad, aunque pueden verse sujetos a los problemas de prejuicio de selección (es decir, a quién se elige filmar o fotografiar). La intención de los cuadros 1 y 2 es subrayar el último criterio de *validez*, es decir, la triangulación de metodologías. Ningún método responde perfectamente a todas las cuestiones mencionadas en esta discusión.

La implementación de la triangulación: las fases del acto de investigación

El investigador comprometido con la lógica y con el método de triangulación necesariamente considerará el acto de investigación procesualmente. Por lo tanto, los distintos métodos tendrán una relevancia distinta para cada fase de la investigación. El acto de investigación está conformado por al menos 8 fases:

1. *Plantear la pregunta*: El investigador se preocupa por alguna regularidad empírica. Se pregunta cómo un evento o una serie de experiencias en particular es interpretado por los individuos que interactúan. Como señalé anteriormente, en mi estudio de AA pregunté cómo los individuos llegan a definirse como alcohólicos. Idealmente el investigador puede plantear la pregunta a responder en una sola frase.
2. *Deconstrucción*: Una vez planteada la pregunta, el investigador debe examinar las teorías, conceptos y entendimientos tradicionales que rodean al fenómeno a estudiar. Esta literatura debe ser leída y deconstruida críticamente, es decir, dividida y estudiada partiendo de sus fuentes y significados originales (Denzin, 1984b:10). A esto se le puede llamar también una revisión crítica de la literatura de investigación sobre el tema bajo estudio.
3. *Exploración y captura*: Se deben buscar instancias múltiples del fenómeno, y se les debe estudiar en sus escenarios interactivos naturales. Se llevarán a cabo observaciones y entrevistas regulares y sistemáticas. Se hará un intento de formular una estrategia de investigación triangulada que permitirá la recolección de múltiples instancias del fenómeno.
4. *Involucramiento intenso y clasificación*: El investigador se aloja dentro del acto de investigación e ingresa completamente en los mundos de aquellos bajo investigación. Comienza a vivir la investigación. La clasificación consiste en una reducción del fenómeno a sus elementos esenciales. Descubrí, por ejemplo, que los elementos esenciales del alcohólico incluían tiempo, emotividad, relaciones con otros, beber y no beber, mala fe, negación y la entrega al alcoholismo como enfermedad. Aislé esos elementos en mis entrevistas y observaciones de alcohólicos mientras hablaban en las reuniones de AA. La clasificación le permite al investigador clarificar los rasgos básicos del fenómeno estudiado.
5. *Interpretaciones tentativas*: El investigador comienza a formular interpretaciones acerca del modo en que se ha observado que los procesos e interacciones se interrelacionan e influyen entre sí.
6. *Contextualización*: En este paso, la investigadora realiza interpretaciones más desarrolladas que son contextualizadas en la

interacción y ubica lo que se está estudiando en las vidas y biografías de los individuos que interactúan. La contextualización aísla e ilumina el significado del fenómeno para las personas estudiadas (Denzin, 1984b:10). En esta fase el investigador devuelve lo que previamente clasificó al mundo de la interacción.

7. *Examen de casos desviados*: Ahora se examinan las excepciones a los patrones regulares para enfocar más claramente el análisis interpretativo. Los casos negativos o desviados resaltan experiencias únicas y revelan las distintas maneras en que opera el fenómeno estudiado en el mundo social.
8. *Presentación de interpretaciones alternativas*: Con base en los casos negativos y desviados, el investigador presenta interpretaciones alternativas del fenómeno en cuestión. En mi estudio de AA llegué a desarrollar una interpretación de dos tipos de alcohólicos: situacionales y comprometidos. Los alcohólicos situacionales desarrollan identidades alcohólicas durante un periodo limitado para resolver un problema en sus vidas. Cuando el problema queda resuelto, dejan de considerarse alcohólicos. Los alcohólicos comprometidos se consideran como alcohólicos durante el resto de sus vidas. Se han entregado a su alcoholismo, mientras que los alcohólicos situacionales no lo han hecho.
9. *Presentación de un análisis interpretativo final*: Ahora se incorporan los casos desviados dentro de un marco interpretativo coherente que intenta tratar cada instancia del fenómeno investigado. Esta interpretación siempre será provisional y un tanto incompleta para ser retomada cuando el investigador regrese al campo (Denzin, 1984b:9).

Los siete métodos sociológicos (el experimento, la encuesta, la observación participante, los métodos discretos, el método biográfico e histórico, la entrevista y la filmación) entran en diferentes puntos del acto de investigación. En mi investigación sobre AA y los alcohólicos estadounidenses, utilicé todos los métodos. En las fases 1 y 2 leí exhaustivamente la literatura de otras investigaciones. Pasé una gran cantidad de tiempo revisando estudios experimentales y de encuestas sobre el alcoholismo y los alcohólicos. Después desconstruí críticamente estos trabajos pa-

ra desarrollar mi propio punto de vista. En las fases 3 y 4 utilicé la entrevista, la observación participante, los métodos discretos, y recolecté biografías y vi filmaciones sobre alcohólicos. (Ver Denzin, 1988b, para un análisis de esta investigación). En las fases 5, 6 y 7 me concentré en los casos negativos. Examiné películas producidas por Hollywood que presentaban distintos tipos (hombres, mujeres, jóvenes, viejos) de alcohólicos. También intenté insertar mis interpretaciones en las biografías de quienes estaba estudiando. Me pregunté repetidamente si mis interpretaciones parecían tener sentido en estas vidas. Las fases 8 y 9 de mi investigación aún están en proceso. Actualmente estoy estudiando películas y al alcohólico estadounidense, en un intento por realizar un análisis histórico de cómo ha cambiado la imagen del alcohólico y su familia en los medios masivos de comunicación en los últimos 40 años. También estoy estudiando a familias alcohólicas. Esto requiere que modifique mi entendimiento sobre el alcohólico en recuperación para que encaje en la vida familiar del alcohólico. Al hacerlo, estoy intentado seguir los principios delineados en este capítulo.

Descubrimiento contra verificación contra interpretación

¿Deben los sociólogos poner más atención en verificar o en modificar la teoría existente? O ¿deben preocuparse por descubrir nuevas teorías? ¿Quizás no deben preocuparse por la teoría y concentrar su atención en la descripción y la interpretación del mundo social? Muchos sociólogos han abandonado el desarrollo de teorías por una preocupación por refinar sus métodos y habilidades de verificación (ver los capítulos en Blalock, 1985). Sin embargo, los métodos sólo tienen valor hasta el punto en que lleven a una mejor teoría social (ver Lieberson, 1985). Otros sociólogos descubren nuevas teorías reescribiendo la teoría sociológica clásica ya existente (ver Collins, 1985). Esta estrategia mantiene a la teoría alejada del mundo empírico y contribuye poco a nuestro entendimiento de la vida en la sociedad contemporánea (ver Mills, 1959). Algunos científicos sociales se alejan del uso del término *teoría* y concentran su atención principalmente en la interpretación de los mundos social y cultural (ver Geertz, 1983).

La sociología debe hacer más visible lo invisible (ver Becker, 1986). La teoría debe contribuir a un mejor entendimiento de lo social. La teoría como interpretación debe estar fundamentada en los mundos de la experiencia vivida. Parafraseando a Karl Marx, podemos argumentar que el propósito de la sociología no es sólo entender el mundo sino tratar de cambiarlo para bien. La teoría debe producir interpretaciones que iluminen las áreas de la vida social donde se requiere de un cambio.

Mi propia preocupación con la combinación de los principios de la teoría de interacción y el análisis causal-interpretativo representa un doble interés en el descubrimiento y la interpretación. El interaccionismo le dice a los sociólogos cómo aproximarse al mundo empírico; los principios del análisis causal e interpretativo les dicen cómo identificar las interpretaciones justificables, repetibles y reproducibles de ese mundo. Los dos problemas son inseparables. Hasta que la sociología tenga un juego de criterios que permitan el descubrimiento y la interpretación, la separación entre la teoría y el método persistirá.

Conclusiones

En este capítulo presenté una amplia discusión sobre la teoría, los métodos y el acto de investigación. Presenté una serie de principios del interaccionismo simbólico y el método científico. He llamado a mi acercamiento *interaccionismo naturalista*. Después comparé siete métodos de investigación en términos de su capacidad de cumplir con los principios que deben organizar al acto de investigación.

Lecturas sugeridas

Becker, H. S. (1986), *Doing Things Together*, Evanston, Ill., Northwestern University Press. Una valiosa colección de los textos de Becker que cubre 15 años sobre los temas de teoría, método, investigación, fotografía, organización social y sociología.

Blumer, H. (1969), *Symbolic Interactionism*, Englewoods Cliffs, N.J., Prentice-Hall. Una fuente clave, especialmente el capítulo 1, para la comprensión de la perspectiva del interaccionismo simbólico en sociología.

Clifford, J. y G. J. Marcus (eds.) (1986), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press. Este libro contiene varios documentos altamente controversiales sobre teoría interpretativa en antropología.

Sociological Inquiry, (1986), invierno, vol. 56, no. 1. Número especial sobre "Roles de género y cuestiones acerca de la mujer". La mayoría de los artículos en este número adoptan la teoría feminista y su relación con la investigación sociológica.

Bibliografía

Becker, H. S. (1953), "Becoming a Marihuana User", *American Journal of Sociology*, vol. 59, pp. 235-42.

____ (1955), "Marihuana Use and Social Control", *Social Problems*, vol. 3, pp. 35-44. Reimpreso en A. M. Rose (ed.) (1962), *Human Behavior and Social Processes*, Boston, Houghton Mifflin, pp. 589-607.

____ (1963), *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, Nueva York, Free Press.

____ (1964), "Problems in the Publication of Field Studies", en A. J. Vidich, J. Bensman y M. R. Stein (eds.), *Reflections on Community Studies*, Nueva York, John Wiley, pp. 267-84.

____ (1970), *Sociological Work*, Chicago, Aldine.

____ (1986), *Doing Things Together: Selected Papers*, Evanston, Northwestern University Press.

- Black, J. y D. Champion (1976), *Social Research*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Ballock, H. M. (ed.) (1985), *Causal Models in the Social Sciences*, 2ª. ed., Nueva York, Aldine.
- Blumer, H. (1931), "Science without Concepts", *American Journal of Sociology*, vol. 36, pp. 515-33.
- _____ (1940), "The Problem of the Concept in Social Psychology", *American Journal of Sociology*, vol. 45, pp. 707-19.
- _____ (1954) "What is Wrong with Social Theory?", *American Sociological Review*, vol. 19, pp. 3-10.
- _____ (1956), "Sociological Analysis and the Variable", *American Sociological Review*, vol. 21, pp. 683-90.
- _____ (1969), *Symbolic Interactionism*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Bogdan, R. y S. J. Taylor (1975), *Introduction to Qualitative Research Methods*.
- Bruner, E. M. (ed.) (1984), *Text, Play, and Story: The Construction and Reconstruction of Self and Society*, Washington, D.C., American Ethnographical Society.
- Campbell, D. T. (1963a), "From Description to Experimentation: Interpreting Trends as Quasi-experiments", en C. W. Harris (ed.), *Problems in Measuring Change*, Madison, University of Wisconsin Press, pp. 212-242.
- _____ (1963b), "Social Attitudes and Other Acquired Behavioral Dispositions", en S. Koch (ed.), *Psychology: A Study of a Science*, vol. 6, Investigations of Man as Socius, Nueva York, McGraw-Hill.

- Campbell, D. T. y J. C. Stanley (1963), *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Chicago, Rand McNally.
- Cicourel, A. V. (1964), *Method and Measurement in Sociology*, Nueva York, Free Press.
- _____ (1974a), *Cognitive Sociology*, Nueva York, Free Press.
- _____ (1974b), *Theory and Method in a Study of Argentine Fertility*.
- Clifford, J. y G. J. Marcus (eds.) (1986), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press.
- Collier, J. y M. Collier (1986), *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*, Albuquerque, University of New Mexico Press.
- Collins, R. (1975), *Conflict Sociology*, Nueva York, Academic Press.
- _____ (1985), *Three Sociological Traditions*, Nueva York, Oxford University Press.
- Couch, C. J. (1984), *Constructing Civilizations*, Greenwich, JAI Press.
- _____ (1987) *Researching Social Processes in the Laboratory*, Greenwich, JAI Press.
- Couch, C. J., S. L. Saxton y M. A. Katovich (eds.) (1986a y b), *Studies in Symbolic Interaction*, Supplement 2: The Iowa School, Parts A and B, Greenwich, JAI Press.
- Davis, M. (1973), *Intimate Relations*, Nueva York, Free Press.
- Denzin, N. K. (1971), "The Logic of Naturalistic Inquiry", *Social Forces*, vol. 50, pp. 166-82.

- ____ (1975), "Play, Games and Interaction: The Contexts of Childhood Socialization", *Sociological Quarterly*, vol. 16, pp. 458-78.
- ____ (1983), "Interpretive Interactionism", en G. Morgan (ed.), *Beyond Method & Strategies for Social Research*, Beverly Hills, Sage.
- ____ (1984a), "An Interpretation of Recent Feminist Theory: Review-Essay", *Sociology and Social Research*, vol. 68, pp. 712-18.
- ____ (1984b), *On Understanding Emotion*, San Francisco, Jossey-Bass.
- ____ (1985), "Reflections on the Social Psychologist's Camera", *Studies in Visual Communication*, vol. 11, pp. 78-82.
- ____ (1987a), *The Alcoholic Self*, Newbury Park, Sage.
- ____ (1987b) *The Recovering Alcoholic*, Newbury Park, Sage.
- ____ (1988), *Interpretive Interactionism: Strategies of Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.
- Douglas, J. D. (1985), *Creative Interviewing*, Beverly Hills, Sage.
- Gadamer, H. C. (1975), *Truth and Method*, Londres, Sheed and Ward.
- Garfinkel, H. (1967), *Studies in Ethnornethodology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Garfinkel, H., M. Lynch, y E. Livingston (1981), "The Work of a Discovering Science Construed with Material from the Optically Discovered Pulsar", *Philosophy of the Social Sciences*, vol. 11, pp. 131-58.

- Geer, B. (1964), "First Days in the Field", en P. E. Hammond (ed.), *Sociologist at Work*, Nueva York, Basic Books, pp. 322-44.
- Geertz, C. (1983), *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, Nueva York, Basic Books.
- Gideens, A. (1984), *The Constitution of Society*, Berkeley, University of California Press.
- Goffman, E. (1961) *Encounters*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- ____ (1967), *Interaction Ritual*, Chicago, Aldine.
- ____ (1971), *Relations in Public*, Nueva York, Basic Books.
- ____ (1974), *Frame Analysis*, Nueva York, Harper & Row.
- Habermas, J. (1984), *The Theory of Communicative Action, vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*, Boston, Beacon Press. (Publicado originalmente en 1981).
- Hall, S. (1980), "Cultural Studies and the Centre: Some Problematics and Problems", en S. Hall, D. Hobson, A. Lowe y Paul Willis (eds.) (1972-1979), *Culture, Media, and Language: Working Papers in Cultural Studies*, Londres, Hutchinson, pp. 1-49.
- Heidegger, M. (1962), *Being and Time*, Nueva York, Harper & Row. (Publicado originalmente en 1927).
- Hill, R. J (1969), "On the Relevance of Methodology", *et. al.*, vol. 2, pp. 26-29.
- Johnson, J. M. (1975), *Doing Field Research*, Nueva York, Free Press.
- Katovich, M. A. (1984), "Symbolic Interactionism and Experimentation: The Laboratory as a Provocative Stage", *Studies in Symbolic Interaction*, vol. 5, pp. 49-67.

- Lieberson, S. (1985), *Making It Count: The Improvement of Social Research and Theory*, Berkeley, University of California Press.
- Lindesmith, A., A. Strauss, y N. K. Denzin (1988), *Social Psychology*, 6ª. ed., Englewood Cliffs, Prentice-Hall, ed. 6.
- Lofland, J. (1971), *Analyzing Social Settings*, Belmont, Wadsworth.
- _____ (1976), *Doing Social Life: The Qualitative Study of Human Interaction in Natural Settings*, Nueva York, John Wiley.
- Manning, P. K. (1977), "Rules in Organizational Context: Narcotics Law Enforcement in Two Settings", *Sociological Quarterly*, vol. 18, pp. 44-61.
- Mead, G. H. (1934), *Mind, Self, and Society*, Chicago, University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. (1973), *The Prose of the World*, Evanston, Northwestern University Press.
- Merton, R. K. (1967), *On Theoretical Sociology*, Nueva York, Free Press.
- Mills, C. W. (1959), *The Sociological Imagination*, Nueva York, Oxford University Press.
- Molseed, M. y D. R. Maines (1988), "Sources of Imprecision and Irrationality in Expectation States Theory", *Studies in Symbolic Interaction*, vol. 8, pp.181-217.
- Phillips, B. (1976), *Social Research: Strategy and Tactics*, 3ª. ed., Nueva York, Macmillan.
- Phillips, D. L. (1971), *Knowledge from What? Abandoning Method*, San Francisco, Jossey-Bass.

- Rabinow, P. y W. M. Sullivan (eds.) (1979), *Interpretive Social Science: A Reader*, Berkeley, University of California Press.
- Rock, P. (1973), "Phenomenalism and Essentialism in the Sociology of Deviancy", *Sociology*, vol. 7, pp. 17-29.
- Rose, A. (ed.) (1962), *Human Behavior and Social Processes*, Boston, Houghton Mifflin.
- Schatzman, L. y A. Strauss (1973), *Field Research: Strategies for a Natural Society*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Schutz, A. (1962), *Collected Papers*, vol. 1, *The Problems of Social Reality*, M. Natanson (ed.) La Haya, Martinus Nijhoff.
- Simmel, G. (1950), *The Sociology of Georg Simmel*, Nueva York, Free Press.
- Stone, G. P. (1954), "City Shoppers and Urban Identification: Observations of the Social Psychology of City Life", *American Journal of Sociology*, vol. 60, pp. 36-45.
- Stone, G. P. y H. A. Farberman (eds.) (1970), *Social Psychology from the Standpoint of Symbolic Interaction*, Boston, Blaisdale.
- Turner, V. W. y E. M. Bruner (eds.) (1986), *The Anthropology of Experience*, Urbana, University of Illinois Press.
- Warren, C. A. B. (1974), *Identity and Community in the Gay World*, Nueva York, John Wiley.
- Wax, R. H. (1971), *Doing Fieldwork*, Chicago, University of Chicago Press.
- Webb, E. J. (1966), "Unconventionality, Triangulation and Inference", en *Proceedings of the 1966 Invitational Conference on Testing Problems*, Princeton, Educational Testing Service, pp. 34-43.

Webb, E. J., D. T. Campbell, R. D. Scharz, L. Sechrest, y J. B. Grove (1981), *Nonreactive Measures in the Social Sciences*, 2^a. ed., Boston, Houghton Mifflin.

Winch, P. (1958), *The Idea of a Social Science*, Boston, Routledge & Kegan Paul.

El paradigma etnográfico¹

Peggy Reeves Sanday

Entre las metodologías cualitativas actualmente en uso, el método etnográfico tiene una historia larga y distinguida. Según la practican los antropólogos, la etnografía implica una serie particular de procedimientos metodológicos e interpretativos que se desarrollaron principalmente durante el siglo veinte. Sin embargo, la etnografía es al menos tan antigua como la obra de Heródoto. En forma enérgica y a veces desdeñosa, este antiguo etnógrafo griego registró la infinita variedad y extrañeza que veía en otras culturas.

La actual etnografía antropológica está gobernada por un paradigma en continuo desarrollo y que, según Wallace (1972: 469), tuvo sus orígenes en la imagen de “Franz Boas descendiendo de un barco en un poblado esquimal, maleta en mano, preparado para una estancia prolongada”. Utilizando el término paradigma en el sentido de Kuhn, Wallace (1972:469) dice: “esta imagen es el paradigma”. Esta imagen, que surgió a principios del siglo veinte, constituía un nuevo paradigma porque “se oponía de una manera revolucionaria a la tradición del siglo XIX de realizar estudios bibliográficos y utilizar el método comparativo de una manera poco crítica para derivar modelos de evolución cultural” (Wallace, 1972:469). Como señala Wallace (1972: 469), aunque Boas no fue el primero en hacer trabajo de campo, y el que él realizaba no cubría los requerimientos de su propio paradigma, “efectivamente fue quien estableció el paradigma del trabajo de campo para la antropología académica estadounidense”.

Desde los días de Boas, la importancia de establecer una residencia prolongada entre los sujetos del estudio y de llevar a cabo una observación participante no ha cambiado para los etnógrafos. Sin embargo, se han agregado procedimientos más especializados para la recolección de datos, así como énfasis interpretativos

¹ La preparación de este trabajo recibió el apoyo de una orden de pago, P-79-0029, del Instituto Nacional de Educación. Los puntos de vista expresados son, por supuesto, los de la autora. Esta investigación le debe su origen a Fritz Mulhauser, del Instituto Nacional de Educación, quien me pidió que preparara un trabajo sobre los usos comparativos de la etnografía escolar como parte de mis actividades dentro del Grupo de Estudio de Investigación Organizativa. Karl Weick, entonces director de este grupo de estudio, me alentó en este esfuerzo. El uso metafórico que hace Weick del “loose coupling” para describir la estructura de las burocracias escolares me recordó los días en que en la antropología, una buena metáfora no competía con los métodos cuantitativos para la comunicación. En una conferencia sobre metodología etnográfica, financiada por el Grupo de Estudio, Murray Wax ayudó a darle forma a este ensayo cuando habló de la escritura de las notas de campo como una especie de “diálogo con los propios ancestros antropológicos”. John Van Maanen me dio un ímpetu adicional al sugerir que enmarcara mis puntos de vista sobre la etnografía dentro de una perspectiva histórica.

En este trabajo el término paradigma se usa según la definición de Thomas Kuhn en *The Structure of Scientific Revolutions* (1962). En la antropología existe la pregunta de si hay más de un paradigma actualmente guiando el quehacer etnográfico. Si el término "paradigma" se utiliza para sugerir un modelo para la recolección de datos y una teoría para interpretar los resultados, entonces sí existe más de un paradigma etnográfico, como veremos en este estudio. Sin embargo, si el término paradigma se utiliza en su sentido de hacer "ciencia normal" dentro del dominio de interpretaciones que están en continuo desarrollo y que han evolucionado a partir de que Boas estableció la importancia de una larga residencia y de la comprensión de la realidad desde el punto de vista del nativo, entonces el paradigma etnográfico se puede considerar como cambiante en cuanto a método y teoría pero no respecto a su intención básica.

divergentes que amplían el paradigma etnográfico. El propósito de este trabajo es revisar algunos de los procedimientos y patrones interpretativos que guían la práctica etnográfica actual, y que tienen alguna relevancia para el estudio del marco institucional dentro de los Estados Unidos.

El investigador como instrumento

Antes de discutir algunas de las tendencias divergentes dentro de la práctica de la etnografía, se puede subrayar la persistencia con la que la observación participante prolongada ha conservado su posición central. La mayoría de los etnógrafos, independientemente de su orientación teórica, estarían de acuerdo en este punto. La observación participante prolongada significa que se le dedicará al menos un año a la tarea. La necesidad de un largo periodo de residencia se aplica tanto al estudio comparativo de otras culturas como al análisis de marcos institucionales dentro de una misma cultura. Por ejemplo, al hacer estudios etnográficos de escuelas, se ha recomendado que la investigación abarque cuando menos un año escolar completo (Wolcott, 1975).

La observación participante exige una entrega completa a la labor de comprensión. El etnógrafo debe volverse parte de la situación en estudio para poder sentir lo que sienten las personas que se encuentran en esa situación. Además del tiempo requerido, la observación participante le quita a uno energía emocional. El etnógrafo que se sumerge en las realidades de otras personas, después nunca vuelve a ser exactamente el mismo. La inmersión total crea una especie de desorientación —*shock* cultural— que surge de la necesidad de identificarse con el proceso en estudio y al mismo tiempo permanecer distante.

Cuando los antropólogos explican su trabajo generalmente afirman que "el antropólogo es el principal instrumento de observación" (ver Mead, 1959b:38; Metraux, 1959; Pelto, 1970; Wolcott, 1975). Los trabajadores de campo aprenden a usarse a sí mismos como el principal y más confiable instrumento de observación, selección, coordinación e interpretación. Como afirma Metraux (1959, p. iii), la etnografía "depende de la capacidad de responder con habilidades que requieren de un riguroso entrena-

miento —y de respetar esta respuesta— como una persona completa”.

La observación participante es complementada con una serie de herramientas para la recolección de datos. Otras herramientas se utilizan según el problema, el acceso a los datos y la orientación teórica. Pueden ir desde la entrevista de informantes clave, la recolección de biografías y aplicación de cuestionarios, hasta las técnicas menos conocidas de la etnociencia. La principal razón para utilizar toda una serie de procedimientos para la recolección de datos es que le permiten al investigador comparar los resultados obtenidos de la observación y que han sido registrados en sus notas de campo.²

Hay dos preguntas que se presentan normalmente a los antropólogos en relación con los métodos de la etnografía. La primera tiene que ver con los criterios con base en los cuales se debe juzgar si una persona está calificada para llevar a cabo un estudio etnográfico. Desde el pasado, uno de los criterios más importantes ha sido el de contar con experiencia previa en la convivencia con otra cultura. George Spindler, figura clave en la antropología educativa, dijo que “ningún antropólogo en vísperas de educarse deberá iniciar su primera investigación empírica importante dentro de nuestra propia sociedad” (citado por Wolcott, 1975:115).

Como una restricción puede aparecer sobredemandante. Su razonamiento está basado en la suposición de que uno llega a entender algo cuando lo ve desde afuera. Un antropólogo, que ha tenido experiencia estudiando otra cultura probablemente será más sensible a los matices observados en casa, los cuales de otra manera pudieran ser ignorados. Como Clyde Kluckhohn ha dicho “sería difícil que fuera el pez el que descubriera la existencia del agua” (citado por Wolcott, 1975:115).

Hoy en día, al enseñarle a los alumnos la práctica de la etnografía, es común ubicarlos en ambientes poco familiares dentro de su misma sociedad. Los alumnos pueden convertirse en meseras o meseros, asistentes de maestro, sentarse detrás de un escritorio en una estación de policía o pasar las horas en una estación de bomberos. Mi experiencia con estos alumnos ha sido que es posible entrenar a los más motivados a que observen el mundo desde el punto de vista de otros sin enviarlos a las tierras exóticas de otros países.

² Ver Pelto (1970) para una discusión más extensa de los métodos etnográficos y Wolcott (1975) para la aplicación de estos métodos al estudio etnográfico de escuelas.

Sin embargo, esta capacidad de empatía no es suficiente. Uno también debe ser capaz de registrar, clasificar y codificar lo que se observa; es decir, de tomar notas de campo. Un trabajador de campo empático que no sabe cómo tomar notas de campo o cómo utilizar otras técnicas de recolección de datos, probablemente captará muchas cosas, pero producirá muy poco a cambio. No basta con leer en una propuesta para tesis o investigación que el trabajador de campo tiene la intención de “hacer una investigación etnográfica utilizando las técnicas de trabajo de campo estándares”. El aspirante a investigador de campo deberá señalar qué categorías de comportamiento ha de estudiar, cómo registrará sus observaciones y cómo va a comparar los resultados. Puesto que las categorías de comportamiento pueden cambiar al ocurrir algo inesperado mientras el trabajador de campo está en el campo, es necesario también juzgar la adaptabilidad de los posibles investigadores de campo.

La segunda pregunta relacionada con los estudios etnográficos tiene que ver con los criterios para juzgar qué tan descriptivamente adecuado es un estudio etnográfico ya terminado. Estos criterios son a la vez muy simples y enormemente complejos. Si, ya terminada la investigación etnográfica, el observador puede proporcionar reglas para una conducta apropiada y predecible según los mismos sujetos del estudio, se ha logrado un producto exitoso. El etnógrafo es como un lingüista que ha estudiado y registrado una lengua extranjera de tal manera que otros podrán aprender las reglas para producir un habla comprensible en esa lengua. Como dice Frake (citado en Wolcott, 1975:121), lo adecuado de una etnografía debe evaluarse “según la capacidad de alguien ajeno a esa cultura (que puede ser el etnógrafo) de usar las afirmaciones del estudio como instrucciones para anticipar apropiadamente las escenas de esa sociedad”.

Estilos de etnografías paradigmáticas

Ya que es el etnógrafo quien filtra los datos, surge la pregunta de si debemos tratar el producto como ciencia, arte, periodismo o incluso ficción. ¿Constituye la resolución de problemas etnográficos una “ciencia normal”, de tal modo que se puede hablar de

un “paradigma etnográfico?”, ¿o es “hacer etnografía”, en gran medida, un intento de poner, por así decirlo, un espejo frente a la naturaleza como mejor le parezca al individuo?

A fin de cuentas la respuesta a estas preguntas es cuestión de gustos. Para entender la vida en Inglaterra en siglos pasados podríamos recurrir a Chaucer, Shakespeare, Boswell o a una gran cantidad de otros contemporáneos. Para conocer la vida estadounidense contemporánea podríamos recurrir a los periodistas, novelistas, poetas o a los etnógrafos. Evidentemente, los últimos no son los únicos ni los más agudos observadores del comportamiento cultural humano. En cuanto a observadores de otras culturas, algunos de los primeros clásicos de la etnografía fueron escritos por hombres que registraron cuidadosamente la vida en otras culturas y que no eran antropólogos. Estos escritores, muchos de ellos misioneros o funcionarios de las colonias, pueden considerarse como etnógrafos a pesar de no haber actuado dentro de un paradigma etnográfico. Ésto significa que no se formularon un concepto de cultura consciente ni organizaron su material de acuerdo con alguna teoría de cultura. En pocas palabras, existe una intersección, mas no una unión, entre los dominios de la buena etnografía y los dominios de la etnografía paradigmática.

La etnografía paradigmática comienza cuando un observador, entrenado en o familiarizado con la aproximación antropológica, se baja del barco, tren, avión, metro o camión, preparado para una estancia prolongada, con una maleta llena de cuadernos en blanco, una grabadora y una cámara. La etnografía paradigmática termina cuando la gran cantidad de datos han sido registrados, archivados, almacenados, revisados, vueltos a revisar y organizados según uno de varios estilos interpretativos y publicados para un público especializado o general. Comúnmente, los estilos que pueden destilarse del cuerpo de la literatura etnográfica son (1) el holístico, (2) el semiótico y (3) el conductista.

El estilo holístico

El estilo holístico es el más antiguo y se encuentra representado por al menos dos teorías opuestas sobre la cultura. Por un lado están los configuracionistas, entre quienes destacan las obras de

Ruth Benedict y Margaret Mead (alumnas de Boas); por el otro lado están los funcionalistas de la antropología social inglesa, representados por las obras de Bronislaw Malinowski y Alfred R. Radcliffe-Brown. Estos cuatro estudiosos tuvieron el mismo grado de compromiso con el estudio de la cultura como un todo integrado. La diferencia yacía en los distintos modelos integradores que eligieron en el inevitable diálogo entre los hechos y la teoría etnográficas.

Benedict inició su entrenamiento con Boas en 1921 cuando la teoría predominante sobre la cultura quedaba expresada en la idea, publicada por Lowie, de que las culturas se iban construyendo a través del tiempo a base de “retazos y parches” (Lowie, 1920:421) sin relación alguna ente sí. Benedict estaba comprometida con el “particularismo histórico” del programa boasiano y con la baco-niana fidelidad de Boas a la supremacía de la inducción. A Boas le desagradaban profundamente las generalizaciones prematuras y continuamente advertía a sus alumnos contra la tentación de elaborar generalizaciones antes de que todos los hechos fueran registrados, seleccionados, comparados y cuidadosamente analizados (Mead, 1959b:29; y Harris, 1968: 286-287).

Durante los años veinte la interacción de Mead, Benedict y Boas llevó a un cambio en el marco particularista. En 1930 Boas escribió: “Un error de la antropología moderna, como yo la veo, yace en el énfasis exagerado en la reconstrucción histórica, cuya importancia no debe minimizarse sin considerar el estudio penetrante del individuo que está bajo la tensión de la cultura en que vive” (Boas, 1948:269). El concepto configuracionista de Benedict surgió en este ambiente, junto con la idea de que la cultura puede verse como “una personalidad en gran escala”; en otras palabras, como lo describe Mead (1974:43), “cada cultura histórica representa un proceso multigeneracional de emparejamiento, reacomodación, adaptación y elaboración dentro de un área determinada, y cada cultura, a su vez, da forma a las elecciones de quienes han nacido y vivido en ella”.

En *Patterns of Culture*, publicado en 1934, Benedict hizo énfasis en la tendencia de una cultura a la coherencia. El tema central del libro es que cada cultura “selecciona” o “elige”, a partir de una variedad infinita de posibilidades de comportamiento, un segmento limitado que a veces va de acuerdo con una configu-

ración. Benedict (1932:4) dijo que en la cultura, las configuraciones “modelan la existencia y condicionan las reacciones emocionales y cognoscitivas de sus portadores de tal forma que se vuelven inconmensurables, cada quien especializándose en ciertos tipos de comportamiento y cada uno descartando el comportamiento propio de sus opuestos”. Aplicó este punto de vista a tres culturas y descubrió dos tipos dominantes, la ahora bien conocida desconfianza apolínea del exceso y la orgía que ella comparó con la cultivación dionísiaca de los excesos psíquicos y emocionales.

Mead, alumna tanto de Benedict como de Boas, hizo un uso extenso del marco configuracionista durante su periodo formativo. Ella misma se atribuye la primera declaración publicada de la idea configuracionista (ver Mead, 1959a:207; también Harris, 1968:407). En el invierno de 1927-1928, Mead (1959a:247) escribió, “Así que la sociedades humanas, si se les deja solas, seleccionarán partes de su herencia para su elaboración, y esta elección original cobrará un mayor ímpetu con cada generación hasta que se haya desarrollado una cultura individual coherente”.

Mead disenta con Benedict en el sentido de que no reducía una cultura entera a unas cuantas categorías dominantes. Fue más particularista que Benedict y a lo largo de toda su carrera etnográfica se dedicó a describir los rasgos y actitudes dominantes en los términos específicos de la cultura en cuestión. Por ejemplo, después de afirmar la posición configuracionista, Mead (1959a:247) procede a describir las actitudes culturales dominantes en Samoa, alejándose de los términos universalistas que atraían a Benedict:

Un fuerte interés religioso, la premiación de dones individuales aberrantes, un permiso para amar sin sanción social y dar sin restricción a aquello que se ama; todo esto perturbaría el buen equilibrio de la sociedad de Samoa, así que es prohibido. Se puede decir que Samoa posee una personalidad social formal, y se dedica por entero a la cuidadosa observación de las amenidades decretadas.

A Mead y Benedict les interesaba describir e interpretar el todo, no explicar su origen más allá del efecto que tienen en él los individuos. Es más, Benedict no creía que todas las culturas pudieran clasificarse como apolínea-dionisiaca o alguna otra configuración semejante. “Todas las culturas”, escribió (1934:196) en *Patterns of Culture*, “no han formado sus miles de características de comportamiento a un ritmo balanceado y rítmico; la falta de integración parece ser una característica de ciertas culturas como la integración extrema lo es de otras”. Este desinterés en la generalización se oponía a las ideas de Radcliffe-Brown y Malinowski, que se dedicaban, no a una caracterización del todo cultural, sino a estudiar cómo funciona cada rasgo en el complejo cultural total del que forma parte.

Aunque Radcliffe-Brown y Malinowski disentían con bastante insistencia, eran más parecidos de lo que sugerirían sus diferencias. Ambos empleaban una analogía orgánica como principal modelo analítico y negaban el valor de la reconstrucción histórica especulativa. Ambos concebían a las culturas como un todo y utilizaban el término de función al reflexionar sobre el efecto social de las costumbres y las instituciones (ver Harris, 1968:545-546, para una discusión sobre las similitudes entre ambos). Según Radcliffe-Brown (1949:320-321), Malinowski definió al funcionalismo como “la teoría o doctrina según la cual cada rasgo de cultura de cualquier pueblo, pasado o presente, se debe explicar haciendo referencia a las siete necesidades biológicas de los individuos humanos”. Radcliffe-Brown rechazó esta idea como “inútil y peor que eso”, y dijo: “como persistente opositor del funcionalismo de Malinowski se me puede considerar antifuncionalista” (Radcliffe-Brown, 1949:320-321).

Radcliffe-Brown (1952:178) consideró la definición de “función” de Durkheim como “la primera formulación sistemática del concepto, aplicada a un estudio estrictamente científico de la sociedad”. Rechazaba cualquier definición de función (como la propuesta por Malinowski) que no relacionara a la función con la “estructura social”. Esta combinación dio origen a la etiqueta “estructural-funcional”. Para Radcliffe-Brown la única definición aceptable de función era la “contribución” que hace una institución para la preservación de la estructura social. “Esta teoría de la sociedad en términos de estructura y proceso, interconectados

por la función”, escribió Radcliffe-Brown (1949:322), “no tiene nada en común con la teoría de la cultura derivada de necesidades biológicas individuales”. (Ver Harris, 1968:515).

Radcliffe-Brown (1952:9) dividió el sistema social total en tres unidades de análisis “adaptivas”: (1) la estructura social, o “los acuerdos mediante los cuales se mantiene una vida social ordenada”; (2) la “ecológica”, o la forma en que el sistema se adapta al entorno físico; y (3) la cultura, o los mecanismos mediante los cuales un individuo adquiere “los hábitos y características mentales que lo hacen apto para participar en la vida social” (Radcliffe-Brown, 1952:9; ver también Harris, 1968:517).

El actual acercamiento estructural-funcional es ampliamente utilizado en la conducción de una etnografía escolar. Al presentar las suposiciones sobre las cuales está basada la etnografía escolar, los Spindler (1971:ix) dicen:

La educación es un proceso cultural. Cada nuevo miembro de una sociedad o un grupo debe aprender a actuar apropiadamente como miembro y contribuir a su preservación, y, en ocasiones, a su mejoramiento. La educación, en todos los marcos culturales, es un instrumento para la sobrevivencia. También es un instrumento de adaptación y cambio. Para entender la educación debemos estudiarla tal y como está: inmersa en la cultura de la cual es una parte integral y a la cual sirve.

Los conceptos clave en esta declaración son proceso, preservación, sobrevivencia, adaptación, cambio, “inmersa en” y “parte integral de”. Estos conceptos proporcionan la imagen de un sistema dinámico que lucha por su preservación y equilibrio. Cada parte del sistema tiene su función. Ninguna parte puede ser estudiada sin tomar en cuenta su relación con otras partes, y cada nueva parte que se agrega al sistema debe hallar un lugar aceptado. La mayoría de los científicos sociales están de acuerdo con esta imagen del comportamiento social como un sistema dinámico. Independientemente del método que se emplee, hoy en día la mayor parte de la investigación en ciencias sociales está dedicada a descubrir relaciones causales y explicar patrones covariantes.

Casi se ha perdido el interés por interpretar el comportamiento según una configuración en particular. Puede deberse a que, durante las últimas décadas, la moda antropológica ha sido la explicación, en oposición a la interpretación. Quizás es el momento de regresar al estilo holístico como lo practicaban Benedict y Mead. Sería interesante ver si uno puede tomar una serie de marcos organizacionales y compararlos según su textura configuracional como hizo Benedict con los Zuni, los Dobuans y los Kwakiutl, o como la comparación que hizo Mead de tres sociedades de Nueva Guinea en lo referente a la relación entre sexo y temperamento. Siguiendo esta idea, uno podría preguntarse: ¿hasta qué punto los marcos organizacionales en Estados Unidos seleccionan diferentes aspectos de la cultura estadounidense para hacer énfasis y presentar demandas a sus miembros? ¿Cómo son iniciados los recién llegados a las necesidades de la cultura organizacional? Otra pregunta interesante tiene que ver con el proceso histórico mediante el cual las organizaciones hacen énfasis en ciertos comportamientos como aceptables y consideran otros como “desviados”.

Estilo semiótico

En la aproximación semiótica al estudio de la cultura pueden discernirse los sistemas explicativo e interpretativo. El punto central del estilo semiótico yace en la búsqueda del “punto de vista del nativo”. Dice Geertz (1973:24). “Toda la idea de una aproximación semiótica a la cultura es que nos ayude a obtener acceso al mundo conceptual en el que viven los sujetos de estudio, para que podamos, en un sentido amplio del término, conversar con ellos”. La base de la aproximación semiótica puede encontrarse en la idea de Boas de que la principal labor del antropólogo era “adoptar el modo de pensar de un informante y al mismo tiempo conservar el uso cabal de la propia capacidad crítica” (Mead, 1959b: 38).

En años recientes la aproximación semiótica ha producido el altamente especializado campo de la “etnociencia”, por un lado, y la “descripción abundante”, por el otro. Estas dos herramientas de la aproximación semiótica, guiadas por epistemologías distintas, han producido el acostumbrado intercambio de comen-

tarios espinosos entre sus principales suscriptores, en este caso Geertz y Goodenough.

Geertz (1973:5-6) cree que “el hombre es un animal suspendido en redes de significado que él mismo ha tejido”. Geertz (1973:5-6) considera que esas redes son la cultura y que el análisis de la cultura “no es una ciencia experimental en busca de leyes sino una ciencia interpretativa en busca de significados”. Para Geertz un análisis antropológico requiere de la descripción abundante, es decir, sumergirse entre las grandes cantidades de símbolos mediante los cuales el hombre le confiere significado a su propia experiencia. Según Geertz “hacer etnografía” no es cuestión de métodos: de establecer armonía, seleccionar informantes, transcribir textos, elaborar genealogías, hacer mapas, llevar un diario, etcétera. Geertz (1973:5-6) dice que lo que define a la empresa etnográfica “es el tipo de esfuerzo intelectual del que se trata: es un aventurarse en forma elaborada, tomando prestada una idea de Gilbert Ryle, la ‘descripción abundante’”.

Geertz comparte el desdén de Boas por la generalización y el cientificismo. Geertz (1973: 5) asegura, con absoluta seriedad, que “el operacionalismo como dogma metodológico jamás tuvo mucho sentido en lo relacionado a las ciencias sociales y, con la excepción de algunos terrenos demasiado bien conocidos (conductismo de Skinner, pruebas de inteligencia, etcétera), en gran parte ya ha muerto”. Para Geertz los escritos antropológicos son interpretaciones de segunda o tercera clase. Son “ficciones; ficciones en el sentido de que son ‘algo creado’” (Geertz, 1973: 15). Dice que describir las acciones e involucramientos que se dan entre las personas “es evidentemente un acto imaginativo, no muy diferente a la construcción de descripciones similares de, digamos, los involucramientos entre un doctor francés, su tonta esposa adúltera y su amante inútil en la Francia del siglo diecinueve” (Geertz 1973:15-16).

A pesar de lo que dice Geertz sobre la etnografía como arte, de hecho sí trabaja dentro de un paradigma etnográfico. Sus comentarios sobre la construcción de una teoría cultural pueden compararse, por ejemplo, con los de Mead. Dice (Mead, 1973:26) que “la labor esencial de la construcción de teorías no es codificar regularidades abstractas sino hacer posible la descripción abundante”, no generalizar entre casos, sino generalizar dentro

de cada uno de ellos”. Geertz compara este proceso con la inferencia clínica que comienza con una serie de síntomas e intentos de colocarlos dentro de un marco inteligible. En la cultura los síntomas son actos simbólicos o concentraciones de actos simbólicos. La teoría se utiliza para desenterrar la oculta importancia de las cosas. La teoría cultural hace diagnósticos, no predicciones.

Este punto de vista acerca de la forma en que funciona la teoría dentro de una ciencia interpretativa le sugiere a Geertz la distinción ente “inscripción” (descripción abundante) y “especificación” (diagnóstico), en contraste con la distinción ente descripción y explicación que se da en las ciencias experimentales o de observación. La distinción que prefiere Geertz (1973:27) estriba “entre descubrir el significado que tienen ciertos actos sociales en particular para los actores que los llevan a cabo, y afirmar, tan explícitamente como sea posible, lo que el conocimiento así obtenido muestra acerca de la sociedad en la que se fundó y, más allá de eso, acerca de la vida social como tal”.

De manera similar, Mead (1962:134) declaró que no simpatizaba con el intento de construir una ciencia del hombre que se “conformara a la ciencia ideal: la física”, y su simpatía por “aquellos que han insistido en la complejidad y la unicidad de los eventos significativos en la vida de un pájaro o de un ser humano.” Aún más al grano, Mead se opuso a la relevancia de la estadística para los problemas que requieren de afirmaciones de contexto complejas y situacionales, y comparó su papel al de un diagnosticado médico intuitivo. Señaló (Mead, 1949:169) que quien estudia los aspectos más intangibles y psicólogos del comportamiento humano “se ve forzado a ilustrar más que demostrar una tesis”, del mismo modo que médicos y psiquiatras “han descubierto la necesidad de describir cada caso por separado y utilizar sus casos como ilustraciones de una tesis más que como pruebas irrefutables como las que es posible presentar en las ciencias físicas”.

La segunda variante del estilo semiótico es conocida como “etnociencia”, “análisis componencial” o “antropología cognitiva”, variantes terminológicas que, en opinión de Geertz (1973:11), “reflejan una incertidumbre más profunda”. Esta escuela de pensamiento está comprometida con la idea de que la cultura se encuentra ubicada en las mentes y corazones de los

hombres. Goodenough (1971:41), el principal defensor de esta visión, afirma que la cultura consiste en lo que sea que uno necesita saber o creer para funcionar en una manera aceptable para sus miembros. Goodenough (1971:41) define a la cultura en términos ideacionales como “un sistema de normas para percibir, creer, evaluar y actuar”. Para ser competente en un escenario cultural dado uno debe aprender las normas prevalecientes para actuar apropiadamente y anticipar las acciones de los demás.

La descripción cultural según los términos de Goodenough tiene que ver con el registro de reglas sistemáticas, la formulación de algoritmos etnográficos que hagan posible la producción de actos aceptables, del mismo modo que el registro de reglas lingüísticas posibilitan emisiones lingüísticas aceptables. Al analizar de cerca las diferencias entre Geertz y Goodenough, se ve que éstas no son de objetivo, sino de método, enfoque y modo de elaborar los informes. Goodenough (1974:435-436) discute algunas de estas diferencias en su crítica del libro *Interpretation of Cultures* de Geertz.

Según Goodenough, al negarse a reconocer que los símbolos están ubicados en las mentes y corazones de los hombres, la visión sobre la cultura de Geertz envuelve una paradoja. Los símbolos y sus significados son al mismo tiempo sociales y públicos, y “al mismo tiempo aprendidos por procesos que, por más que se les estimule socialmente, son intrasomáticos e imposibles de observar directamente” (Goodenough, 1974:435). Goodenough (1974:435) cree que la solución a esta paradoja es “el punto central del problema de la teoría cultural”. Goodenough argumenta que al hacer énfasis en la naturaleza pública de los símbolos, Geertz está colocando la atención en sólo una de dos áreas relevantes. Cuando la gente se manifiesta entre sí mediante un comportamiento gobernado por símbolos, hace posible que cada quien trabaje cognoscitivamente en lo que se ha comunicado simbólicamente. La labor del análisis cultural y la teoría cultural es, entonces, examinar lo que se intercambia públicamente y se registra cognoscitivamente.

El antropólogo cognoscitivo complementa la observación participante con una gran cantidad de técnicas especializadas. Se utilizan videocasetes, grabadoras y procedimientos de extrac-

ción etnocientíficos para medir y valorar las reglas de comportamiento subyacentes y las categorizaciones implícitas mediante las cuales la gente ordena su mundo. Estas reglas y categorizaciones las enmarca el etnógrafo en una especie de gramática de la cultura. El modo de reportar también es muy técnico, más parecido a los léxicos y gramáticas publicadas por un lingüista que a la descripción abundante.

Hay varias metodologías distintas y divergentes que pueden resumirse bajo el encabezado de etnociencia. Estas metodologías varían según su énfasis en lo cuantitativo y el grado al cual la unidad de análisis corresponde al todo. En un extremo están los “escaladores multidimensionales” cuyo objetivo es derivar dimensiones ortogonales que representen el significado desde un universo autocontenido de términos, como los términos para leña, plantas, enfermedades, colores, etc. En cierta forma los estudiosos que utilizan las técnicas de la etnociencia para estos fines están llevando a cabo un análisis semántico y no etnográfico. En estos casos la unidad de análisis es el universo terminológico bajo estudio, y la herramienta más importante para recolectar información es una serie de preguntas diseñadas para que surjan los términos en cuestión.

En el otro extremo están los estudiosos como Goodenough cuyo interés es crear un todo a partir del cuidadoso estudio de las partes. En el esquema de Goodenough las partes se conciben desde un punto de vista más amplio que en las aplicaciones técnicas. Goodenough concibe normas para percibir, creer y actuar a varios niveles. Por ejemplo está lo que él llama el “propriospecto individual” que incluye todas las normas que le atribuye un individuo a otras personas como resultado de su experiencia, de sus acciones y admoniciones. Después está la “cultura operante” de una persona, que son las normas particulares utilizadas en una ocasión dada para interpretar el comportamiento de otros o guiar el propio comportamiento. Sobre el nivel de cultura operante está la “cultura pública” del grupo, que consiste en la serie de todas las versiones individuales del comportamiento esperado dentro de un marco dado. La “cultura” de una sociedad es el sistema total de culturas públicas mutuamente ordenadas, relacionadas con todas las actividades que se realizan dentro de una sociedad. Finalmente, existe una “fuente de cultura”, que es la

suma de los contenidos de todos los “propriospectos” de todos los miembros de la sociedad, incluyendo cada uno de los sistemas de normas que conozca cualquier miembro (Goodenough, 1971).

Aunque ampliamente discutida y admirada, la descripción abundante se aplica con menos frecuencia que los distintos usos de la etnociencia (o “etnometodología”, como se le llama en sociología). La razón para esto puede ser que, aunque difícil de aprender, los métodos de la antropología cognitiva pueden ser delineados y seguidos con una mayor precisión. Para hacer una descripción abundante se necesita más que un método. Se requiere de una capacidad de profundización casi artística que se puede perfeccionar en aquellos que la tienen pero que no se puede enseñar.

El acercamiento de Goodenough es útil para hacer el salto de la descripción a la comparación. Durante mucho tiempo los antropólogos han reconocido que el mismo elemento cultural, como el concepto de propiedad o el término usado para designar al padre, puede tener distintos significados en distintas culturas. Por lo tanto, al comparar culturas es necesario reducir las categorías de comportamiento a términos comparables. Goodenough da el salto de la descripción a la comparación utilizando la distinción, primero propuesta por el lingüista Kenneth Pike, entre emic y etic en el comportamiento humano socialmente significativo.

El análisis emic incluye el aislamiento y la descripción de los elementos de ideas del comportamiento cultural, y de cómo éstos se combinan para formar patrones más amplios. Por ejemplo, cuando Goodenough comenzó a preparar una descripción del funcionamiento de la organización social de Truk, descubrió que no podía describir la organización entre los grupos emparentados sin primero describir las transacciones de propiedad. Al examinar las relaciones de propiedad se vio obligado a ver las formas de intitulación que permitían los juegos sociales de Truk. La definición de los grupos de descendientes de Truk tuvo que hacerse en términos de estas formas de intitulación. Goodenough descubrió que tenía que construir un relato de la cultura de la organización social en Truk a partir de una serie de lo que él llama “los conceptos elementales o primitivos en la cultura de Truk” (Goodenough, 1970:108-109).

La tarea de elaborar tipologías de comportamiento cultural para hacer comparaciones intraculturales yace en conceptos *etic* y no *emic*. Goodenough dice que cuando comparamos formas culturales, como las relaciones de propiedad, debemos ver no sólo el contenido de estas formas, sino su función. Las entidades *emic* en distintas culturas se transforman en una serie de conceptos *etic* en virtud de alguna especie de función. Así, en Truk clasificaríamos como “propiedad” las formas culturales que parecen ser los análogos funcionales de lo que se clasifica como propiedad en la cultura angloamericana (Goodenough, 1970:120-121).

Estilo conductista

Ahora dejaremos los dominios del significado, con su énfasis en la forma o función en las comparaciones, e ingresaremos a los dominios del conductismo. En la etnografía antropológica, el conductismo está relacionado con la formulación de proposiciones deductivas. La parte etnográfica de estos estudios no tiene la intención de desenterrar significados o diagnosticar un todo. Su propósito, más bien, es proporcionar datos observacionales en categorías relevantes previamente seleccionadas. Un buen ejemplo de este acercamiento es el bien conocido “estudio de seis culturas”, relacionado principalmente con los Whiting (ver B. Whiting, 1963).

El estudio de seis culturas tenía el objetivo de explorar en diferentes civilizaciones la relación entre distintos patrones de crianza de niños y las subsecuentes diferencias en la personalidad. Fue diseñado para estudiar hasta qué punto el trato que un niño recibe en sus primeros años de vida determina su comportamiento y en qué grado influye en su vida adulta, en su percepción del mundo, su filosofía, su religión y sus códigos éticos.

Para asegurarse de la compatibilidad general de los datos se desarrolló una guía de campo que presentaba el plan de investigación general y las hipótesis a ser comprobadas. Implícito en el diseño de la investigación estaba un modelo general de la relación entre personalidad y cultura que guiaba los tipos de observación que se hacían en el campo. Además de recolectar datos para probar este modelo en distintas culturas, el diseño incluía

una valoración de diferencias intraculturales. Mientras que las medidas entre distintas culturas se basaban en las técnicas etnográficas estandarizadas de participación, observación y registro, las medidas intraculturales estaban más estructuradas e incluían el muestreo, la observación cronometrada y la entrevista tradicional (Whiting, 1963).

Esta aproximación es llamada “conductista” porque su meta principal es descubrir patrones covariantes en los comportamientos observados. Sus principales representantes buscan formar un acercamiento por medio de la ciencia conductista integrada, delineando sus hipótesis a partir de “una combinación de la teoría psicoanalítica del desarrollo de la personalidad, la teoría del aprendizaje y la antropología cultural”. Las variables independientes son llamadas “sistemas de comportamiento”. Un sistema de comportamiento se define como “una serie de hábitos o costumbres motivados por un impulso común y que lleva a satisfacciones comunes” (Whiting, *et al.*, 1966:vi). Además del trabajo de los Whiting, este acercamiento se encuentra relacionado con la obra de Robert LeVine y George Murdock. Este acercamiento es el que se aleja más radicalmente del marco particularista e inductivo de Boas.

Conclusión

Obviamente el paradigma etnográfico en la antropología se encuentra diferenciado internamente. Las principales diferencias están en si el enfoque principal se coloca en el todo, el significado o el comportamiento, y al grado hasta el cual la meta analítica es el diagnóstico o la explicación. El acercamiento que uno adopte para su propio trabajo es cuestión de gustos y no de dogma. La mayoría de los antropólogos que salen al campo probablemente han sido entrenados por estudiosos que utilizan alguna combinación de estos estilos etnográficos. Por lo tanto, al regresar del campo los antropólogos podrían escuchar los ecos de varios antecesores intelectuales al escribir sobre sus hallazgos, de tal manera que su producto etnográfico será aceptado por unos y rechazado por otros.

Lo que cuenta a la larga no es cómo se visten los hechos, sino si éstos tienen algún sentido. Los hombres y mujeres cuyo trabajo se ha descrito arriba nos han proporcionado imágenes etnográficas que han logrado captar nuestra atención y hacer avanzar el conocimiento. El modelo que uno adopte al estudiar el marco institucional dentro de una cultura dependerá de las propias metas, así como de los gustos personales. Por ejemplo, si uno desea entender el funcionamiento íntegro de la burocracia, con todos sus complejos detalles, el método interpretativo parecería ser el más relevante. Si, por otro lado, uno supone la existencia de reglas generales a partir de las cuales funcionan los burócratas, el método explicativo-comparativo podría ser el más apropiado.

Quizás de mayor interés es si algún estudioso interpreta o explica el producto etnográfico, es decir, si elabora una "ficción" o una "ciencia" a partir del mismo. Vale la pena repetir que la elección depende de una combinación de temperamento individual y los accidentes del entrenamiento académico. Dentro del campo de la antropología existe una fuerte corriente oculta de interpretación que afecta a la mayoría de los antropólogos practicantes en distintos grados. También puede discernirse una necesidad igualmente fuerte de producir proposiciones verificables. Es difícil predecir el futuro. La manera en que los estudiosos de otras disciplinas usen el paradigma etnográfico ha sido y continuará siendo instructivo. En este punto existe un cúmulo de evidencias de que el paradigma etnográfico está aún vivo. Ciertamente no está vigente ningún símbolo o imagen a partir del cual pudiera desarrollarse un nuevo paradigma que se oponga de una manera revolucionaria a la tradición de la etnografía del siglo veinte.

Bibliografía

Benedict, R. (1932), "Configurations of Culture in North America", *American Anthropologist*, vol. 34, pp. 1-27.

_____ (1934), *Patterns of Culture*, Nueva York, Houghton Mifflin.

Boas, F. (1948), *Race, Language, and Culture*, Nueva York, MacMillan.

- Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Cultures*, Nueva York, Basic Books.
- Goodenough, W. (1970), *Description and Comparison in Cultural Anthropology*, Chicago, Aldine.
- ____ (1971), *Culture, Language, and Society, Reading*, Addison-Wesley Modular Publications, no. 7.
- ____ (1974), "On Cultural Theory", *Science*, vol. 186, pp. 435-436.
- Harris, M. (1968), *The Rise of Anthropological Theory*, Nueva York, Crowell.
- Kuhn, T. (1962), *The Structure of Scientific Revolution*, Chicago, Chicago University Press.
- Lowie, R. (1920), *Primitive Society*, Nueva York, Boni and Liveright.
- Mead, M. (1949), *Coming of Age in Samoa* (orig. 1928), Nueva York, New American Library, Mentor Books.
- ____ (1959a), *An Anthropologist at Work: Writings of Ruth Benedict*, Boston, Houghton Mifflin.
- ____ (1959b) "Apprenticeship under Boas", en W. Goldschmidt (ed.), *The Anthropology Of Franz Boas*, Washington, American Anthropological Association, Memoir 89, pp. 29-45.
- ____ (1962), "Retrospects and Prospects", en T. Gladwin y W. C. Sturtevant (eds.), *Anthropology and Human Behavior*, Washington, Anthropological Society of Washington.
- ____ (1974), *Ruth Benedict*, Nueva York, Columbia University Press.

- Metraux, R. (1959), "Foreword", en M. Mead, *An Anthropologist at Work: Writings of Ruth Benedict*, Boston, Houghton Mifflin.
- Pelto, P. J. (1970), *Anthropological Research, the Structure of Inquiry*, Nueva York, Harper & Row.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1949), "Functionalism: a Protest", *American Anthropologist*, vol. 51, pp. 320-323.
- _____ (1952), *Structure and Function in Primitive Society*, London, Oxford University Press.
- Spindler, G., y L. Spindler (1971), "Foreword", en G. Rosenfeld, *Shut those Thick Lips*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Wallace, A. F. C. (1972), "Paradigmatic Processes in Culture change", *American Anthropologist*, vol. 74, pp. 467-478.
- Whiting, B. (ed.) (1963), *Six Cultures*, Nueva York, Wiley.
- Whiting, J., I. L. Child y W. W. Lambert (1966), *Field Guide for a Study of Socialization*, Nueva York, Wiley.
- Wolcott, H. (1975), "Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools", *Human Organization*, vol. 34, pp. 111-128.

La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado

Valerie J. Janesick

Cada danza es, a un mayor o menor grado, una especie de gráfico de temperatura, un gráfico del corazón.

Martha Graham

Cuando le pidieron a Martha Graham, la simultáneamente famosa e infame bailarina y creadora del baile, que describiera la danza, dijo estas palabras para capturar la esencia de la danza. En este capítulo me gustaría discutir la esencia del diseño de la investigación cualitativa. He elegido la metáfora de la danza por dos razones. Primero, la danza es la forma de arte a la que estoy más dedicada, pues he sido bailarina y coreógrafa durante más de 25 años. Comencé a tomar clases de danza cuando era niña. Mi madre era bailarina en espectáculos y tuvo una gran influencia en mí. Me convertí en coreógrafa como una evolución natural, siguiendo los pasos de muchos de mis adorados e influyentes maestros. En la danza, existe un sistema maestro-alumno muy fuerte. He hecho coreografías de danza moderna, ballet, danzas étnicas y folklóricas, y danzas para musicales en el teatro cívico de Ann Arbor, así como varias compañías de danza universitarias y regionales. Como maestra, también hice coreografías para varios distritos escolares en Michigan y Ohio. Dirigí mi propia compañía de danza en Ann Arbor, East Lansing y Bowling Green, Ohio. En Ohio recibí, junto con los bailarines universitarios de Bowling Green, becas del Consejo de las Artes de Ohio para incorporar la danza a los programas escolares del estado. Pasé muchos veranos en la ciudad de Nueva York, estudiando técnica en las escuelas de Martha Graham, Merce Cunningham,

¹ Fui a Nueva York porque es el centro del mundo de la danza y en las escuelas de danza se enseñan todos los niveles y variedades de la técnica. Originalmente me entrené en la técnica Graham, así que naturalmente fui a esa escuela primero. En la primera clase del primer día estaba completamente aburrida. Yo ya manejaba el vocabulario del método y pregunté si alguien estaba poniendo en duda este acercamiento. Otro alumno de la clase me dijo que Erick Hawkins y Merce Cunningham se habían resistido y rebelado, para al final separarse de Graham e iniciar sus propias escuelas. Descubrí que había un lugar en la escuela de Hawkins y desde ese momento mi vida cambió. De Erick Hawkins aprendí que la creatividad y el cuerpo/mente son uno y el mismo, y él me inició en el pensamiento oriental. No es necesario separar lo creativo de una persona, de la vida misma. Él y todos sus maestros fueron brillantes e inspiradores. Decidí que perfeccionaría tanto el arte como la labor de la enseñanza como instructora de danza y maestra de arte. De Merce Cunningham y los maestros de Westbeth aprendí a confiar en el cuerpo y a utilizar las experiencias vividas en mi trabajo como coreógrafa. Para Cunningham, la danza es un encuentro fortuito entre el movimiento, el sonido y

Alvin Ailey y Erick Hawkins.¹ Mientras estudiaba en la Universidad Estatal de Michigan, en el Instituto para la Investigación sobre la Enseñanza, impartí todos los niveles de danza moderna, coreografía, historia de la danza y anatomía para los bailarines del Lansing Community College, además de mi interinato como investigadora. De hecho, esta experiencia simultánea de la danza y los estudios de investigación fue lo que me preparó para mi carrera académica como investigadora etnográfica y maestra de métodos de investigación cualitativa.

La segunda razón por la cual elegí la metáfora de la danza es sencillamente por su poder. La metáfora en general es algo que nos toma por sorpresa. Desafía la aproximación científica a cualquier tema. Estoy totalmente de acuerdo con Eisner (1991:227) cuando habla de la metáfora:

Lo irónico es que en la socialización profesional de los investigadores de la educación, el uso de la metáfora es considerado como un signo de imprecisión. Sin embargo, para hacer público lo inefable, nada es más preciso que el uso artístico del lenguaje. La precisión metafórica es el vehículo central para revelar los aspectos cualitativos de la vida.

En consecuencia, invito al lector a que se abra a esta metáfora de la danza, con frecuencia llamada la madre de las artes. La danza, como un verdadero arte, es un punto de referencia que nos sirve para recordar la idea de Dewey (1934/1958) de que no hay obra de arte que esté separada de la experiencia humana. Para Dewey, la obra de arte es un acontecimiento. Considera que el arte une y desarrolla la experiencia con significado. Aun en el mundo del arte, el significado puede perderse si el arte es objetivado. Por ejemplo, el mundo de la danza está lleno de vendedores, estetas, pedicuristas, administradores, publicistas, promotores y ex-céntricos encantadores. En cualquier punto de intersección de la obra de arte con ciertos individuos, la obra de arte puede ser descontextualizada y objetivada. Pero yo estoy hablando de la danza en el sentido de Dewey, pues la danza tiene que ver con la experiencia vivida y me parece la metáfora perfecta para el diseño de la investigación cualitativa.

Además, en varias etapas del proceso de diseño, el investigador cualitativo es muy parecido a un artista, en términos de ubicar y recontextualizar el proyecto de investigación dentro de la experiencia compartida del investigador y los participantes en el estudio. Dewey considera que el arte es el puente entre la experiencia de los individuos y la comunidad. En otras palabras, el arte nos obliga a pensar acerca de cómo los seres humanos están relacionados entre sí en sus mundos respectivos. Es muy apropiado ver a la danza como una forma de arte expresivamente dinámica que vincula los significados culturales de los bailarines, el coreógrafo y la comunidad. Como Dewey (1934/1958), quien señala que la verdadera obra de arte es lo que el producto hace con y en la experiencia, el investigador cualitativo, como diseñador de un proyecto, reconoce el potencial del diseño. El diseño sirve como base para la comprensión de los mundos de los participantes y el significado de la experiencia compartida entre el investigador y los participantes en un contexto social dado. La danza es una forma de arte interpretativa, y considero que el diseño de la investigación cualitativa también es interpretativo.

El diseño de la investigación cualitativa como coreografía

Todas las danzas afirman algo y comienzan con la pregunta: “¿Qué quiero decir con esta danza?” De manera similar, el investigador cualitativo comienza con una pregunta parecida: “¿Qué quiero saber con este estudio?” Éste es un punto de partida crítico. Construimos y damos forma a una pregunta para la indagación, independientemente de nuestro punto de vista y, con frecuencia, a causa del mismo. Ya que está clara esta pregunta, seleccionamos la metodología más apropiada para proceder con el proyecto de investigación. Siempre me sorprenden los alumnos de doctorado y los colegas que afirman que desean llevar a cabo un estudio cualitativo sin una pregunta específica en mente. Me piden libros y referencias para aprenderse todos los pasos. Siempre les sorprende la bibliografía, pues durante los últimos 25 años se han publicado, tan sólo en el campo de la educación, una impresionante y amplia lista de métodos, textos y artículos en revistas con estudios ilustrativos que utilizan métodos cualitativos.

la luz a través del espacio. El espectador hace lo que desea con eso. Cunningham tiene una aproximación al proceso de la danza que es parecida al budismo Zen. Lo han llamado el anarquista de la danza moderna, así como el punto de partida del movimiento postmoderno en la danza. Todas las danzas tienen alguna base en la experiencia, y todas las historias que se cuentan sobre esa experiencia recaen en el cuerpo, es decir, el instrumento de investigación. El cuerpo es el instrumento mediante el cual vivimos la vida. Al bailar, el cuerpo no puede negar el impulso de expresar las experiencias vividas. Es virtualmente imposible para el cuerpo decir una mentira o encubrir la verdad cuando baila. Claro que la desventaja es que el cuerpo está limitado por estar sujeto al proceso de envejecimiento. Hay en la danza un lugar para la experiencia indirecta, pero ésta siempre está subordinada a la experiencia vivida. Por ejemplo, Merce Cunningham tiene más de 70 años y sigue enseñando, pero apenas ahora está escribiendo sobre el proceso de hacer coreografías y apenas recientemente comenzaron a ser filmados sus bailes. Para el bailarín, uno debe bailar (ver Cunningham, 1985).

Después viene la pregunta: “Sí, pero ¿cuál me dice, paso a paso, exactamente qué hacer?” Entonces entienden lo que quiero decirles. No están listos para diseñar proyectos cualitativos, pues no tienen una pregunta de investigación a partir de la cual elegir los modelos apropiados. Algunos van incluso más allá y dicen: “Tengo páginas de datos proporcionados por mis maestros. ¿Cómo convierto esto en un estudio cualitativo?” Nuevamente, no hay ninguna pregunta que guíe la indagación. Es difícil tomar en serio un acercamiento así.

El diseño de la investigación cualitativa comienza con una pregunta. Por supuesto, los investigadores cualitativos diseñan un estudio con individuos reales en mente, y con la intención de vivir en ese escenario social durante un tiempo. Estudian un escenario social para entender el significado de las vidas de los participantes en los términos de ellos. Menciono esto en contraste con el paradigma cuantitativo, que se conforma con agregar enormes cantidades de personas sin comunicarse con ellas cara a cara. Así que las preguntas de un investigador cualitativo son distintas a las de un investigador cuantitativo. En otras lecturas, el lector podrá hallar información sobre las preguntas apropiadas para los métodos cualitativos (Erickson, 1986; Janesick, 1983). En general, las preguntas apropiadas para la indagación cualitativa han sido durante mucho tiempo las preguntas de muchos investigadores y teóricos experimentados. Por ejemplo:

1. preguntas sobre la calidad de un plan de estudios, una innovación o un programa dado
2. preguntas sobre el significado o la interpretación de algún componente del plan de estudios
3. preguntas que se relacionan con el plan de estudios en términos de sus aspectos sociolingüísticos
4. preguntas relacionadas con todo el sistema, como un salón de clases, escuela o distrito escolar
5. preguntas respecto a los aspectos políticos, económicos o sociopsicológicos de la educación
6. preguntas respecto al plan de estudios oculto
7. preguntas relacionadas con el contexto social de la educación
8. preguntas relacionadas con las teorías implícitas de los maestros sobre la enseñanza y el plan de estudios

Esta lista no pretende ser exhaustiva; sólo nos sirve para ilustrar las zonas básicas donde se han llevado a cabo estudios en el campo de la educación y se han empleado técnicas cualitativas por ser, entre otras cosas, las técnicas y las preguntas más apropiadas.

Así como el bailarín inicia con un calentamiento del cuerpo, seguido de ejercicios de piso, y luego avanza a un periodo de enfriamiento, me gusta pensar que el diseño cualitativo tiene tres etapas. Primero está el calentamiento, o las decisiones de diseño que se hacen al inicio del estudio; la segunda es la etapa de ejercicio completo, durante la cual se toman decisiones de diseño a lo largo del estudio; y la tercera etapa es la de enfriamiento, cuando se toman decisiones sobre el diseño al final del estudio. Así como el bailarín depende de su columna vertebral para darle poder y coherencia a la danza, el investigador cualitativo depende del diseño para su estudio. Ambos son elásticos. Como la bailarina que encuentra su centro a partir de la base de la columna y la relación entre la columna y el cuerpo, el investigador cualitativo encuentra su centro en una serie de decisiones sobre el diseño. Un bailarín que está en su centro puede columpiarse de atrás hacia adelante y de un lado a otro, pero siempre volverá al centro, que es la médula de la fuerza del bailarín. Si uno relaciona el diseño del estudio con la columna, y la base de la columna con el calentamiento en la danza, las decisiones iniciales de un estudio son muy similares al calentamiento de la parte baja de la columna, el primer calentamiento de un bailarín.

El calentamiento: decisiones sobre el diseño al inicio del estudio

La primera serie de decisiones sobre el diseño tiene que ver con lo que se estudia, bajo qué circunstancias, durante cuánto tiempo y con quién. Yo siempre empiezo con una pregunta. Por ejemplo, cuando estudié la cultura de los sordos en Washington D. C. durante cuatro años (Janesick, 1990), mi pregunta básica era: “¿Cómo logran algunos adultos sordos tener éxito académico y laboral dado el estigma contra la sordera que existe en nuestra sociedad?” Esta pregunta básica dio forma a todas mis obser-

2 Aprendí sobre el muestreo teórico en mi entrenamiento como etnógrafa en la escuela simbólica interaccionista, al leer a Glaser y Strauss (1967). El muestreo teórico es el punto central de los acercamientos a la investigación de las teorías fundamentadas [*grounded theories*]. Permite el uso del método de comparación constante para la recolección y análisis de datos. El muestreo teórico le da orientación al estudio y le permite al investigador tener confianza en sus categorías, al surgir éstas de los datos, y ser constante y selectivamente reformuladas. Los datos de un estudio no hablan por sí mismos. El investigador debe descubrirle algún sentido a los datos de una manera significativa; esta técnica permite al investigador encontrar una manera activa de buscar los datos.

vaciones y entrevistas, y me llevó a usar, más adelante en el estudio, grupos de enfoque y técnicas de historia oral. Tanto los grupos de enfoque como las historias orales evolucionaron después de que llegué a conocer la perspectiva sobre la sordera de los doce individuos de mi estudio. Después utilicé técnicas teóricas de empleo para seleccionar a tres individuos que participaran en un componente de historia oral del estudio.² Recorro a este ejemplo para ilustrar la elasticidad del diseño cualitativo. Los grupos de enfoque me permitieron moderar y observar cómo tres de mis participantes discutían entre ellos sus puntos de vista sobre la sordera, algo que no tenía planeado en los primeros días en el campo. Tampoco tenía, al inicio del estudio, cómo darme cuenta del valor de la incorporación de estas técnicas, las cuales me permitieron lograr una interpretación más rica de los puntos de vista de los participantes sobre la sordera.

Simultáneamente a la pregunta que guía el estudio, el investigador cualitativo debe seleccionar un escenario de acuerdo con alguna lógica. El acceso y la entrada son componentes de la investigación cualitativa que requieren de sensibilidad, y el investigador debe establecer confianza, armonía y patrones de comunicación auténticos con los participantes. Si establece confianza y armonía al inicio del estudio, el investigador será más capaz de capturar los matices y significados de la vida de cada participante desde el punto de vista de cada uno de ellos. Esto también garantiza que los participantes estarán más dispuestos a compartirlo todo, incluyendo sus defectos, con el investigador. Esa confianza y armonía continúa permanentemente a lo largo del estudio y, de hecho, por mucho tiempo después. Pero debe darse desde el principio. Sería difícil imaginar que se diera la confianza, digamos, seis meses después de iniciado el estudio. Cualquiera que haya realizado un trabajo de campo sabe lo críticas que son las interacciones iniciales en éste, como precursoras para el establecimiento de la confianza y de la armonía.

Ya que el investigador tiene una pregunta, un escenario, un participante o grupo de participantes, y un periodo de tiempo razonable para llevar a cabo el estudio, él o ella necesita decidir cuáles son las técnicas de recolección de datos más apropiadas para la investigación. La selección de estas estrategias va íntimamente ligada a la forma en que el investigador ve el propósito

del trabajo, es decir, cómo entender el escenario social a estudiar. Con frecuencia los investigadores cualitativos utilizan alguna combinación de la investigación participante, las entrevistas y el análisis de documentos. Es muy extensa la bibliografía sobre los acercamientos y estrategias utilizados en los estudios cualitativos (e.g. Bogdan y Biklen, 1992; Denzin, 1989; Goetz y LeCompte, 1984; LeCompte, Millroy y Priessle, 1992; Lincoln y Guba, 1985; Spradley, 1979, 1980; Strauss y Corbin, 1990). Por ejemplo, durante las últimas tres décadas, en la educación se han descubierto y utilizado los métodos de estudio de casos, la historia oral, incluyendo los acercamientos de narrativa y biografía, la teoría profunda, la crítica literaria y los acercamientos etnográficos a la investigación, ya que encajan con las preguntas sobre la educación y los servicios humanos. Esto tiene sentido, ya que estos son los acercamientos que permiten a los investigadores tratar con individuos.

Resumen

El periodo de calentamiento, o el periodo de toma de decisiones al inicio del estudio, incluye decisiones respecto a lo siguiente:

1. las preguntas que guiarán el estudio
2. selección de un escenario y de participantes
3. acceso y entrada al escenario, y acuerdos con los participantes.
4. calendario para el estudio
5. selección de las estrategias de investigación apropiadas, que pueden incluir las siguientes (la lista no incluye todas las posibilidades):
 - a. etnografía
 - b. biografía
 - c. historia oral
 - d. etnometodología
 - e. estudio de casos
 - f. observación participante
 - g. investigación o estudio de campo
 - h. estudio naturalista

- i. estudio fenomenológico
 - j. estudio ecológico descriptivo
 - k. estudio descriptivo
 - l. estudio simbólico interaccionista
 - m. microetnografía
 - n. investigación interpretativa
 - o. investigación activa
 - p. investigación narrativa
 - q. historiografía
 - r. crítica literaria
6. la ubicación de la teoría en el estudio
 7. identificación de los prejuicios e ideología del propio investigador
 8. identificación de procedimientos apropiados de consentimiento informado y disposición para enfrentar los problemas éticos según se presenten.

En términos de los últimos dos puntos, me gustaría señalar que los investigadores cualitativos aceptan el hecho de que la investigación tiene un impulso ideológico. No existe ningún diseño libre de valores o de prejuicios. El investigador cualitativo identifica desde el inicio sus prejuicios y articula la ideología o marco conceptual para el estudio. Al identificar los propios prejuicios, uno puede ver fácilmente de dónde surgen las preguntas que guiarán el estudio. Ésta es una gran diferencia que existe entre los paradigmas. Cuando tratamos de darle sentido a nuestro mundo social y a lo que hacemos como investigadores, continuamente incrementamos nuestra conciencia de nuestros propios prejuicios. No intentamos fingir que la investigación está libre de valores. Del mismo modo, los investigadores cualitativos, puesto que tratan con personas individuales cara a cara, diariamente, están preparados para tomar decisiones respecto a los problemas éticos, ya que ésta es parte de la vida en el campo. Desde los primeros momentos de las decisiones por consentimiento informado, a otras decisiones éticas en el campo, hasta la finalización del estudio, los investigadores cualitativos deben estar abiertos a la posibilidad de la recurrencia de los dilemas y problemas éticos.

Además de las decisiones tomadas al inicio del estudio, es bueno considerar algunas de las características del diseño cuali-

tativo. Nuevamente, la lista siguiente no pretende ser exhaustiva; se ofrece meramente como una herramienta heurística.

1. El diseño cualitativo es holístico. Toma en cuenta el panorama más amplio, el panorama completo, y se comienza por buscar la comprensión del todo.
2. El diseño cualitativo examina las relaciones dentro de un sistema o cultura.
3. El diseño cualitativo se refiere a lo personal, cara a cara e inmediato.
4. El diseño cualitativo se concentra en entender un escenario social dado, y no necesariamente en hacer predicciones sobre ese escenario.
5. El diseño cualitativo exige al investigador que permanezca en el escenario durante algún tiempo.
6. El diseño cualitativo exige un tiempo de análisis igual al de permanencia en el campo.
7. El diseño cualitativo exige que el investigador desarrolle un modelo de lo que sucedió en el escenario social.
8. El diseño cualitativo requiere que el investigador se convierta en el instrumento de la investigación. Esto significa que el investigador debe ser capaz de observar el comportamiento y debe practicar las habilidades necesarias para la observación y la entrevista cara a cara.
9. El diseño cualitativo agrega decisiones de consentimiento informado y responde a las preocupaciones éticas.
10. El diseño cualitativo incorpora espacio para una descripción del papel que debe desempeñar el investigador, así como una descripción de los propios prejuicios y preferencias ideológicas del investigador.
11. El diseño cualitativo requiere de un continuo análisis de los datos.³

³ Para una mayor discusión a fondo de muchas de las características anteriores, ver N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.) (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage. Una vez que el investigador ha comenzado el estudio y se encuentra en el campo, surgen otra

serie de puntos de decisión.

Ejercicios: el estudio piloto y las decisiones de diseño progresivas

Antes de dedicarse de lleno al arduo y significativo compromiso temporal que implica un estudio cualitativo, es una buena idea realizar un estudio piloto. Las entrevistas previas con participantes clave seleccionados, aunado a un breve periodo de observación y revisión de documentos, puede ayudar al investigador de muchas maneras. El estudio piloto le permite concentrarse en áreas particulares que antes no estaban claras. Además, las entrevistas piloto se pueden utilizar para poner a prueba ciertas preguntas. Este marco temporal inicial también permite al investigador comenzar a desarrollar y solidificar la armonía con los participantes, así como establecer patrones efectivos de comunicación. Al incluir algún tiempo para la revisión de registros y documentos, el investigador puede tener alguna percepción aguda o “insight”⁴ sobre el estudio que antes no era evidente. Para usar nuevamente un ejemplo de mi estudio sobre la cultura de los sordos, antes de mis entrevistas con los participantes, pasé algún tiempo en los archivos de la Universidad Gallaudet leyendo revistas y artículos periodísticos, y mirando videocasetes. Todo esto me ayudó mucho a entender las influencias históricas que dieron origen al movimiento de “Un presidente sordo ahora”.⁵ En retrospectiva, vi en las subsecuentes transcripciones de la entrevista categorías y temas en común que tenían mucho sentido, considerando una serie de situaciones históricas que se dieron durante el periodo de 125 años previas a la elección del primer presidente sordo de Gallaudet. De esta manera, el tiempo invertido en un estudio piloto puede ser valioso y enriquecedor para las fases posteriores del estudio.

Otras decisiones tomadas durante el estudio generalmente tienen que ver con el uso efectivo del tiempo, los problemas de los participantes y los problemas del investigador. Dado que el trabajo de campo es impredecible durante una gran parte del tiempo, el investigador cualitativo debe estar preparado para ajustar su calendario, ser flexible sobre los tiempos de las entrevistas y estar dispuesto a agregar o eliminar observaciones o entrevistas, reemplazar participantes en caso de un trauma o tragedia, e incluso a reajustar los términos del acuerdo original. Mis propias experien-

4 N. de los Trs.: la palabra “insight” no tiene una traducción exacta al español. Una traducción aproximada del sentido sería algo así como: “reflexión interiorizada repentina”, “exacta intuición espontánea” o “conclusión interior repentina”. Por facilidad de lectura, y aplicando un criterio de uso cada vez más amplio en las ciencias sociales y la psicología, se ha decidido conservar el término en inglés.

5 La Universidad Gallaudet es la única institución de enseñanza superior dedicada a la educación de individuos sordos. El Dr. I. King Jordan se convirtió en el primer presidente sordo de Gallaudet después de que se realizó la campaña de “Un presidente sordo ahora”. Este movimiento popular, que incluyó tanto a estudiantes como a maestros, cerró la institución durante las deliberaciones sobre

cias al llevar a cabo estudios etnográficos a largo plazo me han conducido a refinar y reajustar constantemente el diseño mientras voy avanzando en el estudio, especialmente en esta fase. Al estar totalmente inmerso en las acciones inmediatas y locales y en las afirmaciones de creencia de los participantes, el investigador debe estar preparado para abordar el enfoque sustantivo del estudio y sus propias presuposiciones. La mera observación y la realización de entrevistas no garantizan que la investigación sea cualitativa, pues el investigador cualitativo también debe interpretar las creencias y el comportamiento de los participantes. En cierto sentido, mientras está en el campo, el investigador se encuentra constantemente inmerso en una combinación de decisiones deliberadas sobre, por un lado, hipótesis generadas y puestas a prueba y, por el otro, las reacciones intuitivas. Entre la vasta bibliografía existente sobre sociología, antropología y educación el lector encuentra ciertas reglas comunes en las que concuerdan la mayoría de los investigadores:

1. Busca los significados y las perspectivas de los participantes del estudio.
2. Busca las relaciones en la estructura, la ocurrencia y la distribución de los eventos a lo largo del tiempo.
3. Busca puntos de tensión: ¿Qué es lo que no encaja? ¿Cuáles son los puntos de evidencia en conflicto en este caso?

Como nos recuerda elocuentemente Erickson (1986), el uso de técnicas cualitativas no necesariamente significa que la investigación que se está llevando a cabo es cualitativa. Lo que hace cualitativa la investigación es un asunto de “enfoque e intención sustantivos”. Erickson utiliza el ejemplo de la narración descriptiva. Un investigador cuantitativo puede utilizar esta técnica y obtener un producto muy distinto al obtenido por un investigador cualitativo en el mismo escenario:

Es importante resaltar desde el inicio que el uso de la descripción narrativa continua como técnica (lo que, con menos formalidad, podríamos llamar “escribir como locos”), no necesariamente significa que la investigación que se está llevando a cabo es interpretativa o cualitativa en un sentido fundamental. Lo que hace

la elección de un presidente. La Universidad Gallaudet cuenta con aproximadamente 2,000 alumnos; toda la población de nivel licenciatura es sorda (alrededor de 1,500 alumnos) y, de los 500 alumnos de postgrado, aproximadamente 100 son sordos. Desde que fue creada en 1864 gracias a los esfuerzos del presidente Lincoln, Gallaudet sólo había tenido presidentes no sordos, hasta que el Dr. Jordan asumió el puesto.

que dicho trabajo sea interpretativo o cualitativo es el enfoque e intención sustantivos, más que el procedimiento de recolección de datos. En otras palabras, una técnica de investigación no constituye un método de investigación. La técnica de la descripción narrativa continua puede ser utilizada por los investigadores con una orientación positivista y conductista que excluye deliberadamente del interés de la investigación los significados inmediatos de las acciones desde el punto de vista del actor. La narración descriptiva continua también puede ser usada por investigadores con una orientación interpretativa y no positivista, donde los significados inmediatos (con frecuencia intuitivos) que tienen las acciones para los actores involucrados son de un interés central. Las presuposiciones y las conclusiones de estos dos tipos de investigación son muy distintas, y el contenido de la descripción narrativa también difiere. Si dos observadores con estas distintas orientaciones fueran colocados en el mismo lugar para observar lo que es, a todas luces, el “mismo” comportamiento, llevado a cabo por los “mismos” individuos, los observadores escribirían dos relatos substancialmente distintos de lo sucedido, eligiendo distintas clases de verbos, sustantivos, adverbios y adjetivos para caracterizar las acciones descritas. (Erickson, 1986:119-120)

Además, él argumenta que a la vanguardia de la investigación sobre la enseñanza, por ejemplo, están las teorías rivales, los programas de investigación rivales y la utilización de técnicas rivales. El investigador cualitativo deberá enfrentarse a esto desde un punto de vista práctico en algún punto del proyecto de investigación. Erickson (1986:120) lo dice así:

Yo diría que el actual conflicto en la investigación sobre la enseñanza no son los paradigmas que están en competencia, no porque estos puntos de vista no difieran ontológicamente, sino sencillamente porque, como han argumentado Lakatos (1978) y otros para las ciencias naturales —y especialmente para las ciencias sociales— en el discurso científico los paradigmas realmente no compiten. Los viejos paradigmas rara vez son reemplazados por haberse probado su falsedad. Más

bien los paradigmas más antiguos parecen coexistir con los más nuevos, como la sobrevivencia de la física newtoniana, que puede ser utilizada para ciertos propósitos, a pesar de la competencia de la física einsteiniana, que la ha reemplazado para otros propósitos. Especialmente en las ciencias sociales, los paradigmas no mueren; les salen venas varicosas y se les tiene que poner marcapasos. La perspectiva de la investigación tradicional sobre la enseñanza y la perspectiva interpretativa sí son teorías rivales —programas de investigación rivales— aunque será difícil que la perspectiva interpretativa reemplace por completo a la investigación tradicional.

En el mundo de la danza sucede prácticamente lo mismo. Aunque la técnica de Graham representó un cambio de paradigma del ballet a la danza moderna, aún se utilizan los elementos del ballet dentro del idioma de la danza moderna. Además, la danza moderna se ha abierto a múltiples técnicas rivales, como las de Cunningham y Tharp. El investigador cualitativo, como diseñador del proyecto de investigación, básicamente tendrá que tomar decisiones en todas las etapas del proyecto. Las decisiones de calentamiento tomadas antes de entrar al campo constituyen la primera serie de decisiones. Los ejercicios, la segunda etapa de decisiones, ocurren dentro del periodo de recolección de datos en el campo. La tercera etapa de decisiones de diseño consiste en aquellas que se toman al final del estudio, después de dejar el campo; lo que yo llamo enfriamiento.

El enfriamiento: decisiones de diseño tomadas al final del estudio

Las decisiones de diseño tomadas al final del estudio son similares a la porción de enfriamiento del movimiento de baile. El investigador deberá decidir cuando abandonar el campo, lo que es con frecuencia un evento emotivo y traumático por la estrecha armonía que puede formarse a lo largo de un estudio. Generalmente voy dejando paulatinamente el escenario de una manera similar a la manera en que me enfrió después del ejercicio del baile. Por ejemplo, en mi estudio sobre la perspectiva del salón

de clases del maestro (Janesick, 1982), después de hacer observaciones diarias durante seis meses, en el séptimo mes comencé a realizar mis observaciones y entrevistas cinco veces por semana y luego tres, y después una vez por semana; y al final simplemente me reunía con el maestro para revisar las transcripciones de las entrevistas según su conveniencia.

Después del proceso de abandonar el campo, se puede iniciar el análisis final de datos. Por supuesto, el investigador cualitativo ha estado señalando categorías de datos mediante un constante análisis comparativo a lo largo de todo el tiempo de duración del estudio.⁶ El proceso de reducir los datos hasta tener un modelo manejable constituye un fin del diseño de la investigación cualitativa. Hay una continua revalorización y refinamiento de los conceptos al ir avanzado el trabajo de campo. El investigador busca intencionalmente los ejemplos negativos, pues pueden refutar algunas construcciones hipotéticas iniciales. Al avanzar el análisis, el investigador desarrolla modelos de trabajo que explican el comportamiento estudiado. Al continuar el análisis, el investigador puede identificar relaciones que vinculan porciones de la descripción con las explicaciones ofrecidas en los modelos de trabajo. El investigador intenta determinar el significado de los varios elementos de los modelos de trabajo, y verificarlo mediante una revisión de las notas de campo, transcripciones de entrevistas y documentos.

Después de la construcción de un modelo, el siguiente componente del proceso es la presentación de los datos en una forma narrativa, fundamentados con evidencias tomadas de las afirmaciones y el comportamiento registrados en notas y entrevistas. En otras palabras, el investigador hace aseveraciones empíricas fundamentadas por citas directas de las notas y entrevistas. El investigador también necesita proporcionar algún comentario interpretativo como marco para los hallazgos clave del estudio. La discusión teórica debe ser rastreable en los datos. Además, el investigador debe describir su propio papel exhaustivamente, de modo que se entienda la relación entre él y los participantes. Esto le permite confrontar las principales aseveraciones del estudio con la credibilidad, mientras revisa todo el rango de las evidencias. Puesto que la labor cualitativa reconoce la perspectiva del investigador desde el inicio del estudio, la descripción de su papel es un componente crucial al escribir el informe del estudio.

⁶ El análisis comparativo constante permite al investigador desarrollar teorías fundamentadas [*grounded theories*]. Se trata de una teoría que se deriva inductivamente del estudio. La recolección de datos, el análisis y la teoría están recíprocamente relacionadas. Uno fundamenta la teoría con los datos de afirmaciones de creencias y el comportamiento de los participantes en el estudio. Ver Glaser y Strauss (1967) y Strauss y Corbin (1990) para una descripción más detallada de la teoría fundamentada [*grounded theory*]. Es básicamente el opuesto al uso de la teoría en el paradigma cuantitativo. En vez de probar una teoría, el investigador cualitativo estudia un escenario a lo largo de tiempo y desarrolla una teoría fundamentada en los datos. Esta es una metodología bien establecida en la psicología social y la sociología. Los investigadores educativos están comenzando a utilizar cada vez más la teoría fundamentada, porque tienen sentido, dado el tipo de preguntas que planteamos.

Triangulación

El investigador con frecuencia recurre a la triangulación, o la utilización de varios tipos de métodos o de datos. Denzin (1978) identifica cuatro tipos básicos de triangulación:

1. *triangulación de datos*: el uso de una variedad de fuentes de datos en un estudio
2. *triangulación del investigador*: el uso de varios investigadores o evaluadores distintos
3. *triangulación de teorías*: el uso de múltiples perspectivas para interpretar una sola serie de datos
4. *triangulación metodológica*: el uso de múltiples métodos para estudiar un sólo problema

Me gustaría agregar un quinto tipo a esta lista: *la triangulación interdisciplinaria*. La triangulación interdisciplinaria nos ayudará a levantarnos de la trinchera dominante de la psicología. Al menos en la educación, la psicología ha dominado por completo el discurso. No sólo se ve ese dominio en el campo cuantitativo; de hecho una gran parte del discurso sobre la investigación cualitativa está muy influenciada por subyacentes puntos de vista psicométricos del mundo. Los mitos prevalecientes sobre sumar cifras y, de una manera más trágica, sumar individuos en series de cifras, nos han alejado de nuestra comprensión de la experiencia vivida. Al usar otras disciplinas como el arte, la sociología, la historia, la danza, la arquitectura y la antropología para enriquecer nuestros procesos de investigación, podremos ampliar nuestra comprensión del método y la sustancia.

La triangulación supuestamente debe de ser una herramienta heurística para el investigador. Aunque el término fue originalmente utilizado por los topógrafos al describir el uso de tres puntos para ubicarse en ciertas intersecciones, no debe tomarse literalmente; como un alumno me preguntó una vez: “¿La triangulación significa que uno sólo puede utilizar tres tipos de métodos o perspectivas?” Obviamente este límite no se aplica en la investigación cualitativa. Para una mayor profundización sobre el tra-

bajo de Denzin, ver la adaptación de Patton (1990) para el investigador de evaluación.

Principales consideraciones al escribir la narrativa

El investigador cualitativo utiliza el análisis inductivo, lo que significa que las categorías, temas y patrones surgen de los datos. Las categorías que surgen de las notas de campo, los documentos y las entrevistas no son impuestos antes de la recolección de datos. Desde el inicio, el investigador desarrollará un sistema para codificar y categorizar los datos. No existe un sistema ideal para el análisis. El investigador puede seguir las instrucciones rigurosas descritas en la bibliografía (ver Eisner, 1991; Fetterman, 1989; Goetz y LeCompte, 1984; Lincoln y Guba, 1985; Miles y Huberman, 1984; Patton, 1990), pero las decisiones finales sobre la narrativa residen en el investigador. Como un coreógrafo, el investigador debe encontrar la manera más efectiva para contar la historia y convencer al público. La manera más poderosa de contar la historia es no alejándose de los datos, así como en la danza la historia es contada mediante el cuerpo mismo. Como en el campo cuantitativo, el propósito de llevar a cabo un estudio cualitativo es producir hallazgos. Los métodos y estrategias utilizados no son objetivos en sí mismos. Es peligroso quedar demasiado envuelto en los métodos de modo que los hallazgos sustantivos queden poco claros.

Metodolatría

Utilizo el término *metodolatría*, combinación de las palabras *método* e *idolatría*, para describir una preocupación por seleccionar y defender los métodos hasta la exclusión de la sustancia real de la historia contada. La metodolatría es adherirse de manera esclavizante y con profunda devoción al método, como sucede con tanta frecuencia en los campos de la educación y los servicios humanos. A lo largo de mi vida he sido testigo de una obsesión casi constante con la trinidad de la validez, la confiabilidad y la capacidad de generalización. Siempre es tentador in-

volucrarse con el método y, al hacerlo, separar la experiencia del conocimiento. La metodolatría es otra forma de alejarse de la comprensión de la experiencia real de los participantes del proyecto de investigación. En la etapa final de la redacción del proyecto, probablemente sea buena idea tratar de no concentrarse demasiado en el método. En otras palabras, el investigador cualitativo debe concentrarse inmediatamente en la sustancia de los hallazgos. La investigación cualitativa depende de la presentación de datos descriptivos sólidos, de manera que el investigador le ayude al lector a entender el significado de la experiencia estudiada.

En términos clásicos, los sociólogos y antropólogos nos han demostrado que hallar las categorías, y las relaciones y patrones entre las categorías, nos ayuda a tener una narrativa más completa. Spradley (1980) sugiere buscar temas o dominios culturales. Denzin (1989) sigue el concepto de Husserl de *bracketing*⁷, que significa inspeccionar cuidadosamente el fenómeno, y sugiere los siguientes pasos:

⁷ En inglés *bracket* significa corchete.

1. Ubicar dentro de la experiencia personal, o historia personal, frases y afirmaciones clave que son directamente pertinentes al fenómeno bajo estudio.
2. Interpretar los significados de estas frases como un lector informado.
3. Obtener, si es posible, la interpretación de los participantes de estos hallazgos.
4. Buscar en estos significados lo que nos revelan respecto a los rasgos esenciales y recurrentes del fenómeno bajo estudio.
5. Ofrecer una afirmación o definición tentativa del fenómeno en términos de los rasgos esenciales recurrentes identificados en el paso 4.

Así, en el proceso de *bracketing*, el investigador tiene la oportunidad de tratar los datos en todas sus formas de igual manera. Después el investigador podrá categorizar, agrupar y amalgamar los datos para poder interpretarlos. El investigador utiliza constantemente el análisis comparativo para buscar afirmaciones e indicios de comportamiento que suceden a lo largo del tiempo y en una variedad de periodos a lo largo del estudio. Además, el *bracketing* permite al investigador hallar puntos de tensión y conflic-

to y ver lo que no encaja. Después de una inmersión total en el escenario, el investigador necesita tiempo para el análisis y la contemplación de los datos. Al permitirse el tiempo suficiente para revisar cuidadosamente los datos, abre posibilidades para descubrir los significados en las vidas de los participantes. Moustakis (1990) ha resultado útil para proporcionar aquí un acercamiento heurístico. Él proporciona espacio para utilizar el análisis inductivo a través de cinco fases. Primero, la inmersión en el escenario inicia el proceso inductivo. Segundo, el proceso de incubación permite pensar, hacerse consciente de los matices y significados en el escenario, y capturar percepciones agudas o “insights” intuitivos, para llegar a la comprensión. Tercero, hay una fase de iluminación que permite la expansión de la conciencia. Cuarto, y muy comprensiblemente, hay una fase de explicación que incluye la descripción y la explicación para capturar la experiencia de los individuos en el estudio. Finalmente, la síntesis creativa nos permite reunir, como en un todo, la historia del individuo, incluyendo el significado de la experiencia vivida.

El objetivo de estos acercamientos disciplinados al análisis es, por supuesto, describir y explicar la esencia de la experiencia y el significado en las vidas de los participantes. Patton (1990) sugiere un equilibrio entre la descripción y la interpretación. Denzin (1989) profundiza más al sugerir que la descripción extensa hace posible una interpretación extensa. Las descripciones interminables no son útiles si el investigador quiere presentar una narrativa poderosa. El análisis y la interpretación equilibran de una manera efectiva a la descripción.

El problema de la credibilidad

La bibliografía sobre investigación cualitativa contiene muchos acercamientos valiosos y útiles al problema de la credibilidad (ver, *e.g.*, Eisner, 1991; Lincoln y Guba, 1985; Patton, 1990). Básicamente, los investigadores cualitativos han estado respondiendo pacientemente a preguntas formuladas por lo general a partir de una perspectiva psicométrica. Como afirma Patton (1990), un estudio cualitativo creíble responde a tres preguntas:

1. ¿Qué técnicas y métodos se utilizaron para garantizar la integridad, la validez y la exactitud de los hallazgos?
2. ¿Qué proporciona el investigador al estudio en términos de experiencia y aptitudes?
3. ¿Qué suposiciones subyacen al estudio?

Los investigadores cualitativos pueden encontrar que estas preguntas son una guía útil para redactar la narrativa.

Validez, confiabilidad y generalización

Al responder a los problemas de la validez, la generalización y la confiabilidad, yo me baso en la experiencia y en la bibliografía. La descripción de personas, lugares y eventos ha sido la piedra de toque de la investigación cualitativa. Creo que seguirá siéndolo, pues ésta es la razón de ser del investigador cualitativo. Como nos recuerda Wolcott (1990), lo que ha sucedido recientemente es que el término *validez*, que está sobreespecificado en un dominio, se ha vuelto confuso porque ha sido reasignado a otro. En el campo cuantitativo la validez tiene una serie de microdefiniciones técnicas de las cuales el lector probablemente está consciente. En la investigación cualitativa la *validez* tiene que ver con la descripción y la explicación, y si una explicación encaja en una descripción dada. En otras palabras, ¿es creíble la explicación?

Al aplicar las sugerencias de Lincoln y Guba (1985) y de otros, podemos volver a revisar nuestro trabajo a través de revisiones de miembros y auditorías. Como regla general, al escribir la narrativa el investigador cualitativo debe decidir qué forma tomará la revisión de miembros. Por ejemplo, con bastante frecuencia los participantes en un estudio se mudan, dejan la zona, o piden que no se les incluya en la revisión de miembros. El investigador necesita hallar la manera de permitir a los participantes revisar el material de una u otra manera. Durante años, los antropólogos y sociólogos han incorporado una especie de revisión de miembros pidiéndole a alguien de fuera que lea sus notas de campo y transcripciones de entrevistas. Esta variación actual es positiva, pues la investigación educativa siempre es pú-

blica, está abierta al público y, en muchos casos, es financiada por mandato federal. Sin embargo, la directiva de la revisión de miembros implica esa suposición psicométrica de que la trinidad de validez, generalización y confiabilidad, términos pertenecientes al paradigma cuantitativo, se deben aplicar en la investigación. Creo que es hora de poner en duda esta trinidad.

Wolcott (1990) proporciona una discusión provocadora sobre la búsqueda y el rechazo de la validez. Argumenta a favor de entender lo absurdo de la validez al afirmar que no existe ninguna interpretación única y “correcta”. De manera similar, Donmoyer (1990) presenta un caso aún más convincente para rechazar las ideas tradicionales sobre la generalización para aquellos investigadores de la educación y los servicios humanos que están preocupados por los individuos y por el significado en sus vidas. Sostiene que las formas tradicionales de pensar sobre la generalización son inadecuadas. Sin embargo, no prescinde totalmente de la generalización. Por ejemplo, los burócratas y los políticos parecen preferir las cifras sumadas en relación con ciertas condiciones sociales, y para sus necesidades la generalización tiene cierto sentido. Por otra parte, para aquellos entre nosotros interesados en las preguntas sobre significado e interpretación en casos individuales, el tipo de investigación realizado en la educación y los servicios humanos, el pensamiento tradicional sobre la generalización no da la medida. El punto de vista tradicional sobre la generalización limita la capacidad del investigador de reconceptualizar el papel de las ciencias sociales en la educación y los servicios humanos. Además, toda la historia de la investigación de historias clínicas en la antropología, la educación, la sociología y la historia se defiende con sus propios méritos. De hecho, el valor de la historia clínica es su unicidad: en consecuencia, la confiabilidad en el sentido tradicional de repetibilidad es aquí inútil. Espero que podamos trascender estas discusiones sobre esta trinidad psicométrica y continuar con el análisis de afirmaciones poderosas de estudios a largo plazo cuidadosos y rigurosos que descubran los significados de los eventos en las vidas de los individuos.

De algún modo hemos perdido el elemento humano y apasionado de la investigación. Sumergirse en un estudio requiere de pasión: pasión por la gente, pasión por la comunicación y pasión

por entender a la gente. Ésta es la contribución de la investigación cualitativa, y solo puede engrandecer la labor educativa y de servicios humanos. Durante demasiado tiempo hemos permitido que la psicometría gobierne nuestras investigaciones y descontextualice a los individuos. Al despersonalizar el más personal de los eventos sociales, la educación, hemos perdido el camino. Es hora de regresar a un discurso a nivel personal, sobre lo que significa estar vivos.

El significado y la metáfora de la danza

¿No es sorprendente que toda la historia de la danza se haya caracterizado por una profunda división? ¿Qué podemos aprender de todo esto? Todas las artes y ciencias se alimentan de la tradición, y el primer paso para entenderlas es entender su pasado. La danza y la coreografía están vinculadas al pasado de una manera especial. La danza y la coreografía se derivan de un elemento de la sociedad, las cortes de los reyes y reinas. La danza, una manera de contar cuentos, siempre ha respondido a una necesidad de la sociedad de expresar alegría, tristeza, temor, felicidad y deseos. Al desarrollarse y organizarse las sociedades, dividiéndose en tribus, naciones y clases, la función de la danza se volvió mucho más complicada. Su lenguaje, pasos y movimientos ya no representaban a las tribus primitivas sin clases. La danza se dividió.

Una forma de esta división sobrevive como danza folklórica proveniente del antiguo hilo primitivo de las danzas comunales. La otra surgió de la clase dominante de la sociedad, la corte, el centro del poder social. No pasó mucho tiempo antes de que el ballet se convirtiera en un léxico oficial de la corte y las danzas de la corte se convirtieran en un definitivo símbolo de clase y status social. Fue hasta este siglo que la influencia gobernante en la danza, el ballet, fue desafiada por una frágil y determinada mujer de Vermont, Martha Graham. Hoy el campo en la danza ya ingresó por completo en la era postmoderna gracias, en gran parte, aunque no exclusivamente, al arte de Merce Cunningham. Esencialmente, Cunningham hizo las siguientes afirmaciones (Banes, 1980:6):

1. Cualquier movimiento puede ser material para danza.
2. Cualquier procedimiento puede ser válido.
3. Cualquier parte o partes del cuerpo pueden utilizarse, sujetos a las limitaciones de la naturaleza.
4. La música, el vestuario, la iluminación y el baile tienen cada uno su propia lógica e identidad.
5. Cualquier bailarín de una compañía puede ser un solista.
6. Se puede bailar en cualquier espacio.
7. La danza puede tratar sobre lo que sea, pero principal y fundamentalmente trata sobre el cuerpo humano y sus movimientos, empezando por caminar.

Las danzas de Cunningham descentralizan el espacio y estiran el tiempo. Se deshacen de lo familiar y lo fácil. Son impredecibles. A veces ni siquiera resultan como estaban planeadas. Pueden usar métodos de azar, como lanzar una moneda al aire (Banes, 1980, señala que aunque esto debía ser al azar, los movimientos de los bailarines estaban determinados por este evento al azar). El azar subvierte los hábitos y permite nuevas combinaciones e interpretaciones. Cunningham verdaderamente le da vida a la palabra radical, regresándola a sus raíces. Preserva la continuidad y una lógica física en su búsqueda de significado en el movimiento y el deseo de contar una historia. Al pensar en la danza como metáfora de la investigación cualitativa, para mí el significado yace en el hecho de que la substancia de la danza es lo familiar: caminar, correr, cualquier movimiento corporal. El investigador cualitativo es como el bailarín cuando busca describir, explicar y hacer comprensible lo familiar de una manera contextual, personal y apasionada. Como nos dijo Goethe: “Lo más difícil de ver es lo que está ante tus ojos”.

Resumen y epílogo

Se puede considerar que las decisiones sobre el diseño del investigador cualitativo son similares a las tres etapas de la danza, que son el calentamiento, los ejercicios y el enfriamiento. El investigador cualitativo toma una serie de decisiones al inicio, al medio y al final del estudio. El diseño de la investigación cualitativa

tiene una cualidad elástica, parecida a la elasticidad de la columna vertebral del bailarín. Así como la danza refleja y se adapta a la vida, el diseño cualitativo se adapta, transforma y rediseña al avanzar el estudio, a causa de las realidades sociales de hacer investigaciones entre y con los vivos. El investigador cualitativo se concentra en la descripción y la explicación, y finalmente todas las decisiones sobre el diseño están relacionadas con estos actos. El diseño de la investigación cualitativa incluye un sistema de revisiones y balances entre los cuales están el residir en un escenario durante cierto tiempo, y capturar e interpretar el significado en las vidas de los individuos. Al permanecer durante un tiempo en un escenario, el investigador tiene la oportunidad de utilizar la triangulación de datos, la triangulación de investigadores, la triangulación de teorías, la triangulación metodológica y la triangulación interdisciplinaria. Esto permite múltiples puntos de vista para enmarcar el problema, seleccionar estrategias de investigación y extender el discurso a lo largo de varios campos de estudio. Esto es exactamente lo contrario al acercamiento cuantitativo, que se basa en un solo pensamiento, el psicométrico, y que prefiere sumar cifras que están a uno o más pasos de distancia de la realidad social. Al investigador cualitativo le incomoda la metodolatría y prefiere capturar la experiencia vivida de los participantes para así poder entender sus perspectivas de significado. Finalmente, el investigador cualitativo es como el coreógrafo, que crea una danza para decir algo. Para el investigador, la historia a contar es la danza en toda su complejidad, contexto, originalidad y pasión.

Bibliografía

- Banes, S. (1980), *Terpsichore in Sneakers: Post-Modern Dance*, Boston, Houghton Mifflin.
- Bogdan, R. C., y S. K. Bikien (1992), *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Boston, Allyn & Bacon.
- Cunningham, M. (1985), *The Dancer and the Dance*, Nueva York, Marion Boyars.

- Denzin, N. K. (1978), *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, 2ª. ed., Nueva York, McGraw-Hill.
- ____ (1989), *Interpretive Interactionism*, Newbury Park, Sage.
- Dewey, J. (1958), *Art as Experience*, Nueva York, G. P. Putnam's Sons. (Trabajo original publicado en 1934).
- Donmoyer, R. (1990), "Generalizability and the Singlecase Study", en E. W. Eisner y A. Peshkin (eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 175-200.
- Eisner, E. (1991), *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practices*, Nueva York, Macmillan.
- Erickson, F. (1986), "Qualitative Methods in Research on Teaching", en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3ª. ed., Nueva York, Macmillan, pp. 119-161.
- Fetterman, D. M. (1989), *Ethnography: Step by Step*, Newbury Park, Sage.
- Glaser, B. G., y A. L. Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- Goetz, J., y M. D. LeCompte (1984), *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Nueva York, Academic Press.
- Janesick, V. J. (1982), "Of Snakes and Circles: Making Sense of Classroom Group Processes through a Case Study", *Curriculum Inquiry*, vol. 12, pp. 161-185.
- ____ (1983), "Reflections on Teaching Ethnographic Research Methods", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 14, pp. 198-202.

- ____ (1990), *Proud To Be Deaf: An Ethnographic Study of Deaf Culture*, monografía presentada en Qualitative Research in Education Conference, Athens, University of Georgia.
- LeCompte, M. D., W. L. Millroy y J. Preissle (eds.) (1992), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Nueva York, Academic Press.
- Lincoln, Y. S. y E. G. Guba (1985), *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage.
- Miles, M. B. y A. M. Huberman (1984), *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*, Beverly Hills, Sage.
- Moustakis, C. (1990), *Heuristic Research Design, Methodology, and Applications*, Newbury Park, Sage.
- Patton, M. Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park, Sage.
- Spradley, J. P. (1979), *The Ethnographic Interview*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- ____ (1980), *Participant Observation*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- Strauss, A. L. y J. Corbin (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, Sage.
- Wolcott, H. F. (1990), "On Seeking and Rejecting Validity in Qualitative Research", en E. W. Eisner y A. Peshkin (eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 121-152.

Métodos para el manejo y el análisis de datos

A. Michael Huberman
Matthew B. Miles

Definiciones y suposiciones

A lo largo de la última década, las discusiones sobre el manejo y el análisis de datos cualitativo se han tornado cada vez más diferenciadas e integradas. En 1976 Sieber, al revisar siete textos muy respetados sobre metodología de campo, descubrió que menos del 5-10% de sus páginas trataban sobre el análisis como tal. En 1979, Miles señaló que el analista cualitativo tenía pocas pautas con las cuales protegerse del autoengaño y menos aún de las conclusiones poco confiables o inválidas, en general. También hemos comentado que los métodos de análisis rara vez han sido descritos en detalle para que el lector pueda entender cómo un investigador obtuvo sus conclusiones finales a partir de 3,600 páginas de notas de campo (Miles y Huberman, 1984).

Hoy en día ya hemos progresado bastante. La base de datos que consultamos para la preparación de *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (Análisis cualitativo de datos: un libro de consulta aumentado)*, se ha triplicado más desde la publicación de la primera edición (Miles y Huberman, 1984, 1994). Hay nuevas publicaciones periódicas, varios manuales, incontables conferencias relacionados con lo cualitativo, grupos de interés especial y nuevos programas para computadora. Es una industria en crecimiento. En consecuencia, muchos de los libros nuevos, incluyendo el presente, han hecho obsoleto el descubrimiento de Sieber. Gradualmente el oficio de la administración y análisis de datos se ha ido compartiendo de manera explícita. Sin embargo, aún falta mucho por hacer. Abundan los argumentos polémicos y en asidua competencia. Aún es poco probable que un investigador pudiera escribir, a partir de las notas de campo de un colega, un estudio de caso similar al original.

En este capítulo nos concentramos en los métodos para el manejo y análisis de datos con el objetivo de dirigirnos hacia un trabajo útil, además de problemas aún no resueltos. Delinearemos algunas de las suposiciones y definiciones básicas, discutiremos problemas sobre la recolección sistemática y el manejo de datos; después los problemas del análisis, los que ocurren antes y durante la primera recolección de datos, así como más adelante, tanto al interior como entre los casos. Concluiremos con algunos problemas generales respecto al análisis: la importancia de la presentación de datos, las amenazas para la validez analítica y la importancia de la “transparencia”¹ de los mismos procedimientos de manejo y análisis.

¹ En el artículo original, las comillas se utilizan para resaltar algunos términos o expresiones. Para facilitar la lectura en español, se emplean únicamente la primera vez que aparece el término o expresión en el texto.

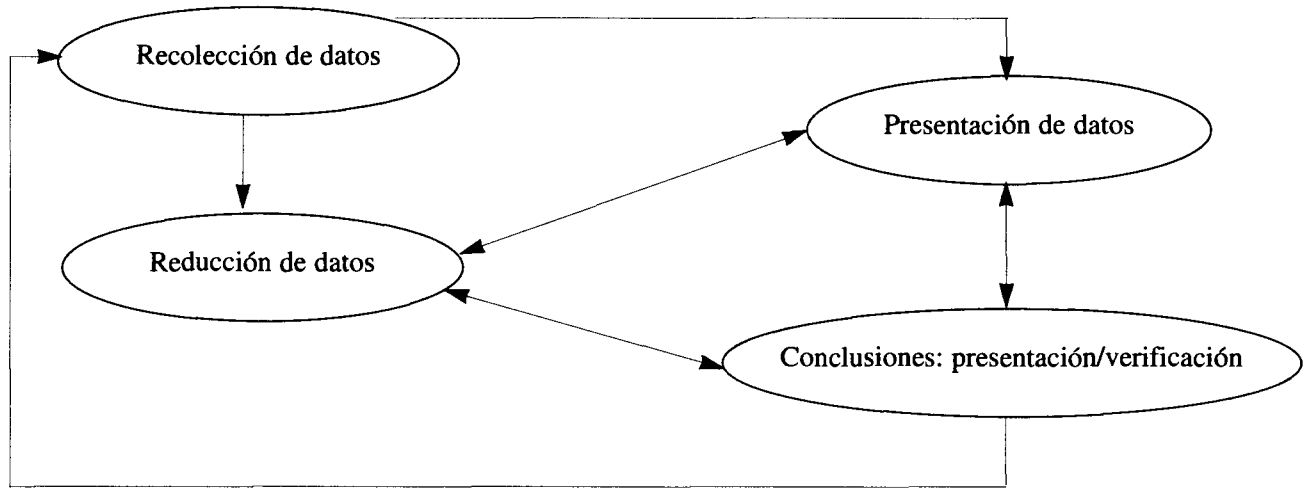
Definiciones de trabajo

En este capítulo definimos pragmáticamente el *manejo de datos* como las operaciones necesarias para desarrollar un proceso coherente y sistemático de recolección, almacenamiento y recuperación de datos. Estas operaciones tienen el propósito de asegurar (a) que los datos sean accesibles y de calidad; (b) la documentación sobre exactamente cuáles análisis se han llevado a cabo; y (c) la retención de datos y análisis relacionados después de terminado el estudio.

Nuestra definición de *análisis de datos* implica tres subprocesos vinculados entre sí (Miles y Huberman, 1984, 1994): la reducción de datos, su presentación y la etapa de conclusiones/verificación (ver ilustración 1). Estos procesos ocurren *antes* de la recolección de datos, *durante* el diseño y planeación del estudio; durante la recolección de datos cuando se desarrollan los primeros análisis; y después de la recolección de datos cuando se elabora y termina el producto final.

Ilustración 1

Componentes del análisis de datos: modelo interactivo



Con la *reducción de datos*, el universo potencial de los datos se reduce anticipadamente al elegir el investigador un marco conceptual así como las preguntas de investigación, los casos y los instrumentos. Una vez disponibles las notas de campo, entrevistas, cintas u otros datos; los resúmenes, codificaciones, relación de temas, clasificación conjuntada y la redacción de historias; todas éstas son instancias que permiten una mayor selección y condensación de datos.

La *presentación de datos* se define como un ensamble organizado y reducido de información que permite llegar a conclusiones y/o realizar acciones y es una segunda e inevitable parte del análisis. El investigador necesita ver una serie reducida de datos para poder reflexionar sobre su significado. Las presentaciones más concentradas pueden incluir resúmenes estructurados, sinopsis (Fischer y Wertz, 1975), croquis (Erickson, 1986), redes u otros diagramas (Carney, 1990; Gladwin, 1989; Strauss, 1987; Werner y Schoepfle, 1987a, 1987b) y matrices con textos en lugar de números (Eisenhardt, 1989a, 1989b; Miles y Huberman, 1984, 1994).

La *elaboración y verificación de conclusiones* está constituida por el propio investigador en la interpretación: determinando significados a partir de los datos presentados. La variedad de tácticas utilizadas parece ser grande y va desde la típica y amplia utilización de la comparación/contraste, el señalamiento de patrones y temas, la clasificación conjuntada y el uso de metáforas para confirmar tácticas, como la triangulación, la búsqueda de casos negativos, las sorpresas posteriores y la comparación de datos con otros (Miles y Huberman, 1994). Muchas descripciones de este aspecto del análisis demuestran que entran en juego una serie múltiple y repetitiva de tácticas (Chesler, 1987; Fischer y Wertz, 1975; Schillemans et al.) más que una o dos centrales. En este sentido podemos hablar de “transformación de datos” al ser la información condensada, conjuntada, clasificada y vinculada en el tiempo (Gherardi y Turner, 1987).

Algunas suposiciones epistemológicas

Es saludable que los investigadores clarifiquen sus preferencias. Saber cómo construyen la forma del mundo social y cómo es que

tratan de proporcionarnos una descripción creíble, es saber a quién tenemos del otro lado de la mesa. Por ejemplo, cuando un realista, un teórico crítico y un fenomenólogo social compiten por nuestra atención importa mucho conocer el bagaje de cada uno de ellos. Tendrán puntos de vista distintos respecto a lo que es real, lo que puede saberse y cómo se pueden presentar estos hechos fielmente (Guba, 1990; Phillips, 1990; Ratcliffe, 1983).

En nuestro caso nos hemos presentado como “realistas” (Huberman y Miles, 1985), pero más precisamente como “realistas trascendentales” (Bhaskar, 1978, 1989; Harré y Secord, 1973; Manicas y Secord, 1982). Fundamentalmente, pensamos que los fenómenos sociales existen no sólo en la mente, sino también en el mundo objetivo, y que podemos encontrar relaciones razonablemente estables y aceptables entre ellos. La aceptabilidad proviene de las secuencias y la regularidad que vinculan a los fenómenos; a partir de éstas entendemos las construcciones que nos explican la vida social e individual.

Esta postura reconoce la naturaleza histórica y social del conocimiento, además de la creación de significado inherente a la experiencia fenomenológica (Packer y Addison, 1989; Polkinghorne, 1988). Nuestro objetivo es “trascender” estos procesos mediante explicaciones cuidadosamente construidas que respondan de una manera plausible a ellos. De esta manera el realismo trascendental requiere tanto de la explicación causal como de las evidencias para poder demostrar que cada entidad o evento es una instancia de esa explicación. Así que es necesario no sólo una estructura explicativa, sino también una descripción cuidadosa de cada configuración en particular. Ésta es una de las razones por las que nos hemos inclinado hacia métodos de estudio más descriptivos a la vez que más inductivos.

Manejo de datos

Los estudios cualitativos, especialmente aquellos llevados a cabo por investigadores poco experimentados o muy aislados, son vulnerables en lo que se refiere al manejo de datos. Kvale (1988:90) nos proporciona un análisis irónico de la inocente pregunta: “¿Cómo encontraré un método para analizar las 1,000 pá-

ginas de transcripciones de entrevistas que he reunido?” Su primera respuesta es: “Nunca lleves a cabo una investigación mediante entrevistas que te conduzca a una situación en donde te veas obligado a hacerte esa pregunta”.

¿De qué clase de datos estamos hablando? En abstracto, los datos cualitativos se refieren a la esencia de personas, objetos y situaciones (Berg, 1989). Esencialmente una experiencia al bruto es transformada en palabras y compilada en un texto prolongado.

Una porción de esta experiencia en bruto también puede ser capturada en imágenes quietas o animadas. Estas imágenes se pueden utilizar de varias maneras, la mayoría de las cuales también implican la conversión a/o la vinculación con palabras. Ver especialmente Harper (1989) respecto a diversos modos de análisis de imágenes. Ball y Smith (1992) también nos ayudan a entender que las imágenes no son más realistas que las palabras y que, al igual que el lenguaje, están sujetas a la interpretación, dependen del contexto, pueden ser falsificadas, etc.

Las palabras involucradas típicamente están basadas en *observaciones, entrevistas o documentos* (como señala Wolcott, 1992: “observar, preguntar o examinar”) que se llevan a cabo cerca de un escenario local durante un tiempo prolongado. Estos modelos para la recolección de datos pueden ser bastante abiertos, poco estructurados y guiados por los eventos o bien pueden ser estrictamente definidos, estructurados y conducidos por el investigador.

Normalmente, la información recolectada inmediatamente no está disponible de manera inmediata para su análisis, sino que requiere de cierto *procesamiento*; las notas de campo pueden ser sólo anotaciones indescifrables para cualquiera que no sea el investigador y deben ser corregidas, extendidas, editadas y mecanografiadas o impresas. Hay que transcribir, corregir y editar las cintas de audio y de video.

Aparte de la “calidad” de los datos cualitativos, la cantidad puede ser sobrecogedora. Dependiendo de la cantidad de detalles, las notas de campo de un día, digamos, seis entrevistas, puede fácilmente convertirse en 50 a 100 páginas a espacio sencillo. Al irse multiplicando las visitas al escenario y los escenarios mismos, muy pronto el investigador puede encontrarse ante muchas más de las “1,000 páginas” de Kvale.

Finalmente, aquí es importante señalar que a menos de que se utilice un sistema razonablemente coherente para la recolección de información de una variedad de informante, a lo largo de una potencial variedad de escenarios, en un formato más o menos comparable, el investigador pronto se encontrará en el limbo de el manejo de datos. Esto nos lleva a los problemas de almacenamiento y recuperación.

Almacenamiento y recuperación

En el centro del manejo de datos está la forma en que los almacenamos y recuperamos. Sin un esquema de trabajo, claro es muy fácil equivocarse al “codificar, etiquetar, vincular y archivar” datos (Wolfe, 1992:293). Es importante tener un buen sistema de almacenamiento y recuperación para tener a la mano los datos disponibles, que permita su utilización sencilla, flexible y confiable; frecuentemente por distintos miembros de un grupo de trabajo, en diferentes momentos durante la duración de un proyecto, y para documentar los análisis hechos para que el estudio pueda, en principio, ser verificado o repetido.

De hecho ha habido pocas discusiones detalladas de los sistemas de almacenamiento y recuperación de los datos cualitativos. Werner y Schoepfle (1987b) proporcionan una explicación al señalar, atinadamente, que es importante tener un sistema antes de comenzar con la recolección misma de los datos. Hacen distinciones entre las notas de campo (diarios), las transcripciones, los documentos y el material interpretativo/ analítico producido por el investigador, y hacen énfasis en la importancia de tener un sistema claro de índices.

Levine (1985) propone cinco funciones generales del almacenamiento y la recuperación: el formato (cómo se acomodan, físicamente, los datos y cómo se les estructura en distintos tipos de archivos), las referencias (vínculos entre los distintos archivos), la elaboración de índices (la definición de códigos para organizarlos dentro de una estructura y la asignación de códigos a partes específicas de la base de datos), la abstracción (resúmenes condensados del material más largo, como documentos o notas de campo prolongadas) y la paginación (números y letras que

ubican material específico en las notas de campo, por ejemplo, B J K 1 22 localiza para el hospital Brookside la primera entrevista del investigador Kennedy con el Dr. Jameson:22).

Estas funciones, históricamente llevadas a cabo con cuadernos de notas, fichas, carpetas para archivo y tarjetas puede realizarse mucho más fácil y rápidamente con una computadora (para muchas sugerencias específicas ver Weitzman y Miles, 1993; y ver también Richards y Richards, 1994).² Aun así, un sistema físico de archivos también es necesario para las notas de campo, las copias de las transcripciones, las cintas de audio y video, los memos, etc. Hemos propuesto una lista de la información que es necesario almacenar, recuperar y, generalmente, conservar durante varios años después de concluido un estudio cualitativo (Miles y Huberman, 1994; ver cuadro 1).

² T. J. Richards y L. Richards, "Using Computers in Qualitative Research", en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.) (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.
Ver V. J. Janesick, "The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry, and Meaning", capítulo 12 en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.) (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.

Cuadro 1
Qué almacenar, recuperar y conservar

1. *Material en bruto*: notas de campo, cintas, documentos del escenario.
2. *Datos parcialmente procesados*: transcripciones, escritos. Idealmente éstos deben aparecer en su versión original y con versiones subsecuentemente corregidas, “limpiadas”, y “comentadas”. Los escritos pueden incluir comentarios al margen o reflexivos realizados por el investigador durante la recolección de datos.
3. *Datos codificados*: escritos con códigos especiales anexados.
4. *El esquema de codificación o “tesauro”*: en sus pasos sucesivos.
5. *Memorandos u otro material analítico*: las reflexiones del investigador respecto al significado conceptual de los datos.
6. *Archivos para búsqueda y recuperación*: información que muestra cuáles trozos o segmentos de datos codificados puede buscar el investigador durante un análisis y el material recuperado; registros de los vínculos creados entre segmentos.
7. *Presentación de datos*: matrices, cuadros o redes utilizados para presentar la información recuperada de una manera más comprimida y organizada, junto con el texto analítico correspondiente.
8. *Episodios de análisis*: documentación de lo que hizo el investigador, paso a paso, para armar las presentaciones y escribir el texto analítico.
9. *Texto de informe*: versiones sucesivas de lo que está escrito en el diseño, métodos y descubrimientos del estudio.
10. *Diario cronológico general o documentación* de la recolección de datos y el trabajo de análisis.
11. *Índice* de todo el material arriba mencionado.

Un comentario final: un sistema de administración de datos y su revisión y utilización efectivas a lo largo del tiempo no es algo que se da en un vacío social, sino en el contexto de un perso-

nal de trabajo real que trabaja sobre un total proyectado y real de días-persona (lo que típicamente equivale de 5 a 10 veces más tiempo en el campo) y vinculado mediante una serie de acuerdos de trabajo con los participantes en el estudio (informantes, sujetos de entrevista) respecto al tiempo, la energía, el flujo de información y los productos involucrados. (En Miles y Huberman, 1994, aparecen sugerencias específicas sobre estos temas).

Análisis

Análisis mediante el diseño de estudio

³ Ver A. Strauss y J. Corbin, "Grounded Theory Methodology: an Overview", capítulo 17 en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.) (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.

Debido a que este material es cubierto por Janesick,³ seremos breves. Primero, el diseño de los estudios cualitativos puede considerarse como analítico en un sentido real. La selección de un marco conceptual, de preguntas de investigación, de muestras, de la definición misma de "casos" y de la instrumentación, involucra una reducción anticipada de actos que, como hemos señalado, constituye un aspecto esencial del análisis de datos. Estas elecciones tienen una función de concentración y limitación al eliminarse ciertas variables, relaciones y datos asociados, y seleccionar otros para dedicarles la atención. También exigen un trabajo creativo. De hecho los diseños cualitativos no son patrones repetibles, normalmente deben ser "hechos a la medida", revisados y "coreografiados" (Preissle, 1991).

En segundo lugar, hay mérito tanto en los diseños "libres" e inductivamente orientados como en los diseños más estructurados y orientados a la deducción. El primer tipo de trabajo funciona bien cuando el terreno es poco familiar y/o excesivamente complejo; también cuando se trata de un solo caso y la intención es explorar y describir. Los diseños más estructurados son lo indicado cuando el investigador tiene un buen conocimiento previo del escenario, posee una buena reserva de conceptos aplicables y bien delineados y cuya postura es más orientada a la explicación y/o la confirmación de casos múltiples y comparables.

El objetivo final de los estudios cualitativos es describir y explicar (a algún nivel) un patrón de relaciones, cosa que puede ha-

cerse sólo con una serie de categorías analíticas especificadas conceptualmente (Mishler, 1990). Ya sea que comencemos con ellas (deductivamente) o nos aproximemos a ellas de una manera gradual (inductivamente), ambos caminos son legítimos y útiles.

Análisis provisional

A diferencia de las encuestas y la investigación experimental, los estudios cualitativos suelen tener un ciclo de vida peculiar que amplía la recolección y el análisis a lo largo de un estudio, pero que requiere distintas formas de indagación en distintos momentos. Esto tiene algunas ventajas. Por una parte, los errores cometidos en el campo pueden corregirse en la siguiente ocasión; siempre hay una segunda oportunidad. En segundo lugar, la instrumentación puede ajustarse y aumentarse. De hecho, a diferencia de los estudios experimentales, los cambios en los protocolos de observación o los calendarios de entrevistas en un estudio de campo generalmente reflejan una mejor comprensión del escenario que incrementa la validez interna del estudio.

Pero también hay algunas desventajas. Por ejemplo, el investigador se enfrenta a la labor de tratar de reducir la cantidad de datos obtenidos mientras que, simultáneamente, está reuniendo más. Aquí la idea es concentrar gran parte de la recolección de datos en los temas o construcciones que vayan surgiendo (ver abajo) pero continuará con la recolección de datos adicionales. El análisis en curso es inflacionario. También es típico que entre más se investiga uno se vuelve más capaz de ver aspectos del escenario que se va descubriendo.

Investigación iterativa

La mayor parte de estos procedimientos exigen la utilización de la inducción analítica. En el centro de la inducción analítica se encuentra la tesis de que en los mundos social y físico se pueden descubrir regularidades. Las teorías o construcciones que derivamos expresan estar en regularidades con la mayor precisión posi-

ble. Para descubrir estas construcciones utilizamos un procedimiento iterativo, una sucesión de ciclos de pregunta-respuesta, que implica el examen de una serie dada de casos para después modificar o refinar estos casos con base en los casos subsecuentes. Tradicionalmente, las inferencias resultantes son consideradas como “válidas”, en el sentido amplio de que son probables, razonables o posiblemente ciertas (Robinson, 1951; Znaniecki, 1934).

En la investigación cualitativa, estos procedimientos corresponden al enfoque de la “teoría fundamentada” (Glaser y Strauss, 1967) que a su vez comparte rasgos importantes con otros enfoques del análisis provisional (análisis generativo, análisis constructivo, análisis “iluminador”). Sin embargo, en todos estos casos los análisis inductivo y deductivo están entremezclados. Cuando un tema, hipótesis o patrón es identificado inductivamente el investigador entonces avanza hacia una forma de verificación para tratar de confirmar o calificar el hallazgo. Esto inicia un nuevo ciclo inductivo.

La teoría fundamentada reconoce un punto importante: el análisis estará indiferenciado y desarticulado hasta que el investigador adquiera algún conocimiento local del escenario. Este también es el caso para los enfoques conducidos teóricamente (*e.g.*, Miles y Huberman, 1994). Ver cómo funciona una construcción es algo que toma tiempo, especialmente porque sus instancias frecuentemente son fugaces, están ocultas tras otros rasgos o toman formas diferentes de las que se descubrieron en la investigación documental o en el laboratorio.

En el enfoque inductivo típico el análisis se inicia con las primeras visitas al escenario. Se agregan notas al margen a las notas de campo, se revisan con cuidado los *pasajes más reflexivos* y se elabora una primera versión de alguna *hoja de resumen*. En el siguiente nivel está la *codificación* y la *escritura de memos*. Ambos temas son tratados en Strauss y Corbin.⁴

Con estas advertencias en mente hemos derivado una serie de “tácticas” para generar significados (Miles y Huberman, 1994). Numeradas del 1 al 13, están acomodadas de lo descriptivo a lo explicativo y de lo concreto a lo más abstracto: *señalar patrones y temas* (1), *ver la plausibilidad* –hacer un juicio inicial intuitivo (2) *clasificación* conjuntada por grupos conceptuales (3) nos

⁴ N. de los trs.: la palabra “insight” no tiene una traducción exacta al español. Una traducción aproximada del sentido sería algo así como: “reflexión interiorizada repentina”, “exacta intuición espontánea” o “conclusión interior repenti-

ayuda a ver los puntos de vinculación. La *creación de metáforas* es una forma de agrupar figurativamente los datos (4) y también es una táctica para lograr una mayor integración entre los diferentes datos. El conteo (5) es una forma familiar de ver “lo que está ahí” y mantenerse honesto.

La *elaboración de contrastes y comparaciones* (6) es una táctica clásica cuyo objetivo es agudizar el entendimiento mediante la clasificación y la distinción de observaciones. También es necesaria la diferenciación en una partición de variables, la *separación de variables* que fueron agrupadas prematuramente o simplemente tener una visión menos monolítica (7).

Entre las tácticas más abstractas están la *inclusión de particulares dentro de lo general, el ir y venir entre los datos de primer nivel y las categorías más generales* (8); la *factorización* (9), un análogo de una técnica cuantitativa familiar que permite al analista ir de una gran cantidad de variables medidas a una serie más pequeña de variables no observadas y generalmente hipotéticas; *señalar las relaciones entre las variables* (10); y *encontrar las variables que intervienen* (11). Finalmente, la *construcción de una cadena lógica de evidencias* (12) y *el logro de una coherencia conceptual/lógica*, generalmente mediante la comparación con los referentes documentales (13) nos ayudan a obtener un entendimiento coherente de una serie de datos.

Análisis interno del caso: problemas generales

No hay fronteras fijas que separen al análisis provisional, el análisis posterior y el análisis final. Sin embargo al examinar casos particulares, y antes del trabajo de análisis entre casos, surge una serie de problemas. Entre ellos está la distinción entre la descripción y la explicación, la lógica general del análisis, la importancia de la presentación de datos, el papel de la teoría y un punto de vista de la causalidad con el que se pueda trabajar.

Descripción y explicación

En el análisis interno del caso invariablemente entrará en juego con dos niveles de comprensión. El primero es descriptivo. Las

preguntas primitivas de qué está sucediendo y cómo, exigen un presentación razonable de los fenómenos observados. Esto es la descripción; como dice Bernard (1988:317), estos análisis “hacen que las cosas complicadas se vuelvan comprensibles al reducir las a sus partes”). En efecto, como sugieren Rein y Schön (1977), un vehículo para la descripción de los actores, eventos y escenarios locales es contar una historia (qué sucedió y qué pasó después). El contar historias (una construcción sensata de una “escena”) parece ser algo prevaleciente en el pensamiento humano (Goleman, 1992; Read, Druian y Miller (1989), pero también implica muchos problemas interpretativos.

Una de las preguntas más frecuentes en la vida diaria que invariablemente obtiene respuesta es: ¿Por qué? Pero, como señala Draper (1988), esa “explicación” también puede incluir el proporcionar información requerida, justificar una acción, dar razones, fundamentar un reclamo o presentar una afirmación causal. La explicación “científica” entra dentro de una estrecha serie de preguntas de “por qué”. Como sugiere Kaplan (1964), una explicación, planteada ya sea en términos “propositivos” o abiertamente históricos, consiste, de hecho, en una “descripción concatenada” que coloca a un hecho o ley en relación con los otros para hacer inteligible la descripción. Kaplan también señala que las explicaciones siempre van a depender de las condiciones y el contexto, son dependientes, parciales, inconclusas y su aplicación es indeterminada, rasgos que no están limitados a los estudios cualitativos.

La importancia de las presentaciones en el análisis

Para reiterar: un análisis válido se ve inmensamente apoyado por presentaciones de datos lo suficientemente ubicados dentro de una locación y acomodados sistemáticamente para responder a las preguntas de investigación. El juego “completo” de datos está a la mano, aunque de una manera condensada, y puede ser cuestionado. No se trata de percepciones agudas o “insights”,⁵ o de “incidentes clave” seleccionados cuidadosamente. El análogo es la información de salida de los paquetes estadísticos que (a) permiten que el análisis se lleve a cabo conjuntamente con los

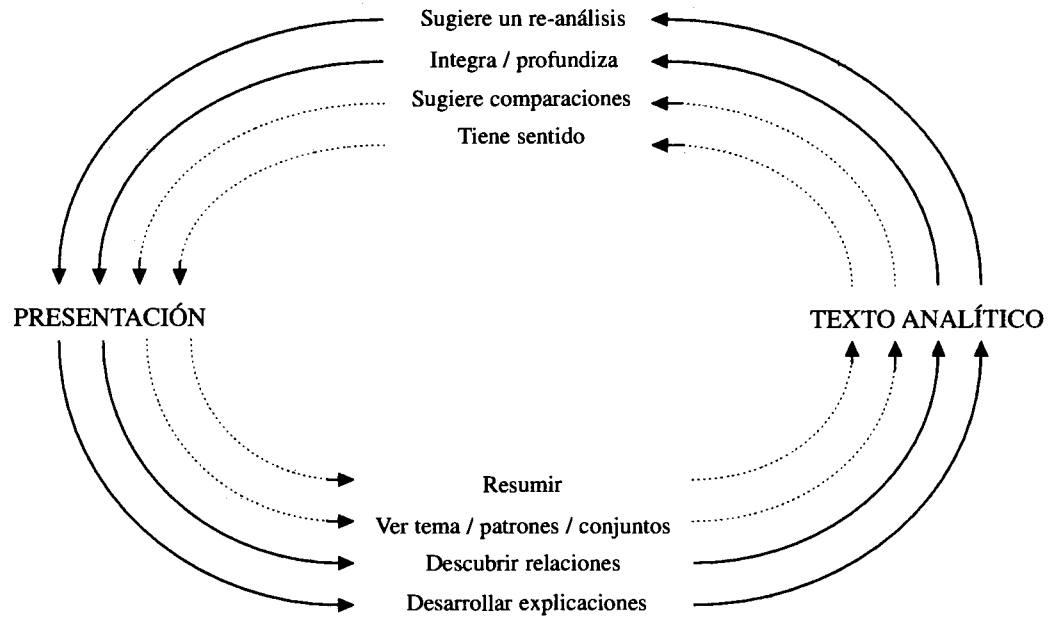
⁵ Ésta es una distinción crucial y se le ha manejado de varias maneras. Para discusiones recientes, ver Maxwell y Miller (1992) y Runkel (1990).

datos presentados, (b) permite al analista ver qué análisis posteriores son necesarios, (c) ayuda a facilitar las comparaciones entre distintas series de datos, e (d) incrementa la credibilidad del informe de investigación, donde las presentaciones de datos normalmente acompañan a las conclusiones.

También aquí el análisis es secuencial e interactivo. Los datos presentados y el texto escrito de las conclusiones del investigador que está en proceso ejercen una influencia recíproca. La presentación le ayuda al escritor a ver patrones; el primer texto explica esa presentación y sugiere nuevos análisis para los datos presentados; una presentación revisada o aumentada sugiere nuevas relaciones y explicaciones, lo que lleva a un texto más diferenciado e integrado, etc. Las presentaciones originan análisis, que a su vez originan presentaciones más poderosas y sugerentes (ver ilustración 2).

Ilustración 2

Interacción entre la presentación y el texto analítico



El papel de la teoría en el análisis interno del caso

Las virtuosas presunciones sobre las conclusiones generalmente se ven fundamentadas en tres aseveraciones: (a) que el investigador ha creado o comprobado una teoría; (b) que todos los datos relevantes han sido examinados y no hay datos irrelevantes; y (c) que ha habido un “diálogo” constante y explícito (Ragin, 1987) entre las ideas y la evidencia.

Glaser (1978) sugiere que una buena teoría tiene categorías que encajan con los datos; es relevante respecto a los acontecimientos nucleares; se le puede utilizar para explicar, predecir e interpretar lo que está sucediendo, y es modificable. Hasta aquí el punto de vista clásico. Un buen ejemplo es la comparación entre los estudios de Everhart (1985a, 1985b) y de Cusick (1985a, 1985b) sobre el significado de la educación escolar, en el análisis realizado por Noblit (1988). Aunque ambos estudiaron la educación media en escuelas estadounidenses, Noblit demuestra que sus interpretaciones eran muy distintas. Las suposiciones de la teoría crítica de Everhart lo conducen a concentrarse en los alumnos y a la educación escolar como una vía para “proletarizar” a los alumnos y reproducir las estructuras del capitalismo mediante las jerarquías y la repartición de información idealizada a los alumnos como si fueran “recipientes vacíos”. Las suposiciones estructural-funcionalistas de Cusick lo llevaron a concentrarse en la escuela como si fuese creada por el personal y como si la educación escolar estuviese impulsada por un “ideal igualitario”, puesto en peligro por los problemas raciales, donde los “conocimientos poco atractivos” pasan a un segundo plano ante las “relaciones amistosas” con los alumnos. No es sorprendente que cada investigador considerara a las formulaciones del otro como “ideológicas”. Adherirse a una “gran teoría” preexistente llevó a cada uno de ellos a conclusiones drásticamente distintas sobre fenómenos muy similares.

Además, la frontera entre teoría y datos es permeable. Como señala Van Maanen (1979), de hecho sólo existen los conceptos de primer orden (los llamados hechos de un estudio, que nunca “hablan por sí mismos”) y los conceptos de segundo orden [las “ideas utilizadas por el investigador para explicar los patrones de los conceptos de primer orden” (Van Maanen:39-40)]. Así los

hechos que uno descubre ya son el producto de muchos niveles de interpretación (Van Maanen, 1988).

Como mínimo los investigadores cualitativos necesitan entender cómo es que están construyendo su “teoría” al ir avanzando el análisis, porque, consciente o inconscientemente, esa construcción va a influir y a constreñir la recolección, la reducción y la presentación de datos, así como la toma y verificación de conclusiones. Algunas construcciones alternativas incluyen lo siguiente:

- La “gran teoría”: un cúmulo de unas cuantas construcciones importantes y bien articuladas.
- Un “mapa” que busca generalizar la historia (o historias) contadas sobre el caso (Rein y Schön, 1977).
- Un patrón predecible de eventos para ser comparados con lo que se observe realmente (Yin, 1991).
- Un modelo, con una serie de proposiciones vinculadas que especifiquen relaciones, frecuentemente jerárquicas, entre los componentes (Reed y Furman, 1992).
- Una red de relaciones no jerárquicas, expresadas mediante afirmaciones que definen vínculos entre los conceptos (Carley, 1991).

Es importante ser claro respecto a estas construcciones por el creciente uso de “software” de análisis cualitativo para llevar a cabo las funciones centrales arriba mencionadas. Pueden los programas también incluir suposiciones de origen sobre la “teoría” (ver Weitzman y Miles, 1993). Por ejemplo, programas como el Ethnograph (Qualis Research Associates, 1990) y NUD-IST (Richards y Richards, 1989) ayudan al usuario a desarrollar una teoría mediante claves relacionadas jerárquicamente entre sí (A es una instancia de un concepto B de mayor nivel, que está a su vez incluido dentro de un C más general), mientras que otros como ATLAS/ti (Mühr, 1991), HyperRESEARCH (Hesse, Biber, Dupuy y Kinder, 1990) y MECA (Carley, 1991) se concentran en la teoría como una red conectada de vínculos entre entidades (A promueve a B, es parte de C, detiene a D, antecede a E [que también es parte de B], etcétera).

Un punto de vista sobre la causalidad

Finalmente, el análisis interno del caso frecuentemente se enfrenta al problema de entender la causalidad. ¿Pueden los estudios cualitativos establecer relaciones causales? Esa posibilidad generalmente es atacada tanto por la derecha (“Sólo los experimentos cuantitativos controlados pueden hacer eso”) y la izquierda (“La causalidad es un concepto que no se puede aplicar al comportamiento humano; las personas no son pelotas de biliar”). En línea con nuestra postura epistemológica mencionada al inicio, aquí la posición que adoptamos es que los estudios cualitativos (ver Van Maanen, 1979, 1983) son particularmente apropiados para encontrar relaciones causales; pueden observar los procesos locales que subyacen a una serie de eventos y estados temporales de una manera directa y longitudinal, demostrando cómo llevaron a consecuencias específicas y se deshicieron de hipótesis rivales. De hecho, entramos dentro de la caja negra; podemos entender no sólo que sucediera una cosa en particular, sino cómo y por qué sucedió.

La credibilidad de esto depende del punto de vista que uno tenga sobre la causalidad. De aquí en adelante presentaremos un breve resumen del nuestro. Primero, la causalidad necesariamente implica el problema del tiempo como parte de una explicación; se da por hecho que los eventos previos están relacionados de una manera más o menos clara con los eventos posteriores. La temporalidad es crucial (Faulconer y Williams, 1985); para valorar la causalidad debemos entender la “trama” o los eventos acomodados de manera poco estructurada (Abbott, 1992). Aunque un punto de vista orientado hacia las variables siempre va a mostrar que a partir de los efectos varios se llega a las causas que producen nuevos efectos (Eden, Jones y Sims, 1983; Weick, 1979), las tramas siguen desarrollándose en el tiempo y debe entenderse así al nivel del caso. Aquí es donde se ubican las versiones más narrativas de los análisis causales (Abbott, 1992).

Vale la pena señalar que nos estamos enfrentado a una de las amenazas más probables para la causalidad convencional: que al ser cuidadosamente revisados o “desconstruidos”, muchos análisis causales se generan retóricamente, como una serie de juegos de palabras, géneros, tropos, figuras retóricas. Las narraciones,

por ejemplo, son creadas casi exclusivamente a partir de estos artificios figurativos (Atkinson, 1992; Clough, 1992). ¿Debemos valorarlos en términos convencionales? ¿O debemos tener cánones especiales para la causalidad retórica que puede separarse, de alguna manera, de la lógica de la evidencia que utilizamos para las explicaciones analíticas? Geertz (1983), expuso bien el problema al señalar el lento movimiento de los recursos explicativos, desde leyes sociales hasta las metáforas del teatro y los juegos: “Lo que la palanca hizo por la física promete hacerlo el movimiento de ajedrez por la sociología” (Geertz, 1983:22).

Otra característica clave: la causalidad es local. Las fuerzas distantes y abstractas como la “gravedad” empalidecen ante los eventos y procesos inmediatos que ocurren cuando uno deja caer un lápiz deliberadamente (la fricción entre los dedos y el lápiz, la decisión de abrir los dedos, el movimiento de los dedos). El nexo causal inmediato siempre está adelante de nosotros, en un escenario particular y en un momento en particular.

Tercero, una determinación de causalidad no puede sujetarse a las reglas de manera precisa: desde el criterio clásico de Hume sobre la precedencia temporal (A antes que B), la conjunción constante (cuando A, entonces B) y la de influencia (un mecanismo plausible vincula a A y B) debemos agregar otros, como los propuestos por Hill (1965) en epidemiología: la fuerza de asociación (B se da mucho más con A que por otras razones posibles), el gradiente biológico (si hay más A habrá más B), la coherencia (La relación A - B encaja con todo lo demás que sabemos sobre A y sobre B) y la analogía (A y B se asemejan al bien establecido patrón señalado en C y D).

Cuarto, siempre hay una multiplicidad causal: las causas siempre son múltiples y “coyunturales”, combinándose y afectándose mutuamente así como a los supuestos efectos (Ragin, 1987). Debemos percibir a las causas y los efectos como configurados en redes e influenciados a su vez por el contexto local.

Finalmente, la valoración de la causalidad necesariamente es un asunto retrospectivo. Nos exige señalar cómo “ha sucedido algún evento en un caso en particular” (House, 1991). Necesitamos, pues, el método del historiador de “seguibilidad” (Abbott, 1992) y realizar “una reunión retrospectiva de los eventos en un relato que haga que el final suene lógico y creíble(...) configu-

rando los eventos de tal modo que su parte en toda la historia queda clara” (Polkinghorne, 1988:171); comparar la discusión de Scriven, 1974, del enfoque del “modus operandi”).

Las preguntas causales de sentido común aquí derivadas son en gran medida las presentadas por Lofland y Lofland (1984); ¿Cuáles son las condiciones bajo las cuales aparece X? ¿Bajo cuáles circunstancias puede suceder? ¿En presencia de cuáles condiciones es probable que ése sea el resultado? ¿De qué factores depende su variación? ¿Bajo qué condiciones está presente y bajo cuáles condiciones está ausente?

Por supuesto, una explicación causal útil debe necesariamente aplicarse a más de un caso. Mediante la inducción analítica (Manning, 1982; Miller, 1982) un relato causal obtenido en un caso puede someterse a prueba en otro, ya sea para fundamentarlo, calificarlo o someterlo a revisión. Ahora nos dirigiremos al problema de los enfoques al análisis entre casos.

Análisis entre casos

La forma tradicional de análisis cualitativo ha sido el estudio de un solo caso. Por ejemplo, en la mayoría de las investigaciones etnográficas los casos son individuos o más unidades molares que deben compartir varias características en común: una familia, una tribu, una pequeña empresa, un vecindario, una comunidad. Los casos también pueden ser instancias de un fenómeno más grande (*e.g.*, casos de soborno, casos de cómo se aprende a luchar contra incendios), generalmente de algún proceso social importante.

Estas unidades molares son esencialmente grupos de individuos: bomberos, maestros, criminales, etc. Mientras que estos individuos típicamente se han estudiado en sus escenarios (*e.g.* el departamento de bomberos, las escuelas, un vecindario en particular), ahora estamos viendo estudios que se concentran en grupos de individuos dentro de varios escenarios (escuelas, programas especiales, negocios) y realizando este trabajo con métodos múltiples (Firestone y Herriott, 1983; Louis, 1982; Schofield, 1990).

Un objetivo aquí es extender la validez interna. Por ejemplo, ver a múltiples actores en múltiples escenarios incrementa la po-

sibilidad de generalizar; los procesos clave, las construcciones y las explicaciones que están en juego pueden someterse a prueba en varias configuraciones diferentes. Y se puede considerar a cada configuración como una réplica del proceso o pregunta bajo estudio. Los casos múltiples también identifican configuraciones (de actores, de arreglos de trabajo, de influencias causales) que se aplican en unos escenarios pero no en otros. Así resultan distintos conjuntos o “familias” de casos.

Pero el trabajo analítico en varios escenarios no es tan sencillo. Puede resultar que el alcohólico A tenga un perfil muy distinto al del alcohólico B, como ha señalado Denzin (1989), y ambos no pueden compararse adecuadamente a menos que elijamos concentrarnos en características comunes más abstractas. De modo que hay un peligro de que los casos múltiples se analicen con niveles altos de inferencias, agregando las redes locales de causalidad y acabando con una serie de generalizaciones que pueden no aplicarse a ningún caso particular. Esto sucede con más frecuencia de la que quisiéramos recordar.

Aquí la tensión es la de reconciliar a lo particular con lo universal; reconciliar la unicidad de un caso individual con la necesidad de entender los procesos genéricos que se dan entre un caso y otro (Silverstein, 1988). Según Silverstein, cada individuo tiene una historia específica, que no debemos descartar, pero es una historia que está incluida dentro de los principios generales que influyen su desarrollo. De manera similar, Noblit y Hare (1983) alzan claramente su voz en favor de la preservación de la unicidad, pero también realizan comparaciones. Más recientemente también han hecho advertencias sobre agregar o promediar los resultados entre casos para evitar las malas interpretaciones y la superficialidad (Noblit y Hare, 1988).

Una distinción crucial: variables y casos

Consideremos un estudio típico, uno que intente predecir la decisión de asistir a la universidad, con una muestra de 300 adolescentes y el siguiente juego de predicciones: género, nivel socioeconómico, expectativas paternas, desempeño escolar, apoyo de los padres y la decisión de asistir a la universidad.

En un análisis orientado a las variables, las variables pronosticadoras son intercorrelacionadas y la variable dependiente clave, “la decisión de asistir a la universidad”, es valorada contra las otras seis. Eso podría demostrarnos que la decisión de asistir a la universidad está básicamente influenciada por el desempeño escolar con una influencia adicional de las expectativas de los padres y el nivel socioeconómico. Vemos cómo están vinculadas las variables como conceptos, pero no conocemos el perfil de ningún individuo.

En un análisis de casos podemos examinar más de cerca un caso en particular, digamos, el caso 005, una mujer de clase media cuyos padres tienen muchas expectativas, etc. Éstas son, sin embargo, medidas “estrechas”. Para hacer un análisis genuino del caso necesitamos un historial del caso 005: se llama Nynke van der Molen, cuya madre tiene entrenamiento de trabajadora social pero está amargada porque nunca trabajó fuera del hogar y cuyo padre desea que Nynke trabaje en el negocio de flores de la familia. La cronología también es importante: hace dos años la mejor amiga de Nynke decidió irse a la universidad, justo antes de que Nynke comenzara a trabajar en un establo y justo antes de que su mamá le enseñara unas fotografías de la escuela de trabajo social. Nynke decidió entonces estudiar la carrera de veterinaria.

Estos y otros datos pueden ser presentados en forma de matriz (ver Miles y Huberman, 1994), donde quedarían claros el flujo y la configuración de los eventos y reacciones que llevaron a Nynke a decidirse. También ayudarían a “encarnar” la forma en que se ven los cinco puntos por separado y como interactúan de manera colectiva. Eso a su vez trae a la superficie patrones recurrentes, familias o “conjuntos” de casos con configuraciones características.

Como señala Ragin (1987), un enfoque orientado a los casos examina cada entidad, después deduce las configuraciones que hay *dentro* de cada caso y los sujeta a un análisis comparativo. En estas comparaciones (de una cantidad menor de casos), se buscan las similitudes y asociaciones sistemáticas subyacentes respecto a la principal variable del resultado. A partir de ahí se puede presentar un modelo más explicativo, al menos para los casos bajo estudio.

Cada enfoque tiene sus pros y sus contras. El análisis orientado a las variables ayuda a encontrar las relaciones probabilísticas

entre las variables en una población grande, pero tiene dificultades ante las complejidades causales o el manejo de sub-muestras. El análisis de casos sirve para encontrar patrones específicos, concretos e históricamente fundamentados comunes a pequeños juegos de casos, pero sus descubrimientos no dejan de ser particularistas, aunque varios escritores de casos dicen lograr una mayor generalidad .

Estrategias para el análisis entre casos

Hay varias maneras de proceder con los datos de casos múltiples o datos que provienen de fuentes distintas. Abajo hay una breve muestra que fundamenta el caso contra la orientación variable que acabamos de discutir.

Estrategias orientadas al caso. Yin (1984) defiende una estrategia de replicación. Un marco conceptual da forma al primer estudio de caso, después se examinan los casos sucesivos para ver si el nuevo patrón encaja con el patrón hallado previamente. El enfoque de la teoría fundamentada (*e.g.*, Glaser, 1978) utiliza el mismo principio, pero fabrica el marco inductivamente, después lo prueba y refina con acceso a múltiples grupos de comparación.

Denzin (1989) se acerca al problema mediante múltiples ejemplares. Después de desconstruir los conceptos previos de un fenómeno en particular (como “el ser alcohólico”), las múltiples instancias (casos) son recolectadas, después clasificadas en el sentido fenomenológico e inspeccionadas para hallar los elementos o componentes esenciales. Los elementos son entonces reconstruidos en un reordenamiento total y puestos en el contexto social natural.

Muchos acercamientos de los investigadores en los casos de estudios son formado por “tipos” o familias. Los casos en un escenario son inspeccionados para ver si se pueden agrupar de acuerdo con ciertos patrones o configuraciones. A veces los aglomerados pueden acomodarse a lo largo de alguna dimensión (conformidad de baja a alta, ambiciones profesionales vagas a específicas, etcétera).

Estrategias orientadas a las variables. Un enfoque que se utiliza frecuentemente es el de encontrar temas recurrentes en los casos. Por ejemplo, Pearsol (1985) examinó las entrevistas sobre los programas de igualdad de género realizadas a 25 maestros. Después de una cuidadosa codificación inductiva, encontró temas recurrentes como la “preocupación por los alumnos”, “un punto de vista activista sobre los cambios” y “obstáculos ante la innovación”. (Después realizó una investigación de casos, clasificando a los maestros en seis tipos basándose en la configuración inicial de temas).

Con frecuencia una variable clave sólo resulta evidente durante un análisis en distintos escenarios. Aquí la estrategia se puede llamar de *clarificación de patrones*. Por ejemplo, Eisenhardt (1989a) encontró evidencias para la construcción de la “centralización del poder” examinando los datos sobre comportamiento de los ejecutivos de 10 compañías de microcomputadoras. Su presentación de matriz incluyó adjetivos que describían el estilo de la toma de decisiones, las medidas cuantitativas, las funciones organizativas llevadas a cabo por el ejecutivo y algunas descripciones adyacentes (*e.g.*, “depende de la elección de un muy buen personal para dejarlos operar”).

Estrategias combinadas

A un enfoque más fenomenológico descrito por Fischer y Wertz (1975) puede llamarsele síntesis interactiva. Al estudiar el significado de ser la víctima de un crimen, estos autores primero escribieron sinopsis de casos individuales, luego escribieron una narrativa entre casos basada en una serie de temas. Después armaron una “condensación general” representando los significados personales esenciales, regresaron a las sinopsis para ver cómo se podía ejemplificar ahí la condensación. Finalmente, escribieron una “estructura psicológica general” describiendo lo que parece esencial en el proceso temporal de victimización. La secuencia es cuidadosamente armada. Incluye particularmente una mezcla analítica que combina métodos, en lugar de depender de uno solo y agregar otros esencialmente como apéndices. Podemos encontrar otros ejemplos de estrategias mezcladas en el trabajo de Abbott (1992), Gladwin (1989) y Huberman (1991).

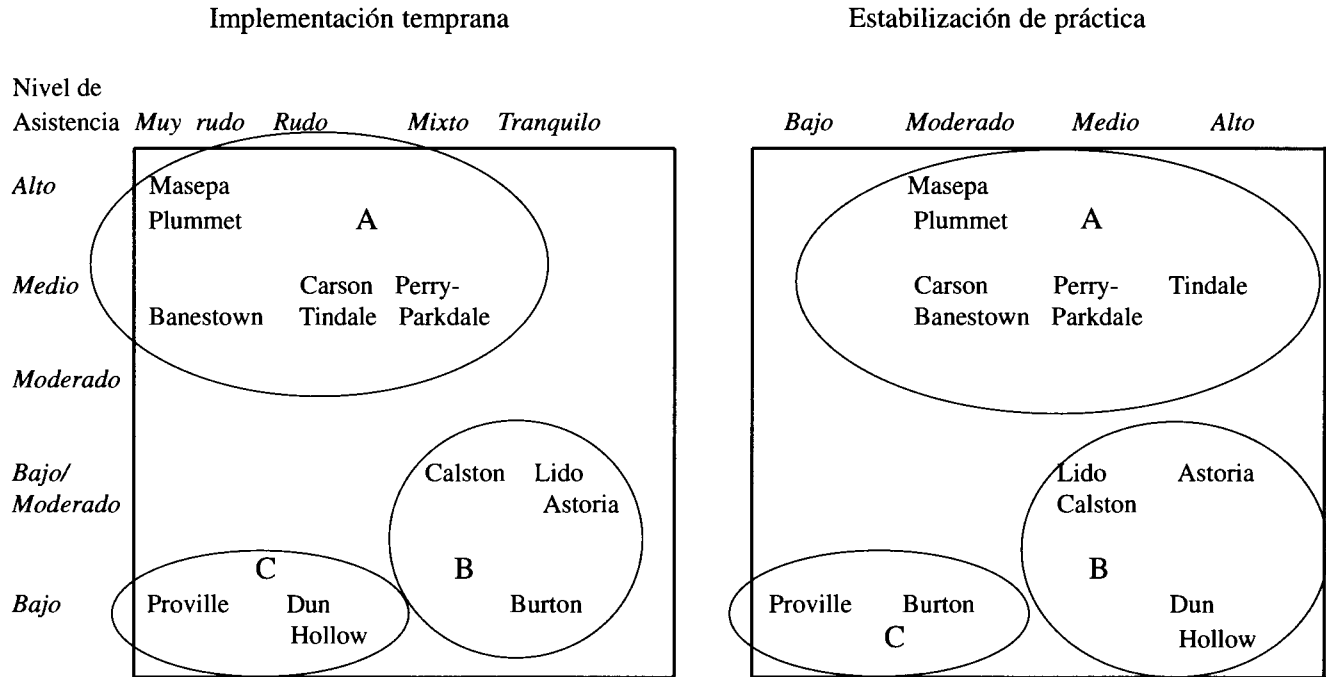
Técnicamente, los análisis entre casos se realizan de manera más fácil mediante presentaciones: matrices u otros arreglos de los datos que permiten al investigador analizar, de una manera condensada, todo el juego de datos, para ver literalmente lo que hay ahí. A partir de ahí pueden suceder varias cosas: el investigador puede regresar al campo en busca de los datos faltantes; se pueden hacer otros arreglos para tener una mejor perspectiva; se pueden reconfigurar las columnas o filas, o todos los ítems en una gráfica.

Generalmente el investigador comienza con una *metamatriz parcialmente ordenada* que reúne la información de varios casos en una sola gráfica. Después vienen las *presentaciones descriptivas u ordenadas conceptualmente*, las *matrices temporales*, las *matrices de efecto* y el *análisis de secuencias compuesto*, que muestran el flujo de los distintos casos mediante un flujo general de eventos y condiciones.

Examinemos la matriz de presentación dispersa de 12 casos (distritos escolares) que mostramos en el cuadro 2. Se trata sencillamente de un cuadro de contingencia donde se cruzan dos variables (“implementación temprana” y “práctica de estabilización”) con una tercera (“nivel de asistencia”). Además, cada una de las variables en juego están en escala de modo que los casos puede ser acomodados y examinados de una manera más o menos comparable.

Cuadro 2

Matriz de presentación dispersa temporal: las consecuencias de la asistencia



Generalmente esta clase de gráfica, que sigue después de un trabajo orientado a los casos, constituye una clasificación orientada a las variables. Con esta presentación a la mano el investigador suele retroceder nuevamente a los datos a nivel del caso. ¿Qué significa la implementación temprana “ruda” en Masepa y Plummet? ¿Son los casos comparables? ¿La “asistencia” tuvo poco efecto en la “implementación temprana”? ¿Por qué?, ¿Qué hay de los casos contrarios en el conjunto B? ¿Cual fue el patrón de asistencia, el flujo temporal, la relación entre la asistencia y la estabilización según es percibida por los informantes? Este examen lleva entonces a otra gráfica, generalmente en una forma diferente, que acomoda los casos según la forma en que se hayan planteado estas preguntas. En otras palabras, las gráficas aparecen por lo común en una secuencia: no ordenada, ordenada por casos según una o varias dimensiones de interés, reagrupadas por familias de casos que comparten algunas características y nuevamente presentadas como una serie interconectada de más variables explicativas, unas que son subyacentes a los conjuntos de casos o aglomerados que han sido identificados.

Verificación de conclusiones y amenazas a la validez analítica

La “cohabitación” de los cánones realista e interpretativo

Como hemos señalado, hasta hace poco prácticamente no había ningún canon, reglas de decisión, algoritmos e incluso ninguna heurística para la realización de una investigación cualitativa. Esto se trata no tanto de un problema de desarrollo como de la ausencia de consenso al decidir las bases según las cuales los hallazgos son considerados plausibles o convincentes y los procedimientos conceptuados como legítimos.

Sin embargo, sí parece haber puntos en común en cuanto al *procedimiento*, en el proceso secuencial de analizar, concluir y confirmar los hallazgos en el formato de un estudio de campo. En ambos casos el investigador fluctúa entre ciclos de recolección y análisis inductivos de datos y ciclos deductivos de comprobación y verificación. Como hemos señalado, los datos son impulsados

por los muestreos exploratorios y confirmatorios y, una vez analizados, llevan a decisiones respecto a qué datos recolectar a continuación. Gradualmente estos conjuntos de datos se vuelven más “concluyentes”. En términos generales, la mayoría de los investigadores “naturalistas” se adhieren a este ciclo analítico básico.

Verificación

La verificación implica la búsqueda de los prejuicios más comunes o insidiosos que pueden colarse en el proceso de sacar conclusiones. Algunos de los problemas más frecuentes incluyen los siguientes (Douglas, 1976; Krathwohl, 1993; Miles y Huberman, 1984; Nisbett y Ross, 1980):

- el exceso de datos en el campo que provoca que el analista pierda de vista información importante, darle demasiado peso a algunos hallazgos, tergiversar el análisis.
- darle demasiada importancia a las primeras impresiones u observaciones de incidentes muy concretos o dramáticos
- la selectividad, el exceso de confianza en algunos datos, particularmente cuando queremos confirmar un hallazgo clave
- co-ocurrencias confundidas con correlaciones o incluso con relaciones causales
- proporciones de índices o bases falsas: extrapolación de la cantidad de instancias totales de las observadas
- poca confiabilidad de la información de algunas fuentes
- sobreadaptación a la información que pone directamente en duda una hipótesis tentativa

El término utilizado con más frecuencia en relación con los problema de análisis y confirmación es *triangulación*, un término que tienen varios significados. El origen del término probablemente está en el “operacionalismo múltiple” (Campbell y Fiske, 1959): mediciones múltiples que garantizan que las variaciones reflejadas sean las del rasgo o tratamiento y no las que están vinculadas con las medidas. La mejor manera de hacer esto es multiplicando las mediciones y fuentes independientes del mismo fenómeno. Por ejemplo, los informantes presentan el mismo

dato de manera independiente y el investigador observa el fenómeno; las calificaciones de pruebas respaldan las muestras de trabajo y las observaciones. Los teóricos “fundamentados” han afirmado durante mucho tiempo que la teoría generada a partir de una fuente de datos no funciona tan bien como “pedazos de datos” de distintas fuentes (Glaser, 1978).

Pero la triangulación también ha llegado a significar convergencia entre investigadores (concordancia entre las notas de campo de un investigador y las observaciones del otro) y la convergencia entre las teorías. Una prescripción general ha sido elegir fuentes de triangulación que tienen distintos prejuicios, distintos puntos fuertes, para que se puedan complementar entre sí.

Sin embargo, en el desordenado mundo de la investigación empírica las mediciones independientes jamás convergen por completo. Las observaciones no encajan totalmente con los datos de las entrevistas ni las encuestas con los registros escritos. En otras palabras, las fuentes pueden ser poco confiables e incluso contradecirse sin que haya una solución sencilla. En estos casos de hecho es probable que tengamos la necesidad de iniciar una nueva manera de pensar sobre los datos disponibles (Rossman y Wilson, 1985).

Más allá de esto, la triangulación es menos una táctica que una forma de indagación. Al disponerse conscientemente a iniciar la recolección y comprobar los hallazgos mediante la utilización de múltiples fuentes y tipos de evidencias, el investigador construirá el proceso de triangulación en la recolección de datos. Será la forma como obtendrá el hallazgo desde el principio: vemos o escuchamos múltiples instancias del mismo a partir de distintas fuentes, utilizando distintos métodos, y comparamos los hallazgos con otros con los que podría coincidir.

Con esta lógica en mente, hemos elaborado una lista de “tácticas” para poner a prueba o confirmar conclusiones (Miles y Huberman, 1984, 1994). Las tácticas cuyo objetivo es eliminar los prejuicios más obvios son las siguientes: buscar representatividad, buscar efectos del investigador (reactividad) y triangular y medir las evidencias (basándose en mediciones más robustas). Las tácticas para comprobar la viabilidad de los patrones giran alrededor de la búsqueda activa de contrastes, comparaciones y casos extremos. Las pruebas más elaboradas para las conclusio-

nes exigen intentos de eliminar las conclusiones espurias, repetir los hallazgos clave, eliminar las explicaciones rivales y buscar evidencia negativa. Finalmente, la retroalimentación de los informantes se puede utilizar en cualquier punto del ciclo.

Un enfoque más general y amplio a la verificación de hallazgos y conclusiones son las “auditorías” (ver a Schwandt y Halpern, 1988). Si se aplican a la investigación empírica, las auditorías son una metáfora de la contabilidad para la revisión sistemática de un estudio dado por parte de un examinador externo. Su interés principal puede ser, no tanto la calidad de una revisión externa como la posibilidad de que los investigadores cualitativos cuenten con una lista de bases analíticas que utilizar para que los pares interesados y rigurosos pueda determinar si el muestreo, las mediciones y los análisis que desembocan en las conclusiones y explicaciones principales estén libres de las causas más comunes de prejuicio y error.

Sobre la transparencia del método

Las convenciones de la investigación cuantitativa requieren de un informe claro y explícito de los procedimientos. Esto se espera para que (a) el lector tenga confianza en y pueda verificar las conclusiones del documento; (b) sea posible realizar un análisis secundario de los datos; (c) el estudio pueda, en principio, ser repetido; y (d) sea más sencillo descubrir si hay fraude o mala conducta. Hay, además, una necesidad interna: mantener las estrategias analíticas coherentes, manejables y repetibles mediante avanza el estudio. Los requerimientos del informe fomentan la presentación de documentación desde el inicio. Desde nuestro punto de vista, las mismas necesidades se aplican a los estudios cualitativos, aunque uno adopte una postura más interpretativa (ver, por ejemplo, las ideas sobre “confirmabilidad” y “confiabilidad” propuestas por Lincoln y Guba, 1985). Como escribimos en otra obra:

Tenemos una difícil situación por partida doble, en la cual los estudios cualitativos no pueden ser verificados porque los investigadores no reportan su metodología, y no lo hacen por-

que no hay cánones ni convenciones para hacerlo. (Miles y Huberman, 1984:244)

Soluciones

Ya hemos discutido las soluciones más básicas (ver cuadro 1): la retención cuidadosa, de una manera fácilmente recuperable, de todos el material de estudio, desde las notas de campo y las gráficas de datos hasta el texto final del informe. Sin embargo esa solución depende de otra: una postura reflexiva hacia la realización del estudio que adopta documentación regular, constante y consciente (de versiones sucesivas de esquemas de codificación, de discusiones conceptuales entre el personal del proyecto, de episodios de análisis) tanto exitosos como insuficientes. Hemos reportado una forma detallada de documentación para rastrear la reducción de datos, las gráficas de datos y las operaciones para sacar conclusiones (Miles y Huberman, 1984), pero no estamos conscientes de las instancias de su utilización por otros investigadores. Carney (1990) defiende el “diario reflexivo” para los mismos propósitos.

Sin embargo, recientemente ha habido un avance hacia relatos más explícitos y completos. Algunos ejemplos incluyen los relatos metodológicos de los estudios fenomenológicos de Bartlett (1990) y Melnick y Beaudry (1990), la “cronología de análisis de datos” en un estudio hermenéutico de Pearsol (1985), el diario detallado de la investigación biográfica etnográfica realizada por L. M. Smith (1992), el cuidadoso informe del los métodos para la investigación del estudio de casos de Merryfield (1990), el recuento de métodos “comparativos constantes” de Hodson (1991) y los detalles de las presentaciones de datos de Eisenhardt (1989a, 1989b). Sin embargo, muchos de los estudios limitan su sección sobre “métodos” a afirmaciones como: “en el estudio se utilizó el método de la comparación constante”, sin mayores explicaciones.

Parte de la dificultad es que, dada la diversidad de los enfoques al trabajo cualitativo, no hay una serie estandarizada de acercamientos al trabajo cualitativo, de expectativas respecto a cómo debe de ser una sección sobre métodos cualitativos. Como

una serie mínima propondríamos la siguiente:

- las decisiones de muestreo tomadas dentro y entre los casos
- las operaciones de instrumentación y recolección de datos
- resumen de la base de datos: tamaño, cómo se produjo
- si se utilizó *software*, cuál se usó
- panorama de las estrategias analíticas utilizadas
- inclusión de gráficas de datos clave que respaldan las conclusiones principales

Una cuarta solución sería la de prepararse y/o llevar a cabo una auditoría de todo el estudio que se está realizando. Las primeras aplicaciones de probabilidad fueron realizadas por Halpern (1983); desde entonces Schwandt y Halpern (1988) han extendido la idea de la auditoría, aplicándola a la revisión de los estudios de evaluación. Sugieren seis niveles de atención:

- ¿Los hallazgos están fundamentados en los datos? (¿Es apropiado el muestreo? ¿La medición de los datos es correcta?)
- ¿Son lógicas las inferencias? (¿Se han aplicado correctamente las estrategias analíticas? ¿Se toman en cuenta las explicaciones alternativas?)
- ¿Es apropiada la estructura de categorías?
- ¿Se pueden justificar las decisiones de indagación y los cambios metodológicos? (¿Las decisiones de muestreo están vinculadas a las hipótesis de trabajo?)
- ¿Cuál es el grado de prejuicio del investigador? (dar por terminado prematuramente, datos de las notas de campo que no se exploraron, la falta de casos negativos, los sentimientos de empatía)
- ¿Cuáles estrategias se utilizaron para incrementar la credibilidad? (segundas lecturas, retroalimentación con los informantes, revisión de pares, la cantidad de tiempo indicada en el campo)

Estas auditorías no parecen ser muy utilizadas, pero cuando lo son (*e.g.*, Merryfield, 1990), parecen tener efectos saludables, particularmente al alentar los registros y la reflexibilidad sistemática.

Algunos problemas

Los costos de tiempo y energía para una documentación metodológica adecuada y/o una auditoría no son pequeños. Hemos calculado un aumento del 20% en tiempo de análisis cuando se usa nuestro diario de documentación (Miles y Huberman, 1984). Schwandt y Halpern (1988) no dan cifras de costos, pero el trabajo del investigador al prepararse para una auditoría y el análisis del auditor, con sus detallados procedimientos, son, al menos, bastante caros. La computarización cuidadosa de un estudio ayuda, por supuesto, pero conlleva sus propios costos. Probablemente debemos esperar que la documentación detallada y la auditoría continúen restringiéndose a los estudios donde hay mucho en juego o a aquellos en que el investigador tiene un interés especial en la documentación o la auditoría como tales.

La documentación e informe completo de un estudio también fomentan un acercamiento mecánico y obsesivo (ver Marshall, 1990, y Noblit, 1988, que se preocupan por la “burocratización” del análisis de datos). O puede llevar a formulaciones abstractas de método que no hablan realmente de las realidades de la investigación cualitativa (ver, por ejemplo, Constan, 1992, sobre la documentación de los procedimientos del desarrollo de categorías). En cualquier caso, debemos ser realistas sobre la “reproductibilidad”; aún en el campo de la química sintética, Bergman (1989) reporta que casi la mitad de los estudios no pueden ser reproducidos, incluso por el investigador original. Así que necesitamos una estandarización razonable y no una que sea tan demandante de una manera abstracta.

Finalmente debemos recordar que la transparencia tiene sus riesgos. Por ejemplo, al mantener notas de campo detalladas en los archivos de computadora y tenerlos accesibles para un reanálisis, aún con una supuesta identificación previa, surgen problemas sobre la invasión de la privacidad y el daño potencial a los informantes (ver la cuidadosa discusión de Akeroyd, 1991). Cualquier enfoque razonable a la transparencia metodológica debe tratar temas éticos y no sólo técnicos.

Estos problemas, al hacer un balance, no parecen insuperables y sigue habiendo una necesidad básica de transparencia. No vemos razón alguna para no seguir avanzando, quizás de mane-

ra exponencial, mediante la rutinización de la documentación, la evolución de mayores exigencias para los informes y de vez en cuando, cuando sea importante, el análisis profundo del método que se da en una auditoría. Dado el cuidado y la escrupulosidad con la que se debe conducir una investigación cualitativa, tanto en la tradición etnográfica como en la tradición interpretativa, debe ser posible negociar un juego mínimo de convenciones para la realización de una investigación cualitativa. Dado que estas tradiciones tienen distintos marcos para garantizar la validez y la confiabilidad de los hallazgos de los estudios, podría haber una serie de convenciones en común además de reglas específicas para los investigadores de distintas áreas. Vamos en ese camino; sin embargo, la transparencia no es sencilla cuando conlleva una carga adicional y un mayor riesgo de exponerse a los juicios de los pares profesionales del investigador.

Apéndice: los principales aspectos conceptuales y analíticos del diseño

Marco conceptual. Presenta los factores, construcciones o variables clave y las supuestas relaciones entre ellos. Hemos argumentado que las presentaciones de gráficas de “bins” (variables principales) vinculadas con flechas direccionales que especifican las relaciones entre las variables, son útiles para que los marcos de los investigadores queden claros (Miles y Huberman, 1994). Los marcos conceptuales, aún en un diseño “estrecho”, normalmente son reiterados a lo largo de un estudio.

Preguntas de investigación. Una serie de preguntas definidas (no necesariamente “hipótesis”) representan las facetas de un dominio empírico que el investigador desea explorar, marcando prioridades y focos de atención y excluyendo implícitamente una serie de temas no estudiados. Se les puede definir de una manera causal o no causal y pueden tratar sobre problemas de investigación, política, evaluación o administración (N. L. Smith, 1981, 1987; ver también la aplicación que hace Dillon 1984, de esquemas alternativos a una muestra de más de 900 preguntas de investigación). Generalmente representan un planteamiento más detallado del marco conceptual del estudio.

Definición de caso. Esencialmente un “caso” es un fenómeno de algún tipo que ocurre en un contexto cerrado. Es, de hecho, la unidad de análisis. Normalmente existe un foco de atención y una frontera temporal, social y/o física (e.g, el paciente de una operación de marcapaso antes, durante y seis meses después de la cirugía, en los contextos de la familia y del hospital). Los focos y fronteras pueden definirse según el tamaño de la unidad social (un individuo, un rol, un grupo pequeño, una organización, comunidad, nación), por ubicación temporal o espacial (un episodio, un evento, un día). Los casos pueden incluir subcasos (Yin, 1984). Como sucede con los otros aspectos conceptuales del diseño de estudio, la definición del caso representa una elección fuertemente analítica de selección de datos, se trate ya sea de uno o varios casos.

Muestreo. Las elecciones de muestreo dentro y a través de los casos son fundamentales para determinar exactamente qué datos serán considerados y utilizados en el análisis. Los investigadores cuantitativos generalmente piensan al azar y estadísticamente, así como en términos de una selección de casos sin considerar el contexto. Los investigadores cualitativos característicamente deben pensar de una manera conceptual sobre el muestreo (ver Miles y Huberman, 1994, para sugerencias específicas).

Además, dentro de cada caso (aun cuando el caso es un individuo), el investigador necesita muestras de un alcance intrincado de actividades, procesos, eventos, lugares y tiempos (Bogdan y Biklen, 1982; Lofland y Lofland, 1984; Schwartzman y Werner, 1990; Woods, 1979); estas elecciones son impulsadas por la teoría (Glaser y Strauss, 1967) y no por una preocupación por la “representatividad”. Las elecciones de muestreo también evolucionan generalmente mediante oleadas sucesivas de recolección de datos. Esto también se aplica al muestreo entre casos. Aquí nuevamente el problema no es tanto la búsqueda de una capacidad convencional de generalización, sino una comprensión de las condiciones bajo las cuales aparece y funciona un hallazgo en particular: cómo, dónde, cuándo y por qué funciona como lo hace. Los casos múltiples son especialmente importantes como

“grupos de comparación” (Glaser y Strauss, 1970); también permiten una estrategia de “replicación” (Yin, 1991), donde los hallazgos de un solo caso son sucesivamente sometidos a prueba en una serie subsecuente de casos. Cuando los casos múltiples son ordenados cuidadosamente a lo largo de una dimensión clave, es más probable que surjan explicaciones poderosas (ver Eisenhardt, 1989b, para un ejemplo convincente).

Instrumentación. Otros capítulos de este libro tratan este tema explícitamente, pero de acuerdo con nuestro enfoque, son pertinentes algunos comentarios. El problema general, según lo presentó Warner (1991), es éste: ¿Cómo podemos maximizar la validez de las construcciones y la descriptivo-contextual, asegurarnos de que nuestras interpretaciones se vinculen directamente con las experiencias vividas por las personas y minimizar el impacto del investigador? Creemos que las respuestas se inclinan hacia una instrumentación mínimamente prediseñada.

De manera similar, ¿cómo podemos intensificar la validez interna, la aplicabilidad a otros casos y escenarios, además de la tarea abrumadora del manejo de la recolección de datos? Aquí también las respuestas nos llevan hacia una instrumentación más prediseñada.

Bibliografía

- Abbott, A. (1992), “From Causes to Events: Notes on Narrative Positivism”, *Sociological Methods and Research*, vol. 20, pp. 428-455.
- Akeroyd, A. V. (1991), “Personal Information and Qualitative Research Data: Some Practical and Ethical Problems Arising from Data Protection Legislation”, en N. G. Fielding y R. M. Lee (eds.), *Using Computers in Qualitative Research*, Londres, Sage, pp. 88-106.
- Atkinson, P. (1992), *Understanding Ethnographic Texts*, Newbury Park, Sage.

- Ball, M. S. y G. W. H. Smith (1992), *Analyzing Visual Data*, Newbury Park, Sage.
- Bartlett, L. (1990), *The Dialectic between Theory and Method in Critical Interpretive Research*, Queensland, Australia, University of Queensland.
- Berg, B. L. (1989), *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Boston, Allyn & Bacon.
- Bergman, R. G. (1989), "Irreproducibility in the Scientific Literature: How Often Do Scientists Tell the Whole Truth and Nothing but the Truth?", *Ethical and Policy Perspectives on the Professions*, vol. 8, no. 2, pp. 2-3.
- Bernard, H. R. (1988), *Research Methods in Cultural Anthropology*, Newbury Park, Sage.
- Bhaskar, R. (1978), *A Realist Theory of Science*, Leeds, Leeds.
- _____ (1989), *Reclaiming Reality: A Critical Introduction to Contemporary Philosophy*, Londres, Verso.
- Bogdan, R. C. y S. K. Bikien (1982), *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Boston, Allyn & Bacon.
- Campbell, D. y D. Fiske (1959) "Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix", *Psychological Bulletin*, vol. 56, pp. 81-105.
- Carley, K. (1991), *Textual Analysis Using Maps*, Pittsburgh, Carnegie Mellon University, Department of Social and Decision Sciences.
- Camey, T. F. (1990), *Collaborative Inquiry Methodology*, Windsor, University of Windsor, Division for Instructional Development.

- Chesler, M. (1987), *Professionals' Views of the "Dangers" of Self-Help Groups* (CRSO Paper 345), Ann Arbor, Center for Research on Social Organization.
- Clough, P. T. (1992), *The End(s) of Ethnography: From Realism to Social Criticism*, Newbury Park, Sage.
- Constas, M. A. (1992), "Qualitative Analysis as a Public Event: The Documentation of Category Development Procedures", *American Educational Research Journal*, vol. 29, pp. 253-266.
- Cusick, P. (1985a), "Review of Reading, Writing and Resistance", *Anthropology Quarterly*, vol. 16, pp. 69-72.
- _____ (1985b), "Commentary on the Everhart/Cusick Reviews", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 16, pp. 246-247.
- Denzin, N. K. (1989), *Interpretive Interactionism*, Newbury Park, Sage.
- Dillon, J. T. (1984), "The Classification of Research Questions", *Review of Educational Research*, vol. 54, pp. 327-361.
- Douglas, J. (1976), *Investigative Social Research*, Beverly Hills, Sage.
- Draper, S. W. (1988), "What's Going On in Everyday Explanation?", en C. Antaki (ed.), *Analyzing Every Day Explanations: A Casebook of Methods*, Newbury Park, Sage, pp. 15-31.
- Eden, C., S. Jones y D. Sims (1983), *Messing about in Problems: An Informal Structured Approach to Identification and Management*, Oxford, Pergamon.
- Eisenhardt, K. M. (1989a), "Building Theories from Case Study Research", *Academy of Management Review*, vol. 14, pp. 532-550.

- _____ (1989b), "Making Fast Strategic Decisions in High-Velocity Environments", *Academy Management Journal*, vol. 32, pp. 543-576.
- Erickson, F. (1986), "Qualitative Methods in Research of Teaching", en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3ª. ed., Nueva York, Macmillan, pp. 119-161.
- Everhart, R. (1985a), "Review of The Egalitarian Ideal And the American High School", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 16, pp. 73-77.
- _____ (1985b), "Comment on the Everhart/Cusick Reviews", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 16, pp. 247-248.
- Faulconer, J. E. y R. N. Williams (1985), "Temporality in Human Action: An Alternative to Positivism and Historicism", *American Psychologist*, vol. 40, pp. 1179-1188.
- Firestone, W. A. y R. E. Herriott (1983), "The Formalization of Qualitative Research: An Adaptation of 'Soft' Science to the Policy World", *Evaluation Review*, vol. 7, pp. 437-466.
- Fischer, C. y F. Wertz (1975), "Empirical Phenomenological Analyses of Being Criminally Victimized", en A. Giorgi (ed.), *Phenomenology and Psychological Research*, Pittsburgh, Duquesne University Press, pp. 135-158.
- Geertz, C. (1983), *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, Nueva York, Basic Books.
- Gherardi, S. y B. Turner (1987), *Real Men Don't Collect Soft Data*, Trento, Italia, Università di Trento, Dipartimento di Politica Sociale.
- Gladwin, C. H. (1989), *Ethnographic Decision Tree Modeling*, Newbury Park, Sage.

- Glaser, B. G. (1978), *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*, Mill Valley, Sociology Press.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- _____ (1970), "Discovery Substantive Theory: A Basic Strategy Underlying Qualitative Research", en W. Filstead (ed.), *Qualitative Methodology*, Chicago, Rand McNally, pp. 288-297.
- Goleman, D. (1992), "Jurors Hear Evidences and Turn It into Stories", *The New York Times*, 12 mayo, pp. C1, C11.
- Guba, E. G. (1990), "Carrying on the Dialog", en E. G. Guba (ed.), *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Sage, pp. 368-378.
- Halpern, E. S. (1983), *Auditing Naturalistic Inquiries, Some Preliminary Applications, Part 1: Develment of the Process, Part 2: Case Study Application*, monografía presentada en la junta de la American Educational Research Association.
- Harper, D. (1989), "Visual Sociology: Expanding Sociological Vision", en G. Blank *et al.* (eds.), *New Technology in Sociology: Practical Applications in Search and Work*, New Brunswick, Transaction, pp. 81-97.
- Harré, R. y P. Secord (1973), *The Explanation of Social Behavior*, Totowa, Littlefield, Adam.
- Hesse-Biber, S., P. Dupuis, y T. S. Kinder (1990), *Of Hyperresearch*, monografía presentada en la junta anual de la American Sociological Association, Washington, DC.
- Hill, A. B. (1965), "The Environment and Disease: Association or Causation?", *Proceedings of the Roy Society of Medicine*, vol. 58, pp. 295-300.

- Hodson, R. (1991), "The Active Worker: Compliance and Autonomy at the Workplace", *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 20, pp. 47-78.
- House, E. R. (1991), "Realism in Research", *Education Researcher*, vol. 20, no. 6, p. 2-9.
- Huberman, A. M. (1991), "The Professional Life Cycle of Teachers", *Teachers College Record*, vol. 91, no.1, pp. 31-57.
- Huberman, A. M. y M. B. Miles (1985), "Assessing Local Causality in Qualitative Research", en D. N. Berg y K. K. Smith (eds.), *Exploring Clinical Methods for Social Research*, Newbury Park, Sage, pp. 351-381.
- Kaplan, A. (1964), *The Conduct of Inquiry*, Scranton, Chandler.
- Krathwohl, D. R. (1993), *Methods of Educational and Social Science Research: An Integrated Approach*, White Plains, Longman.
- Kvale, S. (1988), "The 1000-Page Question", *Phenomenology and Pedagogy*, vol. 6, no. 2, pp. 90-106.
- Levine, H. G. (1985), "Principles of Data Storage and Retrieval for Use in Qualitative Evaluations", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 7, no. 2, pp. 169-186.
- Lincoln, Y. S. y E. G. Guba (1985), *Naturalistic Inquiry*, Newbury Park, Sage.
- Lofland, J. y L. H. Lofland (1984), *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*, 2ª. ed., Belmont, Wadsworth.
- Louis, K. S. (1982), "Multisite/Multimethod Studies", *American Behavioral Scientist*, vol. 26, no. 1, pp. 6-22.

- Manicas, P. T. y P. F. Secord (1982), "Implications for Psychology of the New Philosophy of Science", *American Psychologist*, vol. 38, pp. 390-413.
- Manning, P. K (1982), "Analytic Induction", en R. B. Smith y P. K. Manning, *A Handbook of Social Science Methods*, vol.2: Qualitative Methods, Cambridge, Ballinger, pp. 273-302.
- Marshall, C. (1990), "Goodness Criteria: Are They Objective or Judgment Calls?", en E. G. Guba (ed.) *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Sage, pp.188-197.
- Maxwell, J. A. y B. A. Miller (1992), *Two Aspects of Thought and Two Components of Qualitative Data Analysis*, Cambridge, Harvard University, Graduate School of Education.
- Melnick, C. R. y J. S. Beaudry (1990), *A Qualitative Research Perspective: Theory, Practice, Essence*, monografía presentada en la junta anual de la American Educational Research Association, Boston.
- Merryfield, M. M. (1990), *Integrating Interpretation and Description in Case Study Reporting: Constructing Dialogues and Scenes*, monografía presentada en la junta anual de la American Educational Research Association, Boston.
- Miles, M. B. (1979), "Qualitative Data as an Attractive Nuisance: The Problem of Analysis", *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, pp. 590-601.
- Miles, M. B. y A. M. Huberman (1984), *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*, Newbury Park, Sage.
- _____ (1994), *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 2ª. ed., Newbury Park, Sage.
- Miller, S. I. (1982), "Quality and Quantity: Another View of Analytic Induction as a Research Technique", *Quality and Quantity*, vol. 16, pp. 281-295.

- Mishler, E. G. (1990), "Validation in Inquiry-Guided Research: The Role of Exemplars in Narrative Studies", *Harvard Educational Review*, vol. 60, pp. 415-441.
- Mühr, T. (1991), "ATLAS/ti: A Prototype for the Support of Text Interpretation", *Qualitative Sociology*, vol. 14, pp. 349-371.
- Nisbett, R. E. y L. Ross (1980), *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Noblit, G. W. (1988), *A Sense of Interpretation*, monografía presentada en el Ethnography in Education Research Forum, Filadelfia.
- Noblit, G. W. y R. D. Hare (1983), *Meta-Ethnography: Issues in the Synthesis and Replication of Qualitative Research*, monografía presentada en la junta de la American Educational Research Association.
- _____ (1988), *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*, Newbury Park, Sage.
- Packer, M. J. y R. B. Addison (1989), "Evaluating an Interpretive Account", en M. J. Packer y R. B. Addison (eds.), *Entering the Circle: Hermeneutic Investigation in Psychology*, Albany, State University of New York Press, pp. 275-292.
- Pearsol, J. A. (1985), *Controlling Qualitative Data: Understanding Teachers' Value Perspectives on a Sex Equity Education Project*, monografía presentada en la junta anual de la American Educational Research Association, Chicago.
- Phillips, D. C. (1990), "Subjectivity and Objectivity: An Objective Inquiry", en E. W. Eisner y A. Peshkin (eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 19-37.

- Polkinghorne, D. E. (1988), *Narrative Knowing and the Human Sciences*, Albany, State University of New York Press.
- Preissle, J. (1991), *The Choreography of Design: A Personal View of What Design Means in Qualitative Research*, monografía presentada en la Qualitative Research Conference, Athens, University of Georgia.
- Qualis Research Associates (1990), *The Ethnograph: A Program for the Computer-Assisted Analysis of Text-Based Data*, Corvallis, Author.
- Ragin, C. C. (1987), *The Comparative Method: Moving beyond Qualitative and Quantitative Strategies*, Berkeley, University of California Press.
- Ratcliffe, J. W. (1983), "Notions of Validity in Qualitative Research Methodology", *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, vol. 5, pp. 147-167.
- Read, S. J., P. R. Druian y L. C. Miller (1989), "The Role of Causal Sequence in the Meaning of Actions", *British Journal of Social Psychology*, vol. 28, pp. 341-351.
- Reed, D. B. y G. C. Furman (1992), *The 2 X 2 Matrix in Qualitative Data Analysis and Theory Generation*, monografía presentada en la junta anual de la American Educational Research Association, San Francisco.
- Rein, M. y D. Schon (1977), "Problem Setting in Policy Research", en C. Weiss (ed.), *Using Social Policy Research in Public Policy Making*, Lexington, D. C. Heath.
- Richards, L., y T. Richards (1989), *Old Goals, New Goals: Toward the Next Generation of Qualitative Analysis Programs*, Bundoora, Australia, La Trobe University.
- Robinson, W. S. (1951), "The Logical Structure of Analytic Induction", *American Sociological Review*, vol. 16, pp. 812-818.

- Rossmann, G. B. y B. L. Wilson (1985), "Numbers and Words: Combining Quantitative and Qualitative Methods in a Single Large-Scale Evaluation Study", *Evaluation Review*, vol. 9, pp. 627-643.
- Runkel, P. J. (1990), *Casting Nets and Testing Specimens: Two Grand Methods of Psychology*, Nueva York, Praeger.
- Schillemans, L., et al. (s.f.), *Treating Victims of Incest*, Amberes, Bélgica, Flemish Institute for General Practice and University of Antwerp, Department of Family Medicine.
- Schofield, J. W. (1990), "Increasing the Generalizability of Qualitative Research", en E. Eisner y A. Peshkin (eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 201-232.
- Schwandt, T. A. y E. S. Halpern (1988), *Linking Auditing and Metaevaluation: Enhancing Quality in Applied Research*, Newbury Park, Sage.
- Schwartzman, H. y O. Werner (1990), "Census, Taxonomies, and the Partition of Ethnographic Tasks", *Cultural Anthropology Methods Newsletter*, vol. 2, no. 3, pp. 8-9.
- Scriven, M. (1974), "Maximizing the Power of Causal Investigations: The Modus Operandi Method", en W. J. Popham (ed.), *Evaluation in Education: Current Perspectives*, Berkeley, McCutchan, pp. 68-84.
- Sieber, S. D. (1976), *A Synopsis and Critique of Guidelines for Qualitative Analysis Contained in Selected Textbooks*, Nueva York, Center for Policy Research, Project on Social Architecture in Education.
- Silverstein, A. (1988), "An Aristotelian Resolution of the Ideographic Versus Nomothetic Tension", *American Psychologist*, vol. 43, pp. 425-430.

- Smith, L. M. (1992), "Ethnography", en M. C. Alkin (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 6ª. ed., Nueva York, Macmillan, vol. 2, pp. 458-462.
- Smith, N. L. (1981), "Noncausal Inquiry in Education", *Educational Researcher*, vol. 10, no. 3, p. 23.
- ____ (1987), "Toward the Justification of Claims in Evaluation Research", *Evaluation and Program Planning*, vol. 10, pp. 309-314.
- Strauss, A. L. (1987), *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Van Maanen, J. (ed.) (1979), *Qualitative Methodology*, Beverly Hills, Sage.
- ____ (1983), *Qualitative Methodology* (reimpresión actualizada), Beverly Hills, Sage,
- ____ (1988), *Tales of the Field: On Writing Ethnography*, Chicago, University of Chicago Press.
- Warner, W. (1991), *Improving Interpretive Validity of Camera-Based Qualitative Research*, monografía presentada en la Qualitative Health Research Conference, Edmonton.
- Weick, K. (1979), *The Social Psychology of Organizing*, Reading, Addison-Wesley.
- Weitzman, E. y M. B. Miles (1993), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: A Review of Selected Software*, Nueva York, Center for Policy Research.
- Werner, O. y G. M. Schoepfle (1987a), *Systematic Fieldwork*, Vol. 1: Foundations of Ethnography and Interviewing, Newbury Park, Sage.
- ____ (1987b), *Systematic Fieldwork*, vol. 2: Ethnographic Analysis and Data Management, Newbury Park, Sage.

- Wolcott, H. F. (1992), "Posturing in Qualitative Inquiry", en M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Nueva York, Academic Press, pp. 3-52.
- Wolfe, R. (1992), "Data Management", en M. C. Alkin (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 6ª. ed., Nueva York, Macmillan, pp. 293-299.
- Woods, P. (1979), *The Divided School*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Yin, R. K. (1984), *Case Study Research: Design and Methods*, Beverly Hills, Sage.
- _____ (1991), *Applications of Case Study Research*, Washington, D.C., Cosmos Corporation.
- Zaniecki, R. (1934), *The Method of Sociology*, Nueva York, Farrar & Rinehart.

Bibliografía sobre investigación cualitativa

Contenido

Textos iniciatorios:

Introducciones, textos básicos y manuales generales sobre investigación cualitativa
Historia del uso de métodos cualitativos
El debate cualitativo/cuantitativo

Teorías asociadas a la investigación cualitativa:

Fenomenología
Interaccionismo simbólico
Etnometodología
Teoría fundamentada
Etnografía, hermenéutica e interpretación

Cuestiones de método:

Metodología cualitativa
Validación y confiabilidad
Diseño de investigación
Trabajo de campo
Muestreo cualitativo/estructural
Análisis de datos cualitativos
Aplicaciones en computadoras
Informe de investigación
Aspectos éticos
Triangulación metodológica
Investigación evaluativa

Uso de técnicas cualitativas:

Técnicas cualitativas en general
Observación participante
Entrevistas, entrevista etnográfica
Historias de vida, autobiografías, historia oral, estudios de caso
Entrevistas grupales, grupos focales, grupos de discusión
Investigación-acción y participativa
Análisis de contenido
Medidas discretas
Análisis de datos visuales
Kinésica y proxemia

Aplicaciones de la investigación y métodos cualitativos:

Métodos cualitativos y desviación social
Métodos cualitativos en salud
Métodos cualitativos en educación
Métodos cualitativos en análisis organizacional
Otras aplicaciones de métodos cualitativos
Procedimientos rápidos de evaluación
(*rapid assessment procedures*)

Revistas especializadas que incluyen artículos sobre investigación cualitativa

Textos Iniciatorios

Introducciones, textos básicos y manuales generales sobre investigación cualitativa

- Berg, B. L. (1989), *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Boston, Allyn and Bacon.
- Crabtree, B. F. y W. L. Miller (1992), *Doing Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.
- Delgado, J. M. y J. Gutiérrez (eds.) (1995), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, primera reimp., pp. 257-285.
- Denzin, N. K. (ed.) (1970), *Sociological Methods*, Chicago, Aldine.
- _____ (1978), *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Nueva York, McGraw Hill.
- Denzin, N. K. e Y. S. Lincoln (eds.) (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.
- Flick, U. (1998), *An Introduction to Qualitative Research*, Londres, Sage.
- Flinders, D. J. y G. E. Mills (eds.) (1993), *Theory and Concepts in Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.
- Guba, E. e Y. S. Lincoln (1994), "Competing Paradigms in Qualitative Research", en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Newbury Park, Sage, trad. esp. en C. Denman y J. A. Haro (eds.) (2000), *Por los rincones. Una antología sobre la investigación cualitativa en investigación social*, Hermosillo, El Colegio de Sonora.

- Jelin, E., J. J. Llovet y S. Ramos (1986), "Un estilo de trabajo: la investigación microsocia", en varios autores, *Problemas metodológicos en la investigación sociodemográfica*, México, PISPAL-El Colegio de México.
- Ibáñez, J. (1985), *Del algoritmo al sujeto, perspectivas de la investigación social*, Madrid, Siglo XXI.
- ____ (1990), *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*, Santiago de Chile, Amerindia.
- Lacob, E. (1987), "Qualitative Research Traditions", *Review of Educational Research*, vol. 57, primavera, pp. 1-50.
- Layder, D. (1993), *New Strategies in Social Research*, Nueva York, Polity Press.
- Maykut, P. y R. Morehouse (1994), *Beginning Qualitative Research: A Philosophical and Practical Guide*, Londres, Falmer Press.
- Miguel, A. de (1969), *Introducción a la sociología de la vida cotidiana*, Madrid, Edicusa.
- Moustakas, C. (1994), *Phenomenological Research Methods*, Londres, Thousand Oaks.
- Muchielli, A. (1991), *Les méthodes qualitatives*, París, Masson.
- Richardson, J. T. E. (1996), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, Leicester, BPS Books.
- Rossmann, G. B. y S. F. Rallis (1998), *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*, Londres, Sage.
- Schwandt, T. A. (1997), *Qualitative Inquiry: A Dictionary of Terms*, Londres, Sage.
- Schwartz, H. y J. Jacobs (1984), *Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad*, México, Trillas.

Silverman, D. (1985), *Qualitative Methodology and Sociology: Describing the Social World*, Londres, Gower.

____ (1997), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, Londres, Sage.

Taylor, S. J. y R. Bodgan (1984), *Introduction to Qualitative Research: The Search for Meanings*, Nueva York, John Wiley, trad. esp. (1992), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Madrid, Paidós.

Van Maanen, J. (ed.) (1983), *Qualitative Methodology*, Beverly Hills, Sage.

Historia del uso de métodos cualitativos

Abell, P. (1990), "Methodological Achievements in Sociology over the Past Few Decades with Special Reference to Interplay of Quantitative and Qualitative Methods", en C. Bryant y H. Becker (eds.), *What Has Sociology Achieved*, Nueva York, St. Martin Press, pp. 94-116.

Gouldner, A. W. (1970), "La entropía del funcionalismo y el surgimiento de nuevas teorías", en Ibídem, *La crisis de la sociología occidental*, Buenos Aires, Amorrortu.

Poupart J., M. Lalonde y M. Jaccoud (c.1990), *De l'École de Chicago au postmodernisme, trois quarts de siècle de travaux sur la méthodologie qualitative*, Quebec, Mylène Presses Inter Universitaires.

Sarabia, B. y J. Zarco (1997), *Metodología cualitativa en España*, Madrid, CIS.

Vidich A. y S. Lyman (1994), "Qualitative Methods: Their History in Sociology and Anthropology", en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.

El debate cualitativo/cuantitativo

- Alcorta, J. I. (1951), "Dualidad del método en sociología", *Revista internacional de sociología*, vol. 33, pp. 73-92.
- Alonso, L. E. (1988), "Entre el pragmatismo y el pansemiologismo: Notas sobre los usos (y abusos) del enfoque cualitativo en sociología", *Revista española de investigaciones sociológicas* (REIS), vol. 43, pp. 157-168.
- Alvira, F. (1979), *Los dos métodos de las ciencias sociales*, Madrid, CIS.
- Anguera, M. T. (1985), "Posibilidades de la metodología cualitativa vs cuantitativa", *Revista investigación educativa*, vol. 6, pp. 127-144.
- Bryman, A. (1984), "The Debate about Quantitative and Qualitative Research: A Question of Method or Epistemology?", *The British Journal of Sociology*, vol. 35, pp. 75-92.
- Cicourel, A. V. (1964), *Method and Measurement in Sociology*, Nueva York, Free Press, trad. esp. (1982), *El método y la medida en sociología*, Madrid, Editora Nacional.
- ____ (1981), "On the Microtranslation of Macrosociology", *American Journal of Sociology*, vol. 86, pp. 984-1014.
- Estruch, J. (1992), "El conflicte quantitatiu-qualitatiu: Un fals problem", en varios autores, *Tècniques qualitatives en ciències socials*, Barcelona, Societat Catalana de Sociologia.
- Gini, C. (1947), "Análisis cualitativo y síntesis cuantitativa en las ciencias sociales", *Revista española de investigaciones sociológicas* (REIS), vol. 18, pp. 309-334.
- Ibáñez, J. (1988), "Cuantitativo/cualitativo", en R. Reyes (ed.), *Terminología científico-social: aproximación crítica*, Barcelona, Anthropos.

- ____ (1992), "El debate metodológico: La 'guerra' incruenta entre 'cuantitativistas' y 'cualitativistas'", en R. Reyes (ed.), *Las ciencias sociales en España: historia inmediata, crítica y perspectivas*, Madrid, Editorial Complutense.
- Knord-Cetina, K. (1984), "The Fabrication of Facts: Toward Microsociology of Scientific Knowledge", en N. Stern (ed.), *Society and Knowledge*, New Brunswick, Transaction Books.
- Lohle-Tart, L. e I. Gachie (1988), "Être intelligent ne dispense pas d'être statisticien", en varios autores, *Au-delà du quantitatif: espoirs et limites de l'analyse qualitative en démographie*, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Lovaine, Charie Quetelet, no. 85, pp. 617-636.
- López Ruiz, J., et al. (1989), "Análisis cuantitativo y cualitativo en la investigación científica. Estudio de un problema conceptual", *Psiquis*, vol. 10, pp. 248-253.
- Mills, C. W. (1959), *La imaginación sociológica*, México, FCE.
- Morse, J. M. (ed.) (1994), *Critical Issues in Qualitative Methodology*, Thousand Oaks, Sage.
- Pérez Serrano, G. (1994), *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*, Madrid, La Muralla.
- Reichardt, C. S. y T. D. Cook (1982), "Mas allá de los métodos cualitativos versus cuantitativos", *Estudios de psicología*, vol. 11, pp. 40-55.
- Schatzman, L. y A. Strauss (1973), *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*, Englewoods Cliffs, CA, Prentice Hall.
- Silverman, D. (1985), *Qualitative Methodology and Sociology*, Hants, Gower.
- Yturbe, C. (1990), "Individualismo metodológico y holismo en las explicaciones de las ciencias sociales", *Sociológica*, vol. 5, no. 14, pp. 49-76.

Teorías asociadas a la investigación cualitativa

Fenomenología

Berger, P. y T. Luckman (1984), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Luna Arroyo, F. (1978), *La sociología fenomenológica*, México, UNAM.

Natanson, M. (1966), "The Phenomenology of Alfred Schutz", *Inquiry*, vol. 9, pp. 147-155.

Olvera Serrano, M. (1990), "El problema de la intersubjetividad en Alfred Schütz", *Sociológica*, vol. 5, no. 14, pp.131-153.

Psathas, G. (ed.) (1973), *Phenomenological Sociology*, Nueva York, John Wiley & Sons.

Schütz, A. (1932), *Der Sinnhafte Aufbau der Sozialen Welt*, trad. ingl. en Ibídem (1967), *The Phenomenology of the Social World*, Nueva York, Northwestern U. Press.

_____ (1962), *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, trad. esp. en Ibídem (1974), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.

_____ (1964), *Collected Papers II: Studien über Sozialtheorie*, trad. esp. en Ibídem (1974), *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu.

_____ (1966), *Collected Papers III: Studies in Phenomenological Philosophy*, trad. esp. en Ibídem (1974), *Estudios sobre filosofía fenomenológica*, Buenos Aires, Amorrortu.

_____ (1970), *On Phenomenology and Social Relations* (antología editada por Helmut R. Wagner), Chicago, University of Chicago Press.

Schütz, A. y T. Luckman (1974), *Strukturen der Lebenswelt*, trad. esp. en Ibídem (1984), *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.

Spiegelberg, H. (1960), *The Phenomenological Movement: A Historical Introduction*, La Haya, Nijhoff.

Zaner, R. (1961), "Theory of Intersubjectivity: Alfred Schutz", *Social Research*, vol. 28, pp. 71-93.

Interaccionismo simbólico

Blumer, H. (1954), "What Is Wrong with Social Theory?", *American Sociological Review*, vol. 19, pp. 3-10.

____ (1956), "Sociological Analysis and the Variable", *American Sociological Review*, vol. 21, pp. 683-690.

____ (1969), *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, trad. esp. (1982), *Interaccionismo simbólico*, Buenos Aires, Hora.

Denzin, N. K. (1992), *Symbolic Interactionism and Cultural Studies. The Politics of Interpretation*, Cambridge, Blackwell.

Douglas, J. D. (ed.) (1970), *Understanding Everyday Life*, Chicago, Aldine.

Drew, P. y T. Wootton, (eds.) (1988), *E. Goffman: Exploring the Interaction Order*, Oxford, Polity Press.

Goffman, E. (1959), *The Presentation of Self in Every Day Life*, trad. esp. (1981), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.

____ (1961), *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Intimates*, trad. esp. (1984), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.

- ____ (1961), *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- ____ (1963), *Stigma: Notes on and Management of Spoiled Personality*, trad. esp. (1970), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- ____ (1963), *Behaviour in Public Places*, Nueva York, Free Press.
- ____ (1967), *Interaction Ritual. Essays on Face to Face Behaviour*, Nueva York, Doubleday.
- ____ (1969), *Strategic Interaction*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- ____ (1971), *Relations in Public. Microstudies of the Public Order*, trad. esp. (1979), *Relaciones en público. Microestudios de orden público*, Madrid, Alianza.
- ____ (1974), *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Nueva York, Harper & Row.
- ____ (1979), *Gender Advertisements*, Nueva York, Harper & Row.
- ____ (1981), *Forms of Talk*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- ____ (1988), *Les moments et leurs hommes*, trad. esp. (1991), *Los momentos y sus hombres* (textos seleccionados y presentados por Yves Winkin), Barcelona, Paidós.
- Holzner, B. (1968), *Reality Construction in Society*, Cambridge, Schenkam.
- Joas, H. (1987), "Interaccionismo simbólico", en A. Giddens, *et al.* (1990), *La teoría social, hoy*, México, Alianza-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Manis, J. y B. Meltzer (1967), *Symbolic Interaction: A Reader in Social Psychology*, Boston, Allyn and Bacon.

- Mead, G. H. (1934), *Mind, Self and Society*, trad. esp. (1972), *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires, Paidós.
- Rock, P. (1979), *The Making of Symbolic Interactionism*, Londres, Rowman.
- Shibutani, T. (1961), *Society and Personality: An Interactionist Approach to Social Psychology*, Englewoods, Prentice Hall.
- Shibutani, T. (1966), *Improvised News: A Sociological Study of Rumor*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- Strauss, A. (1959), *Mirrors and Masks. The Search for Identity*, Glencoe, Sociology Press.
- ____ (1979), *Negotiations*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Stryker, S. (1980), *Symbolic Interactionism: A Social Structural Vision*, Menlo Park, Benjamin Cummings.
- Williams, R. (s.f.), *E. Goffman*, Nueva York, Saint Martin Press.
- Wolf, M. (1979), *Sociologías de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.

Etnometodología

- Garfinkel, H. (1956), "Conditions of Successful Degradation Ceremonies", *American Journal of Sociology*, vol. 61, pp. 420-424.
- ____ (1963), "A Conception of, and Experiments with, Trust as a Condition of Stable Concerted Actions", en O. J. Harvey (ed.) (1963), *Motivation and Social Organization*, Nueva York, Ronald Press.
- ____ (1967), "Practical Sociological Reasoning: Some Features of the Work of the Los Angeles Suicide Prevention Center", en E. S. Schneidman (ed.), *Essays in Self Destruction*, Nueva York, International Science Press.

____ (1967) , *Studies in Ethnomethodology*, Englewoods, Prentice Hall.

Garfinkel, H. y H. Sacks (1970), "The Formal Structures of Practical Actions", en J. C. McKiney y E. A. Tiryakian (eds.), *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts.

Handel, W. (1961), *Ethnomethodology: How People Make Sense*, Englewoods, Prentice Hall.

Heritage, J. C. (1984), *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press.

____ (1987), "Etnometodología", en A. Giddens, *et al.* (1990), *La teoría social, hoy*, México, Alianza-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 290-350.

Leiter, K. (1980), *A Primer on Ethnomethodology*, Nueva York, Oxford University Press.

Maynard, W. D. (1991), "The Diversity of Ethnomethodology", *Annual Review of Sociology*, vol. 17, pp. 385-418.

Psathas, G. (ed.) (1979), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, Nueva York, Irvington Press.

Pollner, M. (1991), "Left of Ethnomethodology. The Rise and Decline of Radical Reflexivity", *American Sociological Review*, vol. 56, no. 3, pp. 370-380.

Turner, R. (ed.) (1974), *Ethnomethodology*, Middlesex, Penguin.

Teoría fundamentada (grounded theory)

Glaser, B. y A. Strauss (1987), *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine.

Strauss, A. L. y J. Corbin (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, Sage.

Etnografía, hermenéutica e interpretación

Agar, M. E. (1980), *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*, Nueva York, Academic Press.

_____(1986), *Speaking of Ethnography*, Beverly Hills, Sage.

Aguirre, A. (comp.) (1995), *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Barcelona, Marcombo.

Atkinson, P. (1990), *The Ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*, Londres, Routledge.

Atkinson, P. y M. Hammersley (1994), *Ethnography: Principles in Practice*, 2ª. ed., Londres, Routledge, trad. esp. (1994), *Etnografía. Principios en práctica*, Barcelona, Paidós.

Blee, K. M. Y. y D. B. Billings (s.f.), "Reconstructing Daily Life in the Past: An Hermeneutical Approach to Ethnography", *The Sociological Quarterly*, pp. 443-462.

Borman, K. M., M. LeCompte y J. P. Goetz (1986), "Ethnographic Research and Qualitative Research Design and Why It Doesn't Work", *American Behavioral Scientist*, vol. 30, pp. 42-57.

Collins, E. C. y J. L. Green (1990), "Metaphors: The Construction of a Perspective", *Theory Into Practice*, vol. 29, no. 2, pp. 71-77.

Clifford, J. y G. Marcus (1986), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press.

Denzin, N. K. (1978), "An Interpretive Point of View", en *Ibidem*, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Nueva York, Mc Graw Hill.

- Erickson, K. C. y D. D. Stull (1998), *Doing Team Ethnography: Warnings and Advice (Qualitative Research Methods Series, Vol. 42)*, Thousand Oaks, Sage.
- Fetterman, D.M. (1989), *Ethnography Step by Step*, Newbury Park, Sage.
- Fowler, D. D. y D. L. Hardesty (1994), *Others Viewing Others: The Ethnographic Career*, Washington, Smithsonian Institution Press.
- Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Cultures*, trad. esp. (1989), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- _____(1983), “From the Native Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding”, en *Ibídem, Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*, Nueva York, Basic Books, trad. esp. en *Ibídem (1994), Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós.
- Grills, S. (1998), *Doing Ethnographic Research: Fieldwork Settings*, Londres, Sage.
- Hammersley, M. y P. Atkinson (1983), *Ethnography: Principles in Practice*, Londres, Tavistock, trad. esp. (1994), *Etnografía*, Barcelona, Paidós.
- Hammersley, M. (1992), *What's Wrong with Ethnography?*, Londres, Routledge.
- Headland, T. N., K. Pike y M. Harris (1990), *Emics and Etics: The Insider/Outsider Debate*, Newbury Park, Sage.
- Jessor, R., A. Colby y R. A. Shweder (1996), *Ethnography and Human Development*, Chicago, University of Chicago Press.
- Marcus, G. E. (1994), “What Comes (Just) After ‘Post’? The Case of Ethnography”, en E. Guba e Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.
- Menéndez, E. L. (1991), “Definiciones, indefiniciones y pequeños saberes”, *Alteridades*, vol. 1, no. 1, pp. 21-32.

- ____ (1992), "Investigación antropológica, biografía y controles artesanales", *Nueva antropología*, vol. 13, no. 43, pp. 23-37.
- Olvera Serrano, M. (1992), "Hermenéutica y teoría social", *Sociológica*, vol. 7, no. 20, pp.75-94.
- Panoff, M. y F. Panoff (1975), "Para qué sirve la etnografía", en J. L. Llobera (comp.), *La antropología como ciencia*, Barcelona, Anagrama.
- Ricoeur, P. (1974), *The Conflict of Interpretations*, Evanston, Northwestern University Press.
- Rabinow, P. y W. M. Sullivan (eds.) (1979), *Interpretative Social Science: A Second Look*, Los Angeles, Berkeley, University of California.
- Rose, D. (1990), *Living the Ethnographic Life (Qualitative Research Methods Series Vol. 23)*, Londres, Sage.
- Sanday, P. R. (1983), "The Ethnographic Paradigm(s)", en J. Van Manen (ed.), *Qualitative Methodology*, Beverly Hills, Sage, trad. esp. en C. A. Denman y J. A. Haro (eds.) (2000), *Por los rincones. Una antología sobre la investigación y métodos cualitativos en ciencias sociales*, Hermosillo, El Colegio de Sonora.
- Steward, A. (1998), *The Ethnographer's Method (Qualitative Research Methods Series Vol. 46)*, Londres, Sage.
- Thomas, J. (1993), *Doing Critical Ethnography (Qualitative Research Methods Series Vol. 26)*, Londres, Sage.
- Wolcott, H. F. (1973), *The Man in the Principle's Office: An Ethnography*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- ____ (1981), "Home and Away: Personal Contrasts in Ethnographic Style", en D. A. Messerschmidt (ed.), *Anthropologists at Home in North America: Methods and Issues in the Study of One's Own Society*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 255-265.

____ (1982), "Differing Style of On-Site Research", o "If It Isn't Ethnography, What Is It?", *Review Journal of Philosophy and Social Sciences*, vol. 7, no. 1 & 2, pp. 154 -169.

____ (1990), "Making a Study More Ethnographic", *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 19, no.1, pp. 44-72.

____ (ed.) (1995), *Representation in Ethnography*, Thousand Oaks, Sage.

Cuestiones de método

Metodología cualitativa

Berger, P. L. (1963), *Invitation to Sociology*, trad. esp. (1984), *Introducción a la sociología. Una perspectiva humanística*, México, LIMUSA.

Denzin, N. K. e Y. S. Lincoln (eds.) (1998), *Strategies of Qualitative Inquiry*, Londres, Sage.

____ (eds.) (1998), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Londres, Sage.

____ (eds.) (1998), *Strategies of Qualitative Inquiry*, Londres, Sage.

____ (eds.) (1998), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Londres, Sage.

____ (1998), *The Landscape of Qualitative Research: Theory and Issues*, Londres, Sage.

Filstead, W. J. (ed.) (1970), *Qualitative Methodology*, Chicago, Rand McNally.

Frota, M. T. (1992), *Metodologías cualitativas en sociología*, Petrópolis, Vozes.

- Lincoln, Y. y E. G. Guba (1985), *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage.
- Lofland, J. (1976), *Doing Social Life: The Qualitative Study of Human Interaction in Natural Settings*, Nueva York, Wiley.
- Richardson, J. T. (ed.) (1996), *Handbook of Qualitative Research Methods*, Leicester, The British Psychological Society.
- Rodríguez Gómez, G., J. Gil Flores y E. García Jiménez (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.
- Ruiz Olabúenaga, J. I. y M. A. Ispizua (1989), *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Stanfield, J. H. (1994), "Ethnic Modeling in Qualitative Research", en E. Guba e Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.
- Wolcott, H. F. (1988), "Problem Finding in Qualitative Research", en R. M. Jaeger (ed.), *Complementary Methods for Research in Education*, Washington, American Educational Research Association, pp. 187-249.

Validación y confiabilidad

- Armstrong, D., *et al.* (1997), "The Place of Inter-Rater Reliability in Qualitative Research: An Empirical Study", *Sociology*, vol. 31, no. 3, pp. 597-606.
- Ferris, L. y P. Norton (1992), "Basic Concepts in Reliability and Validity", en M. Steward, *et al.*, *Tools for Primary Care Research*, Newbury Park, Sage.
- Kirk, J. y M. L. Miller (1990), *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.

Kuzel, A. J. y R. C. Like (1991), "Standards of Trustworthiness for Qualitative Studies in Primary Care", en P. G. Norton (ed.), *Primary Care Research: Traditional and Innovative Approaches*, Newbury Park, Sage.

Maxwell, J. A. (1992), "Understanding and Validity in Qualitative Research", *Harvard Education Review*, vol. 62, no. 3.

Diseño de investigación

Alvira Martín, F. (1991), "Diseño de investigación", en M. Latiesa (ed.), *El pluralismo metodológico en la investigación social. Ensayos típicos*, Granada, Universidad de Granada, pp. 17-39.

Creswell, J. W. (1997), *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*, Londres, Sage.

Ibáñez, J. (1989), "Perspectivas de la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural", en Alvira, J. Ibáñez y García, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza, pp. 48-93.

Morse, J. M. (1997), *Completing a Qualitative Project: Details and Dialogue*, Londres, Sage.

Marshall, C. y G. B. Rossman (1989), *Designing Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.

Trabajo de campo

Adler, P. A. y P. Adle (1994), "Observational Techniques", en E. Guba e Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.

Anguera, M. T. (1983), *Manual de prácticas de observación*, México, Trillas.

- Barley, N. (1989), *El antropólogo inocente*, Barcelona, Anagrama.
- Brown, D. E. (1981), "General Stress in Anthropological Fieldwork", *American Anthropologist*, vol. 83, pp. 74-93.
- Burgess, R. G. (1982), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*, Londres, George Allen & Unwin.
- ____ (1984), *In the Field: An Introduction to Field Research*, Londres, George Allen & Unwin.
- Cooper, M. (1980), "More on Epistemological Implications of Field Work", *American Anthropologist*, vol. 82, no. 2, pp. 385-387.
- Freilich, M. (1970), *Marginal Natives: Anthropologist at Work*, Nueva York, Harper & Row.
- Hunt, J. C. (1989), *Psychoanalytic Aspects of Fieldwork*, Newbury Park, Sage.
- Krotz, E. (1991), "Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico", *Alteridades*, vol. 1, pp. 50-57.
- Lewis, O. (1975), "Controles y experimentos en el trabajo de campo", en J. L. Llobera, *La antropología como ciencia*, Barcelona, Anagrama.
- Lohner y J. W. Berry (eds.), *Field Methods in Cross-Cultural Research*, Beverly Hills, Sage.
- Malinowski, B. (1989), *Diario de campo en Melanesia*, Barcelona, Júcar.
- McCall, J. G. (1984), "Systematic Field Observation", *Annual Review of Sociology*, vol. 10, pp. 263-282.
- Rabinow, P. (1989), *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*, Madrid, Júcar.
- Sanjek, R. (1990), *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*, Ithaca, Cornell University Press.

Stocking, G. W. (1992), *Observers Observed: Essays on Ethnographical Fieldwork*, Madison, University of Wisconsin Press.

Van Mannen, J. (1988), *Tales from the Field*, Chicago, University of Chicago Press.

Wax, R. (1971), *Doing Fieldwork: Warnings and Advice*, Chicago, University of Chicago Press.

Wengle, J. L. (1988), *Ethnographers in the Field: The Psychology of Research*, Tuscaloosa, The University of Alabama.

Werner, O. y G. M. Schoepfle (1987), *Systematic Fieldwork*, Newbury Park, Sage.

Whyte, W. F. (1984), *Learning from the Field: A Guide from Experience*, Beverly Hills, Sage.

Wolcott, H. F. (1995), *The Art of Fieldwork*, Walnut Creek, Altamira Press.

Muestreo

McClintock, C. C., D. Brannon y S. Maynard-Moody (1983), "Applying the Logic of Sample Surveys to Qualitative Case Studies", en J. Van Maanen (ed.), *Qualitative Methodology*, Beverly Hills, Sage.

Análisis de datos cualitativos

Boyatzis, R. E. (1998), *Thematic Analysis: Coding as a Process for Transforming Qualitative Information*, Londres, Sage.

Breakwell, G. N. y D. V. Canter (s.f.), *Empirical Approaches to Social Representations*, Oxford University Press.

Bryman, A. y R. G. Burgess (1994), *Analyzing Qualitative Data*, Londres, Routledge.

- Bulmer, M. (1979), "Concepts in the Analysis of Qualitative Data", *Sociological Review*, vol. 27, no. 4, pp. 651-677.
- Cartwright, D. P. (1989), "Análisis de material cualitativo", en L. Fes-tinger y D. Katz (1953), *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*, México, Paidós.
- Coffey, A. y P. Atkinson (1996), *Making Sense of Qualitative Data Analysis: Complementary Strategies*, Londres, Sage.
- Dey, I. (1993), *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*, Nueva York, Routledge.
- Feldman, M. (1994), *Strategies for Interpreting Qualitative Data*, Londres, Sage.
- Gahan, C. y M. Hannibal (1997), *Doing Qualitative Research Using QRS NUD.IST*, Londres, Sage.
- Glaser, B. G. (1992), *Emergence vs Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*, Mill Valley, California, Sociology Press.
- Golden-Biddle, K. (1997), *Composing Qualitative Research: Crafting Theoretical Points from Qualitative Research*, Londres, Sage.
- Halfpenny, P. (1979), "The Analysis of Qualitative Data", *Sociological Review*, vol. 27, no. 4, pp. 233-249.
- Hill, M. R. (1993), *Archival Strategies and Techniques (Qualitative Research Methods Series Vol. 31)*, Newbury Park, Sage.
- Huberman, M. y M. Miles (1983), "Drawing Valid Data from Qualitative Data: Some Techniques of Data Reduction and Display", *Quality and Quantity*, pp. 281-339
- Janesick, V. J. (1998), *Stretching Exercises for Qualitative Researchers*, Londres, Sage.
- Kohler Riessman, C. (1993), *Narrative Analysis*, Newbury Park, Sage.

- Lazarsfeld, P. (1972), *Qualitative Analysis: Historical and Critical Essays*, Boston, Allyn and Bacon.
- Mason, J. (1996), *Qualitative Researching*, Londres, Sage.
- Miles, M. B. (1979), "Qualitative Data as an Attractive Nuisance: The Problems of Analysis", *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, pp. 540-560.
- Miles, M. B. y M. Huberman (1984), *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*, Beverly Hills, Sage.
- Miller, J. A. (1985), *Umbrales de análisis*, Buenos Aires, Manantial.
- Mishler, E.G. (1986), "The Analysis of Interview Narratives", en T. R. Sarbin (ed.), *Narrative Psychology*, Nueva York, pp. 235-255.
- Psathas, G. (1995), *Conversational Analysis*, Newbury Park, Sage.
- Ruiz Maya, E., et al. (1990), *Metodología estadística para el análisis de datos cualitativos*, Madrid, CIS.
- Silverman, D. (1993), *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text, and Interaction*, Newbury Park, Sage.
- Smith, J. A. (1995), "Semi-Structured Interview and Qualitative Analysis", en J. A. Smith, R. Harre y L. V. Langenhove (eds.), *Rethinking Methods in Psychology*, Londres, Sage, pp. 9-26.
- Strauss, A. L. (1987), *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wertz, F. J. (1983), "From Everyday to Psychological Description: Analyzing the Moments of Qualitative Data Analysis", *Journal of Phenomenological Research*, vol. 14, pp. 197-242.
- Wolcott, H. F. (1994), *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*, Newbury Park, Sage.

Computadoras

- Booth, S. (1993), "Computer-Assisted Analysis in Qualitative Research", *Computers in Human Behaviour*, vol. 9, no. 2-3, pp. 203-211.
- Crang, M. A., *et al.* (1997), "Software for Qualitative Research: 1. Prospectus and Overview, 2. Some Thoughts on 'Aiding' ", *Environment and Planning A*, vol. 29, no. 771-787, pp. 1109 -1124.
- Fielding, N. y R. M. Lee (1991, 2ª. ed. 1993), *Using Computers in Qualitative Research*, Londres, Sage.
- ____ (1998), *Computer Analysis and Qualitative Research (New Technology for Social Research Series)*, Londres, Sage.
- ____ (1992), *Using Computers in Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.
- Fisher, M. (1997), *Qualitative Computing: Using Software for Qualitative Data Analysis*, Cardiff Papers in Qualitative Research, Ashgate, Aldershot.
- Gahan, C. y M. Hannibal (1997), *Doing Qualitative Research Using QRS NUD.IST*, Londres, Sage.
- Golden-Biddle, K. (1997), *Composing Qualitative Research: Crafting Theoretical Points from Qualitative Research*, Londres, Sage.
- Kelle, U. (1995), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis*, Londres, Sage.
- Miles, M. y E. Weitzman (1995), *Computer Programs for Qualitative Data Analysis*, Londres, Sage.
- Muhr, T. (1991), "Atlas.ti - A Prototype for the Support of Text Interpretation", *Qualitative Sociology*, vol. 14, no. 4, pp. 349-71.

- Northey Jr., W. F. (1997), "Using QSR NUD.IST to Demonstrate Confirmability in Qualitative Research", *Family Science Review*, vol. 10, no. 2, pp. 170-179.
- Reid, A. O. (1992), "Computer Management Strategies for Text Data", en B. F. Crabtree y W. L. Miller (eds.), *Doing Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.
- Richards, L. y T. Richards (1991), "Computing in Qualitative Analysis: A Healthy Development?", *Qualitative Health Research*, vol. 1, no. 2, pp. 234-262.
- _____(1994), "From Filing Cabinet to Computer", en A. Bryman y R. G. Burgess (eds.), *Analyzing Qualitative Data*, Londres, Routledge, pp. 146-172.
- _____(1995), "Transition Work! Reflections on a Three-Year NUD.IST Project", en R. G. Burgess (ed.), *Computing and Qualitative Research*, vol. 5, Greenwich, Jai Press, pp. 105-140.
- _____(1995), "Using Hierarchical Categories in Qualitative Data Analysis", en U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis*, Londres, Sage.
- Ruckdeschel, R. (1998), "Transcribing with Voice Recognition Software: A New Tool for Qualitative Researchers", *Qualitative Health Research*, vol. 8, no. 5, septiembre.
- Seidel, J. V., R. Kjolseth y E. Seymour (1988), *The Ethnograph: A User's Guide*, Littleton, Qualis Research Associates.
- Tesch, R. (1990), *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*, Londres, Falmer.
- Walker, B. L. (1993), "Computer Analysis of Qualitative Data: A Comparison of Three Packages", *Qualitative Health Research*, vol. 3, no. 1, pp. 1-11.
- Weaver, A. y P. Atkinson (1994), *Microcomputing and Qualitative Data Analysis*, Avebury.

Informe de investigación

- McAllister, L. (1998), "What Constitutes Good Qualitative Research Writing in Theses and Papers?", en J. Higgs (ed.), *Writing Qualitative Research*, Sydney, Hampden Press, pp. 217-222.
- Wolcott, H. F. (1990), *Writing Up Qualitative Research (Qualitative Research Methods Series Vol. 20)*, Londres, Sage.

Aspectos éticos

- Cassel, J. (1980), "Ethical Principles for Conducting Fieldwork", *American Anthropologist*, vol. 82, no. 1, pp. 28-42.
- Mitchell, R. G. (1993), *Secrecy and Fieldwork (Qualitative Research Methods Series Vol. 29)*, Londres, Sage.
- Punch, M. (1986), *The Politics and Ethics of Fieldwork*, Newbury Park, Sage.

Triangulación metodológica

- Armstrong, D., et al. (1997), "The Place of Inter-Rater Reliability in Qualitative Research: An Empirical Study", *Sociology*, vol. 31, no. 3, pp. 597-606.
- Brannen, J. (ed.) (1992), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Avebury, Aldershot.
- Brewer, J. y A. Hunter (1989), *Multimethod Research: A Synthesis of Styles*, Newbury Park, Sage.
- Bryman, A. (1988), *Quantity and Quality in Social Research*, Londres, Unwin Hyman/Routledge.

- Castro, R. y M. N. Bronfman (1997), "Algunos problemas no resueltos en la interacción de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación social en salud", trabajo presentado en el IV Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales y Medicina, Cocoyoc, Morelos, 2 al 6 de junio.
- Conde, F. (1987), "Una propuesta del uso conjunto de las técnicas cuantitativas y cualitativas en la investigación social: El isomorfismo de las dimensiones topológicas de ambas técnicas", *Revista española de investigaciones sociológicas (REIS)*, vol. 39, pp. 213-224.
- _____ (1990), "Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativa y cualitativa en la investigación social", *Revista española de investigaciones sociológicas (REIS)*, vol. 51, pp. 91-117.
- Cortés, F., E. L. Menéndez y R. M. Rubalcava (1996), "Aproximaciones estadísticas y cualitativas: oposiciones, complementaciones e incompatibilidades", en C. Stern (coord.), *El papel del trabajo materno en la salud infantil: contribuciones al debate desde las ciencias sociales*, The Population Council y El Colegio de México, pp. 87-107.
- Denzin, N. K. (1978), "Strategies of Multiple Triangulation", en *Ibíd.*, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Nueva York, Mc Graw Hill.
- DeWalt, B. R. y P. J. Pelto (eds.) (1985), *Micro and Macro Levels of Analysis in Anthropology: Issues in Theory and Research*, Boulder, Westview Press.
- Fielding, N. y J. L. Fielding (1986), *Linking Data*, Beverly Hills, Sage.
- Flick, U. (1992), "Triangulation Revisited: Strategy of or Alternative to Validation of Qualitative Data", *Journal of Theory of Social Behavior*, vol. 22, pp. 175-197.
- Jick, T. D. (1979), "Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action", *Administrative Science Quarterly*, vol. 26, pp. 602-661. También en J. Van Maanen (ed.) (1983), *Qualitative Methodology*, Beverly Hills, Sage.

- Knord-Cetina, K. y A. V. Cicourel (1987), *Towards an Integration of Micro and Macro Sociologies*, Boston, Londres y Henley.
- Latiesa, M. (ed.) (1991), *El pluralismo metodológico en la investigación social, ensayos típicos*, Granada, Universidad de Granada.
- Lozares, C. (1992), “La complementaritat qualitativa i quantitativa: Un cas d’anàlisi dels temporers de Ginebra”, en varios autores, *Tècniques qualitatives en ciències socials*, Barcelona, Societat Catalana de Sociologia, pp. 17-36.
- Morse, J. M. (1991), “Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation”, *Nursing Research*, vol. 40, no. 1, pp. 120-123.
- Neuman (1994), *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*, Boston, Allyn and Bacon.
- Pedersen, D. (1992), “Qualitative and Quantitative: Two Styles of Viewing the World or Two Categories of Reality”, en S. N. Scrimshaw y G. R. Gleason (eds.), *Rapid Assessment Procedures (RAP), Qualitative Methodologies for Planning and Evaluation of Health Related Programmes*, Boston, International Nutrition Foundation for Developing Countries.
- Samaja, J. (1992), “La combinación de métodos: pasos para una comprensión dialéctica del trabajo interdisciplinario”, *Educación médica y salud*, vol. 26, no. 1, pp. 4-34.
- Sieber, S. (1973), “The Integration of Survey Work and Field Methods”, *American Journal of Sociology*, vol. 28, pp. 1335-1359.
- Steckler, A., *et al.* (1992), “Toward Integrating Qualitative and Quantitative Methods: An Introduction”, *Health Education Quarterly*, vol. 19, no. 1, pp. 1-8.
- Tudiver, F., *et al.* (1991), “Combining Quantitative and Qualitative Methodologies in Primary Care: Some Examples”, en P. G. Norton (ed.), *Primary Care Research: Traditional and Innovative Approaches*, Newbury Park, Sage.

Varios autores (1987), *The Micro-Macro Link*, Berkeley, University of California Press.

West, P. (1990), "The Status and Validity of Accounts Obtained an Interview: A Contrast Between Two Studies of Families with a Disabled Child", *Social Science and Medicine*, vol. 30, no. 11, pp. 1229-1239.

Investigación evaluativa

Cook, T. D. y Ch. Reichardt (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.

Patton, M. Q. (1980), *Qualitative Evaluation Methods*, Beverly Hills, Sage.

Tudiver, F., *et al.* (1992), *Assessing Interventions: Traditional and Innovative Methods (Research Methods for Primary Care Vol. 4)*, Newbury Park, Sage.

Uso de técnicas cualitativas

Técnicas cualitativas en general

Ackroyd, S. y J. A. Hughes (1981), *Data Collection in Context*, Londres, Longman.

Vallés, M. S. (1988), *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis.

Varios autores (1992), *Técnicas qualitatives en ciéncies socials*, Barcelona, Societat Catalana de Sociologia.

Observación participante

- Atkinson, P. y M. Hammersley (1994), "Ethnography and participant observation", en E. Guba e Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.
- Becker, H. S. y B. Geer (1960), "Participant Observation: The Analysis of Field Data", en R. N. Adams y J. Preiss (eds.), *Human Organization Research*, Dorsey, Homewood.
- Friedrichs, J. y K. Lüdtke (1975), *Participant Observation: Theory and Practice*, Nueva York, Harper and Row.
- García Selgas, F. J. (1990), "La corregibilidad de la observación participante: Una reflexión sobre la sociología actual", *Política y sociedad*, vol. 6-7, pp. 85-102.
- González Fernández, R. (1989), "La observación participante", en J. F. Morales, *Metodología y teoría de la psicología* (t. 2), Madrid, UNED, pp. 29-50.
- Guasch, O. (1997), *Observación participante*, Madrid, CIS.
- Jorgenssen, D. L. (1989), *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*, Londres, Sage.
- Maguire, P. (1987), *Doing Participatory Research: A Feminist Approach*, Amherst, The Center for International Education.
- McCall, G. y J. L. Simmons (1969), *Issues in Participant Observation: A Text and a Reader*, Reading, Addison-Wesley. También en (1970), Nueva York, Free Press.
- Olesen, V. y E. Whittaker (1967), "Role Making in Participant Observation: Processes in the Research-Actor Relationship", *Human Organization*, vol. 26, no. 4.
- Reason, P. (1994), "Three Approaches to Participative Inquiry", en E. Guba e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.

Spradley, J. P. (1980), *Participant Observation*, Nueva York, Holt, Rinehart and Wiston.

Whyte, E. F. (ed.) (1991), *Participatory Action Research*, Newbury Park, Sage.

Entrevistas

Atkinson, R. (1998), *The Life Story Interview*, Londres, Sage.

Bauman, L. J. y E. G. Adair (1992), "The Use of Ethnographic Interviewing to Inform Questionnaire Construction", *Health Education Quarterly*, vol. 19, pp.1-8.

Berg, M. (1995), "Entrevistar... ¿para qué? Algunos de los aspectos de la entrevista como método de producción de conocimientos", *Historia y fuente oral*, vol. 4, pp. 5-10.

Briggs, C. L. (1986), *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*, Cambridge, Cambridge University Press.

Chirban, J. T. (1996), *Interviewing Depth: The Interactive-Relational Approach*, Londres, Sage.

Crabtree, B. y W. L. Miller (1992), "The Analysis of Narratives from a Long Interviewing", en M. Steward, *et al.*, *Tools for Primary Care Research*, Newbury Park, Sage.

Dexter, L. (1970), *Elite and Specialized Interviewing*, Nueva York, Basic Books.

Douglas, J. D. (1985), *Creative Interviewing*, Beverly Hills, Sage.

Fraser, R. (1990), "La formación del entrevistador", *Historia y fuente oral*, vol. 3, pp. 129-150.

- Galindo, J. (1987), "Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta: la entrevista como centro del trabajo etnográfico", *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol. 1, no. 3, pp. 151-183.
- Goodale, J. G. (1990), *La entrevista: técnicas y aplicaciones para la empresa*, Madrid, Pirámide.
- Gorden, R. (1981), *Interviewing: Strategies, Techniques, and Tactics*, Dorsey, Homewood.
- Hammer, D. y A. Wildavsky (1990), "La entrevista semiestructurada de final abierto: aproximación a una guía operativa", *Historia y fuente oral*, vol. 4, pp. 23-61.
- Holstein, J. A. y J. F. Gubrium (1995), *The Active Interview*, Thousand Oaks, Sage.
- Hyman, H., et al. (1967), *Interview in Social Research*, Chicago, Chicago University Press
- Kress, G. y R. Fowler (1983), "Entrevistas", en varios autores, *Lenguaje y control*, México, FCE.
- Kvale, S. (1996), *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Londres, Sage.
- _____(1983), "The Qualitative Research Interview: A Phenomenological and a Hermeneutic Mode of Understanding", *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 14, no. 2, pp. 171-196.
- McCracken, G. (1988), *The Long Interview (Qualitative Research Methods Series Vol. 13)*, Beverly Hills-Londres, Sage.
- Michelat, G. (1975), "Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie", *Revue Française de Sociologie*, vol. 16, no. 2, pp. 29-247.
- Miller, W. L. y B. Crabtree (1992), "Depth Interviewing: The Long Interview Approach", en M. Steward, et al., *Tools for Primary Care Research*, Newbury Park, Sage.

Mishler, E. G. (1986), *Research Interviewing: Context and Narrative*, Cambridge, Harvard University Press.

Ortí, A. (1986), “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo”, en M. García Gerrando, J. Ibáñez y F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación social*, Madrid, Alianza.

Rivas, M. (1996), “La entrevista a profundidad: un abordaje en el campo de la sexualidad”, en I. Szasz y S. Lerner (eds.), *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México, El Colegio de México, pp. 199-224.

Rubin, H. J. y Y. S. Rubin (1995), *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*, Londres, Sage.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1989) “La entrevista en profundidad”, en J. I. Ruiz Olabuénaga y M. A. Ispizua, *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 125-151.

Spradley, J. P. (1979), *The Ethnographic Interview*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

Historias de vida / (auto)biografías / historia oral / estudios de caso

Abel, T. (1947), “The Nature and Use of Biograms”, *American Journal of Sociology*, vol. 53, pp. 111-118.

Aceves Lozano, J. (comp.) (1993), *Historia oral*, México, Instituto Mora-UAM.

_____ (1991), *Historia oral e historias de vida: teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada*, México, CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata.

Allport, G. W. (1942), *The Use of Personal Documents in Psychological Science*, Nueva York, Social Science Research Council.

- Angell, R. (1979), "El uso de documentos personales en sociología: una revisión crítica de la literatura", en J. Balan (comp.), *Las historias de vida en ciencias sociales: teoría y técnica*, Buenos Aires, Nueva Visión (Cuadernos de Investigación Social). Versión condensada y traducción del original aparecido en L. Gottschalk, et al. (1945), *The Use of Personal Documents in History, Anthropology and Sociology*, Nueva York, Social Science Research Council.
- Angueira, K. (1989), "Politizar lo personal: el testimonio como instrumento concientizador", *Historia y fuente oral*, vol. 2, pp. 68-89.
- Atkinson, R. (1998), *The Life Story Interview (Qualitative Research Methods Series Vol. 44)*, Londres, Sage.
- Balan, J. (comp.) (1974), *Las historias de vida en ciencias sociales: teoría y técnica*, Buenos Aires, Nueva Visión (Cuadernos de Investigación Social).
- Balan, J. y E. Jelin (1979), "La estructura social en la biografía personal", *Estudios CEDES*, Buenos Aires, vol. 9, pp. 5-25.
- Barnett, M. (1978), *Biografía de un cimarrón*, Barcelona, Ariel.
- Barrett, S. M. (1906), *Geronimo's Story of His Life*, trad. esp. *Gerónimo: historia de su vida*, Barcelona, Grijalbo.
- Becker, H. S. (1974), "Historias de vida en sociología", en J. Balan (comp.), *Las historias de vida en ciencias sociales: teoría y técnica*, Buenos Aires, Nueva Visión (Cuadernos de Investigación Social).
- Bertaux, D. (ed.) (1981), *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*, Beverly Hills, Sage.
- _____ (1993), "La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades", en J. M. Marinas y C. Santamarina (eds.), *La historia oral: Métodos y experiencias*, Madrid, Debate.

- ____ (1993), "Los relatos de vida en el análisis social", en J. E. Aceves Lozano (comp.), *Historia oral*, Instituto Mora/UAM, Colección "Antropologías Universitarias", pp. 136-148.
- ____ (1995), "Social Genealogies Commented on and Compared: An Instrument for Observing Social Mobility Processes in the 'Longue Durée'", *Current Sociology*, vol. 43, no. 2/3, pp. 69-88.
- Bogdan, R. (1974), *Being Different: The Autobiography of Jane Fry Hohn*, Londres, Wiley & Sons.
- Bonal, R. (1986), "Reflexiones en torno al uso personal de materiales biográficos", *Revista internacional de sociología*, vol. 44, no. 3, pp. 351-374.
- Bourdieu, P. (1989), "La ilusión biográfica", *Historia y fuente oral*, vol. 2, pp. 27-33.
- Brandes, S. (1983), "Les autobiographies ethnographiques en l'antropologia americana", *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*, vol. 2, pp. 99-128.
- Bruner, A. (1988), "Life as Narrative", *Social Research*, vol. 54, pp. 11-32.
- ____ (1991), "The Narrative Construction of Reality", *Critical Inquiry*, vol. 18, pp. 1-21.
- Camargo, A., V. da Rocha Lima y H. Lucia (1985), "The Life History Approach in Latin America", *Life Stories/Récits de Vie*, vol. 1, pp. 41-53.
- Carr-Hill, R. A. y K. I. MacDonald (1973), "Problems in the Analysis of Life Histories", *Sociological Review Monographs*, vol. 2, pp. 57-89.
- Catani, M. (1981), "Social Life History as Ritualized Oral Exchange", en D. Bertaux (ed.), *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*, Beverly Hills, Sage, trad. esp. en J.

M. Marinas y C. Santamarina (eds.) (1993), *La historia oral: Métodos y experiencias*, Madrid, Debate.

____ (1990), "Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral", *Historia y fuente oral*, vol. 3, pp. 151-164.

Cuicuilco, no. 22 (nueva época) (1990), ENAH.

Denzin, N. K. (1989), *Interpretative Biography*, Newbury Park, Sage.

Dollard, J. (1935), *Criteria for Life History: With Analysis of Six Notable Documents*, New Haven, Yale University Press.

____ (1938), "The Life History in Community Studies", *American Sociological Review*, vol. 3, pp. 724-737.

Faraday, A. y K. Plummer (1979), "Doing Life Histories", *Sociological Review*, vol. 27, no. 4, pp. 773-398.

Ferraroti, F. (1974), *Vite di baraccati*, Nápoles, Liguri.

____ (1981), *Vite di periferia*, Milán, Mondadori.

____ (1981), *Storia e storie di vita*, Bari, Laterça.

____ (1982), "Acerca de la autonomía del método biográfico", en J. Duvignaud (comp.), *Sociología del conocimiento*, México, FCE.

____ (1986), *Il ricordo e la temporalità*, Bari, Laterça.

____ (1986), *La storia e il quotidiano*, Bari, Laterça.

____ (1989), "Breve nota sobre historia, biografía, privacidad", *Historia y fuente oral*, vol. 2, pp. 51-55.

____ (1991), *La historia y lo cotidiano*, Barcelona, Península.

____ (1993), "Las biografías como instrumento analítico e interpretativo", en J. M. Marinas y C. Santamarina (eds.), *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate.

- Franzke, J. (1989), "El mito de la historia de vida", *historia y fuente oral*, vol. 2, pp. 57-64.
- Fraser, R. (1970), *Hablan los trabajadores*, Barcelona, Nova Terra.
- ____ (1987), "Objeto y método de la historia oral", en P. Folguera (ed.), *Vida cotidiana en Madrid primer tercio de siglo a través de las fuentes orales*, Madrid, Comunidad de Madrid.
- ____ (1979), *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros: historia oral de la guerra civil española*, Barcelona, Crítica.
- Frazier, C. E. (1978), "The Use of Life Histories in Testing Theories of Criminal Behaviour. Toward Revising a Method", *Qualitative Sociology*, vol. 1, pp. 122-142.
- Gagnon, N. (1993), "Datos autobiográficos y praxis cultural", en J. M. Marinas y C. Santamarina (eds.), *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate.
- Giele, J. Z. y H. E. Glenn, Jr. (1998), *Methods of Life Course Research: Qualitative and Quantitative Approaches*, Londres, Sage.
- Gilmore, L. (1994), *Autobiographics: A Feminist Theory of Women's Self-Representation*, Ithaca, Cornell University Press.
- Grele, R. J. (1990), "La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué", *Historia y fuente oral*, vol. 5, pp. 106-127.
- Hamel, J., S. Dufour y D. Fortin (1993), *Case Study Methods (Qualitative Research Methods Series Vol. 32)*, Londres, Sage.
- Hernández, F. (1986), "El relato biográfico en sociología", *Revista internacional de sociología*, vol. 3, pp. 277-293.
- Jiménez, A. (1978), *Biografía de un campesino andaluz*, Sevilla, Universidad de Sevilla.

- Lacoste, C. (1981), "Biografías", en R. Creswell y M. Godelier, *Útiles de encuesta y análisis antropológico*, Madrid, Fundamentos.
- Lamnek, S. (1989), "Die Biographische Methode", *Qualitative Sozialforschung*, Munich, vol. 2, pp. 312-361.
- Langess, L. L. (1965), *The Life History in Anthropological Science*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- ____ (1979), "Usos potenciales de la historia de vida en antropología", en J. Balan (comp.), *Las historias de vida en ciencias sociales: teoría y técnica*, Buenos Aires, Nueva Visión (Cuadernos de Investigación Social).
- Lejeune, P. (1971), *L'autobiographie en France*, París, Colin.
- ____ (1975), *Le pacte autobiographique*, París, Seuil.
- ____ (1980), *Je suis un autre*, París, Seuil.
- Lewis, O. (1964), *Pedro Martínez*, Nueva York, Random House, trad. esp. (1988), México, Grijalbo.
- ____ (1968), *Antropología de la pobreza*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ____ (1971), *Los hijos de Sánchez*, México, Joaquín Mortiz.
- Lieblich, A., R. Tuval-Mashiach y T. Zilber (1998), *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*, Londres, Sage.
- Linde, C. (1993), *Life Stories: The Creation of Coherence*, Nueva York, Oxford University Press.
- Lynd, A. y S. Lynd (1973), *Rank and File: Personal Histories by Working Class Organisers*, Boston, Beacon Press.
- Maestre Alfonso, J. (1976), *Testimonio de un rebelde*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo.

- Marinas, J. M. y C. Santamarina (eds.) (1993), *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate.
- Marsal, J. F. (1972), *Hacer la América: biografía de un emigrante*, Barcelona, Ariel.
- ____ (1979), "Historias de vida y ciencias sociales", en J. Balan (comp.), *Las historias de vida en ciencias sociales: teoría y técnica*, Buenos Aires, Nueva Visión (Cuadernos de Investigación Social).
- ____ (1973), "Las historias de vida como sociología y como vida: a modo de posdata autocrítica", *Revista paraguaya de sociología*, vol. 10, no. 28, pp. 3-12.
- Maurer, H. (1994), *Sex: An Oral History*, Londres, New English Library.
- Mercadé, F. (1986), "Metodología cualitativa e historias de vida", *Revista española de investigaciones sociológicas (REIS)*, vol. 44, no. 3, pp. 295-319.
- Meyer, E. y A. Olivera (1971), "La historia oral: origen, metodología, desarrollo y perspectivas", *Historia mexicana* 21, vol. 2, no. 82, pp. 372-387.
- Miguel, J. de (1996), *Autobiografías*, Madrid, CIS.
- ____ (1996), *Echa pan y cubre*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Montero, M. (1990), "Memoria e ideología. Historias de vida: memoria individual y colectiva", *Acta sociológica*, vol. 1, pp. 11-36.
- Nash, J. (1979), "Paralelos revolucionarios en una historia de vida", en J. Balan (comp.), *Las historias de vida en ciencias sociales: Teoría y técnica*, Buenos Aires, Nueva Visión (Cuadernos de Investigación Social).

Negre Rigol, P. (1986), "De los relatos de vida al estudio de casos sobre la prostitución", *Revista española de investigaciones sociológicas* (REIS), vol. 44, no. 3, pp. 375-400.

____ (1988), *La prostitución popular*, Barcelona, Caixa de Pensions, Relatos de vida.

Niethammer, L. (1989), "¿Para qué sirve la historia oral?", *Historia y fuente oral*, vol. 2, pp. 3-25.

Okely, J. y H. Callaway (eds.) (1992), *Anthropology and Autobiography*, Londres, Routledge.

Olrik, A. (1992), *Principles for Oral Narrative Research*, Bloomington, Indiana University Press.

Parsons, E. C. (1921), *American Indian Life*, Nueva York, B.W. Huebsch.

Passerini, L. (1988), *Storia e soggettività-: Le fonti orali, la memoria*, Florencia, La Nuova Italia.

Perks, R. (1990), *Oral History: An Annotated Bibliography*, Londres, The British Library.

Poirier, J., et al. (1983), *Les récits de vie*, París, PUF.

Polanski, N. (1941), "How Shall a Life History Be Written?", *Character and Personality*, vol. 9, pp. 188-207.

Pozas, R. (1952), *Juan Pérez Jolote*, México, FCE. Reeditado en 1983, México, FCE-Lecturas Mexicanas.

Pujadas, J. J. (1984), "Guía general per a l'estudi de l'ètnicitat i dels processos migratoris", *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*, vol. 3, pp. 139-172.

____ (1992), *Método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Madrid, CIS.

- Redfield, R. y A. R. Villa Rojas (1934), "A Village Leader: A Native Autobiography", *Chan Kom Publication (Carnegie Institution)*, vol. 448, pp. 212-230.
- Reynaga, S. (1993), "Las historias de vida", *Renglones*, no. 25, pp. 10-12.
- Romaní, O. (1983), *A tumba abierta: autobiografía de un grifota*, Barcelona, Anagrama.
- Saltalamachhia, H. R. (1987), "Historia de vida y movimientos sociales: el problema de la representatividad (Apuntes para la reflexión)", *Revista mexicana de sociología*, vol. 69, no. 1, pp. 255-277.
- Santamarina, C. y J. M. Marinas (1995), "Historias de vida e historia oral", en J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, pp. 257-285.
- Sarabia, B. (1986), "Documentos personales: historias de vida", en M. García Ferrando, et al., *El análisis de la realidad social*, Madrid, Alianza.
- _____ (1988), "Historias de vida, autobiografías, biografías y memorias", en R. Reyes (ed.), *Terminología científico-social: aproximación crítica*, Barcelona, Anthropos.
- Simmons, L. W. (1942), *Sun Chief: The Autobiography of a Hopi Indian*, New Haven, Yale University Press.
- Sitton, T., G. L. Mehaffy y O. L. Davis, Jr. (1989), *Historia oral: una guía para profesores (y otras personas)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Smith, S. y J. Watson (eds.) (1992), *De/Colonizing the Subject: The Politics of Gender in Women's Autobiography*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

- Stanley, L. (1992), *The Auto/Biographical I: The Theory and Practice of Feminist Auto/Biography*, Manchester, Manchester University Press.
- Stanze, R. E. (1995), *The Art of Case Study Research*, Londres, Sage.
- Steward, J. H. (1934), "Two Paiute Autobiographies", *University of California Publications in American Archeology and Ethnology*, vol. 33, pp. 423-438.
- Szczepanski, J. (1978), "El método biográfico", *Papers* (UAB-Barcelona), vol. 10, pp. 321-256.
- Terkel, S. (1975), *Working*, Nueva York, Avon.
- Thomas, W. I. y F. Znaniecki (1958), *(1918-1920) The Polish Peasant in Europe and America*, Nueva York, Dover.
- Thompson, P. (1993), "Historias de vida en el análisis del cambio social", en J. M. Marinas y C. Santamarina (eds.), *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate.
- ____ (1988), *La voz del pasado: historia oral*, Valencia, Alfons el Magnanim.
- Underhill, R. (1936), *Biografía de una mujer pápago*, México, SEP, 1977.
- Valdivia Dounce, T. (1992), "Voz de los sin voz: notas sobre el papel de los testimonios indígenas en la historia oral y la perturbante tarea de editarlos. Una perspectiva antropológica", ponencia presentada en el II Encuentro de Lingüística del Noroeste, Hermosillo, 18 al 20 de noviembre, mecanograma.
- Varios autores (1988), *Historia oral e historias de vida*, Santiago de Chile, FLACSO, Cuadernos de Ciencias Sociales, No. 18.
- Vogt, Jr., E. Z. (1957), "Life Histories of Fourteen Navaho Young Men", en B. Kaplan (comp.), *Microcard Publications Of Primary Records*, Madison, The Microcard Foundation.

Watson, L. S. (1976), "Understanding a Life History as a Subjective Document: Hermeneutical and Phenomenological Perspectives", *Ethos*, vol. 4, no. 1, pp. 95-131.

Yin, R. K. (1984), *Case Study Research: Design and Methods*, Beverly Hills, Sage.

Yow, V. R. (1994), *Recording Oral History: A Practical Guide for Social Scientists*, Thousand Oaks, Sage.

Entrevistas grupales, grupos focales, grupos de discusión

Alonso Benito, L. E. (1995), "Las prácticas de la sociología cualitativa en la investigación de mercados: el grupo de discusión y la entrevista abierta", *Investigación y marketing*, vol. 47, pp. 64-69.

____ (1995), "El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa", en J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, pp. 225-240.

Albrecht, T. L., G. M. Johnson y J. B. Walther (1993), "Understanding Communication Processes in Focus Groups", en D. L. Morgan (ed.), *Successful Focus Groups*, Newbury Park, Sage.

Araujo, G. y L. Fernández (1996), "La entrevista grupal: herramienta de la metodología cualitativa de investigación", en I. Szasz y S. Lerner (eds.), *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México, El Colegio de México, pp. 243-256.

Barbour, R. S. y J. Kitzinger (1998), *Researching with Focus Groups*, Londres, Sage.

Basch, C. E., I. M. DeCicco y J. L. Malfetti (1989), "A Focus Group Study on Decision Processes of Young Drivers: Reasons that May Support a Decision to Drink and Drive", *Health Education Quarterly*, vol. 16, pp. 389-396.

- Berg, B. L. (1995), "Focus Groups Interviewing", en B. L. Berg, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 2ª. ed., Boston, Allyn & Bacon.
- Calder, B. J. (1977), "Focus Groups and the Nature of Qualitative Marketing Research", *Journal of Marketing Research*, vol. 14, pp. 353-364.
- Conde, F. (1993), "Una reflexión sobre la investigación cualitativa en los 80: los grupos triangulares", en varios autores, *La otra investigación cualitativa*, Barcelona, Aedemo.
- Cox, K., J. B. Higginbotham y J. Burton (1976), "Applications of Focus Groups Interviews in Marketing", *Journal of Marketing*, vol. 40, pp. 77-80.
- Debus, M. (1988), *Handbook for Excellence in Focus Group Research*, Washington, Porter Novelli.
- Delbecq, A. L. y A. H. Ven (1971), "A Group Process Model for Problem Identification and Programme Planning", *Journal of Applied Behavioural Sciences*, vol. 7, pp. 466-492.
- Eng, E., D. Glik y K. Parker (1990), "Focus-Group Methods: Effects on Village-Agency Collaboration for Child Survival", *Health Policy and Planning*, vol. 5, no. 1, pp. 67-76.
- Fages, J. B. (1990), *Communiquer entre personnes en groupe*, Toulouse, edición privada.
- Feig, B. (1989), "How to Run a Focus Group: Focus Groups Become Hocus-Pocus when Researchers Manipulate Them to Make a Client Look Good", *American Demographics*, vol. 11, pp. 36-37.
- Fern, E. J. (1982), "The Use of Focus Groups for Idea Generation: The Effects of Group Size, Acquaintanceship and Moderator on Response Quantity and Quality", *Journal of Marketing Research*, vol. 19, pp. 1-13.

- _____ (1983), "Focus Groups: A Review of Some Contradictory Evidence, Implications, and Suggestions for Future Research", *Advances in Consumer Research*, vol. 10, pp. 121-126.
- Folch-Lyon, E. y J. F. Trost (1981), "Conducting Focus Groups Sessions", *Studies in Family Planning*, vol. 12, pp. 443-449.
- Frey, J. H. y A. Fontana (1993), "The Group Interview in Social Research", *The Social Science Journal*, vol. 28, no. 2, pp. 175-187. También en D. L. Morgan (ed.) (1993), *Successful Focus Groups*, Newbury Park, Sage.
- Gearhart, P. L. y J. A. B. Haglund (1992), "Focus Groups: A Tool for Developing Better Health Education Materials and Approaches for Smoking Intervention", *Health Promotion International*, vol. 7, no. 1, pp. 11-15.
- Glick, D., *et al.* (1988), "Focus Group Methods for Formative Research in Child Survival: An Ivorian Example", *International Quarterly of Community Health Education*, vol. 8, pp. 297-316.
- Goldman, A. E. (1962), "The Group Depth Interview", *Journal of Marketing*, vol. 26, pp. 61-68.
- Goldman, A. E. y McDonald, S. S. (1987), *The Group Depth Interview*, Englewoods, Prentice Hall.
- Greenbaum, T. L. (1998), *The Handbook of Focus Group Research*, 2ª ed., Londres, Sage
- _____ (1988), *The Practical Handbook and Guide to Focus Group Research*, Lexington.
- Hayes, T. J. y C. B. Tatham (1989), *Focus Groups Interviews: A Reader*, Chicago, American Marketing Association.
- Higginbotham, J. B. y K. D. Cox (1979), *Focus Groups Interviews*, Chicago, American Marketing Association.

Ibáñez, J. (1979), *Mas allá de la sociología: El grupo de discusión, teoría y técnica*, Madrid, Siglo XXI de España.

____ (1981), “Usos tópicos y abusos utópicos de las técnicas de grupo”, *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, Madrid, vol. 1.

____ (1986), “Cómo se realiza una investigación mediante grupo de discusión”, en F. M. García, *et al.* (comps.), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación social*, Madrid, Alianza.

____ (1991), “El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica”, en varios autores, *El pluralismo metodológico en la investigación social*, Granada, Universidad de Granada.

Khan, M. E., *et al.* (1991), “The Use of Focus Groups in Social and Behavioural Research: Some Methodological Issues”, *World Health Statistics Quarterly*, vol. 44, pp. 145-149.

Knodel, J. (1993), “The Design and Analysis of Focus Groups Studies: A Practical Approach”, en D. L. Morgan (ed.), *Successful Focus Groups*, Newbury Park, Sage.

Krueger, R. A. (1988), *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, Newbury Park, Sage.

____ (1991), *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*, Madrid, Pirámide.

____ (1993), “Quality Control in Focus Group Research”, en D. L. Morgan (ed.), *Successful Focus Groups*, Newbury Park, Sage.

____ (1995), *Moderating Focus Groups*, Newbury Park, Sage.

____ (1998), *Analyzing and Reporting Focus Group Results*, Newbury Park, Sage.

Krueger, R. A y J. A. King (1996), *Involving Community Members in Focus Groups*, Newbury Park, Sage.

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

Merton, R. K., M. Fiske y P. L. Kendall (1956), *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*, Glencoe, Free Press.

Morgan, D. L. (1988), *Focus Groups as Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.

____ (1989), "Adjustment to Widowhood: Do Social Networks Really Help?", *The Gerontologist*, vol. 29, pp. 101-107.

____ (1992), "Designing Focus Group Research" en M. Steward, *et al.*, *Tools for Primary Care Research*, Newbury Park, Sage.

____ (ed.) (1993), *Successful Focus Groups*, Newbury Park, Sage.

____ (1995), *Planning Focus Groups*, Londres, Sage

____ (1995), *The Focus Group Guidebook*, Londres, Sage.

____ (1997), *Focus Groups as Qualitative Research (Qualitative Research Methods Series Vol. 16)*, 2ª. ed., Londres, Sage.

Morgan, D. L. y R. A. Krueger (eds.) (1997), *The Focus Group Kit*, Londres, Sage.

____ (1993), "When to Use Focus Groups and Why", en D. L. Morgan (ed.), *Successful Focus Groups*, Newbury Park, Sage.

Morgan, D. L. y M. T. Spanish (1984), "Focus Groups: A New Tool for Qualitative Research", *Qualitative Sociology*, vol. 7, pp. 253-271.

Pando, M. y M. Villaseñor (1996), "Modalidades de entrevista grupal en la investigación social", en I. Szasz y S. Lerner (eds.), *Para com-*

prender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad, El Colegio de México, pp. 225-242.

Stewart, D. W. y P. N. Shamdasani (1990), *Focus Groups: Theory and Practice*, Newbury Park, Sage.

Ulloa, F. (1977), "Grupo de reflexión y ámbito institucional en los programas de promoción y prevención de la salud", *Clínica y análisis grupal*, vol. 2, no. 4, pp. 62-81.

Investigación-acción y participativa

Capa, J. (1971), *Cómo descubrir las necesidades culturales de un barrio*, Madrid, Marsiega.

Demo, P. (1985), *Investigación participante: mito y realidad*, Buenos Aires, Kapelusz.

Fals Borda, O. (1993), "Investigación-acción participativa", *Documentación social*, Madrid, vol. 92.

Fals Borda, O., et al. (1992), *La investigación participativa y la acción social*, Valencia, UIMP.

Freire, P. (1975), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.

Gabarrón, L. R. y L. Hernández Landa (1994), *Investigación participativa*, Madrid, CIS.

García Selgas, F. J. (1989), "La doble hermenéutica de la observación participante a la participación de la observación", ponencia presentada en el III Congreso de Sociología, San Sebastián.

López de Ceballos, P. (1989), *Un método para la investigación acción participativa*, Madrid, Popular.

Rahman, A. y O. Fals Borda (1992), "La situación actual y las perspectivas de la investigación participativa en el mundo", en M. C. Salazar, *La investigación-acción participativa*, Madrid, Popular.

Análisis de contenido, uso de documentos personales e institucionales

- Berelson, B. (1952), *Content Analysis in Communication Research*, Glencoe, Free Press.
- Budd, R. W., R. K. Thorp y L. Donohew (1967), *Content Analysis of Communications*, Nueva York, Macmillan.
- Carney, T. F. (1972), *Content Analysis: A Technique for Systematic Inference From Communications*, Winnipeg, University of Manitoba Press.
- Gerbner, G., et al. (eds.) (1969), *The Analysis of Communication Content: Developments in Scientific Theories and Computer Techniques*, Nueva York, John Wiley and Sons.
- Gottschalk, L. A. (1979), *The Content Analysis of Verbal Behaviour: Further Studies*, Nueva York, Spectrum.
- _____ (1995), *Content Analysis of Verbal Behavior: New Findings and Clinical Applications*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Gottschalk, L. A. y G. C. Gleser (1969), *The Measurement of Psychological States through the Content Analysis of Verbal Behavior*, Berkeley, University of California Press.
- Gottschalk, L. A., et al. (1945), *The Use of Personal Documents in History, Anthropology and Sociology*, Nueva York, Social Science Research Council.
- Hall, C. S. y R. L. Van De Castle (1966), *The Content Analysis of Dreams*, Nueva York, Meredith.
- Holsti, O. R. (1969), *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Reading, Addison-Wesley.

- Krippendorff, K (1980), *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*, Beverly Hills, Sage.
- López Aranguren, E. (1986), "El análisis de contenido", en M. García Ferrando, *et al.*, *El análisis de la realidad social*, Madrid, Alianza, pp. 383-414.
- Nissan, E. y K. Schmidt (eds.) (1995), *From Information to Knowledge: Conceptual and Content Analysis by Computer*, Londres, Intellect.
- North, R. C., O. R. Holsti, M. G. Zaninovich y D. A. Zinnes (1963), *Content Analysis: A Handbook with Applications for the Study of International Crisis*, Chicago, Northwestern University Press.
- Poller, J. y M. Wetherell (1987), *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*, Londres, Sage.
- Pool, I. S. (ed.) (1959), *Trends in Content Analysis*, Urbana, University of Illinois Press.
- Riffe, D., S. Lacy y F. G. Fico (1998), *Analyzing Media Messages: Using Quantitative Content Analysis in Research*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Roberts, C. W. (ed.) (1997), *Text Analysis for the Social Sciences: Methods for Drawing Inferences from Texts and Transcripts*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Rosengren, K. E. (ed.) (1981), *Advances in Content Analysis*, Beverly Hills, Sage.
- Smith, C. P. (ed.) (1992), *Motivation and Personality: Handbook of Thematic Content Analysis*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Stone, P. J., D. C. Dunphy, M. S. Smith y D. M. Ogilvie (1996), *The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis*, Cambridge, MIT Press.

Weber, R. P. (1990), *Basic Content Analysis*, 2ª. ed., Newbury Park, Sage.

Medidas discretas

Grove, J. (1981), *Nonreactive Measures in the Social Sciences*, Boston, Houghton Mifflin.

Kellehear, A. (1993), *The Unobtrusive Researcher: A Guide to Methods*, Londres, Allan & Unwin.

Sechrest, L. (ed.) (1979), *Unobtrusive Measurement Today*, San Francisco, Jossey Bass.

Webb, E., et al. (1981), *Nonreactive Measures in the Social Sciences*, Houghton Mifflin, Boston.

Webb, E. y K. E. Weick (1983), "Unobtrusive Measures in Organizational Theory: A Reminder", en J. Van Maanen (ed.), *Qualitative Methodology*, Beverly Hills, Sage.

Análisis de imágenes y datos visuales

Altheide, D. L. (1996), *Qualitative Media Analysis (Qualitative Research Methods Series Vol. 38)*, Londres, Sage.

Ball, M. S. y G. Smith (1992), *Analyzing Visual Data*, Newbury Park, Sage.

Greenberg, B. S. (ed.) (1980), *Life on Television: Content Analyses of U. S. T.V. Drama*, Norwood, Ablex.

Harper, D. (1994), "On the Authority of the Image: Visual Methods at the Crossroads", en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage.

Hockings, P. (1975), *Principles of Visual Anthropology*, Chicago, Aldine.

Kress, G. y T. Van Leeuwen (1996), *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Londres, Routledge.

Lakoff, G. y M. Johnson (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press.

Prosser, J. (1998), "Image-Based Research", en *A Source Book for Qualitative Researchers*, Londres, Falmer Press.

Kinésica y proxemia

Birdwhistell, R. L. (1970), *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

Bull, P. (1983), *Body Movement and Interpersonal Communication*, Nueva York, John Wiley.

Hall, E. T. (1981), "Proxémique", en Y. Winkin (ed.), *La nouvelle communication*, París, Sueil.

____ (1989), *La dimensión oculta*, México, Siglo XXI.

____ (1989), *El lenguaje silencioso*, Madrid, Alianza.

Aplicaciones de la investigación y métodos cualitativos

Métodos cualitativos y desviación social

Anderson, N. (1923), *The Hobo*, Chicago, University of Chicago Press.

Becker, H. S. (1966), *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*, Nueva York, The Free Press.

- Cicourel, A. (1968), *The Social Organization of Juvenile Justice*, Nueva York, John Wiley & Sons.
- Douglas, J. D. (1967), *The Social Meanings of Suicide*, Princeton, University of Princeton Press.
- Goode, E. (1970), *The Marijuana Smokers*, Nueva York, Basic Books.
- Jacobs, J. (1969), *Adolescent Suicide*, Nueva York, Wiley Interscience.
- Pitch, T. (1975), "El enfoque naturalista de la teoría de la desviación social. Fenomenología, etnometodología, interaccionismo simbólico", en *Ibídem* (1975), *La devianza*, trad. esp. (1980), *Teoría de la desviación social*, México, Nueva Imagen.
- Shaw, C. R. (1966), *The Jack-Roller: A Delinquent Boy's Own Story*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Sutherland, E. H. (1988) (1937), *Ladrones profesionales*, Madrid, La Piqueta.

Métodos cualitativos en salud

- Allué, M. (1996), *Perder la piel*, Barcelona, Planeta.
- Aubel, J. y M. Mansour (1989), "Qualitative Community Health Research: A Tunisian Example", *Health Policy and Planning*, vol. 4, no. 3, pp. 244-256.
- Bentley, M. E., *et al.* (1988), "Rapid Ethnographic Assessment: Applications in a Diarrhea Management Program", *Social Science & Medicine*, vol. 27, no. 1, pp. 107-116.
- Brody, H. (1991), "Qualitative Research in Primary Care", en P. G. Norton (ed.), *Primary Care Research: Traditional and Innovative Approaches*, Newbury Park, Sage.

- Buzzard, S. (1984), "Appropriate Research for Primary Health Care: An Anthropologist's View", *Social Science & Medicine*, vol. 19, no. 3, p. 273.
- Charmaz, K. (1990), "Discovering Chronic Illness Using Grounded Theory", *Social Science & Medicine*, vol. 30, no. 11, pp. 1161-1172.
- Crabtree, B. F. y W. L. Miller (1991), "A Qualitative Approach to Primary Care Research: The Long Interview", *Family Medicine*, vol. 23, no. 2, pp. 145-151.
- Crabtree, B. F., *et al.* (eds.) (1994), *Exploring Collaborative Research in Primary Care*, Thousand Oaks, Sage.
- DuRant, R. H., E. S. Rome y E. R. Woods (1997), "Tobacco and Alcohol Use Behaviors Portrayed in Music Videos: A Content Analysis", *American Journal of Public Health*, vol. 87, no. 7, pp. 1131-1135.
- DuRant, R. H., M. Rich y E. R. Woods (1997), "Violence and Weapon Carrying in Music Videos: A Content Analysis", *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, vol. 151, no. 5, pp. 443-448.
- Eng, E. y N. Lowenthal (1989), *The Use of Focus Groups Study of Acceptability of Childhood Immunizations in Togo*, Atlanta, CDC International Health Programs Office.
- Frost, K., E. Frank y E. Maibach (1997), "Relative Risk in the News Media: A Quantification of Misrepresentation", *American Journal of Public Health*, vol. 87, no. 5, pp. 842-845.
- Gerhardt, U. (1990), "Qualitative Research on Chronic Illness: The Issue and the Story", *Social Science & Medicine*, vol. 30, no. 11, pp. 1149-1159.
- Gilgun, J. F., K. Daly y G. Handel (1992), *Qualitative Methods in Family Research*, Newbury Park, Sage.
- Grady, K. E. y B. S. Wallston (1988), *Research in Health Care Settings*, Newbury Park, Sage.

- Haro, J. A. y C. A. Denman (1994), *Las broncas de los chavos en Nogales: adolescencia y salud en la frontera norte*, Hermosillo, El Colegio de Sonora.
- Helman, C. G. (1969), *The Search for Help: A Study of Retarded Children in the Community*, Nueva York, Brunner-Mazel.
- Jacobs, Jerry (1974), *Fun City: An Ethnographic Study of a Retirement Community*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- _____ (1975), *Older Persons and Retirement Communities: Case Studies in Social Gerontology*, Springfield, Charles C. Thomas.
- _____ (1991), "Research in Primary Health Care: The Qualitative Approach", en P. G. Norton (ed.), *Primary Care Research: Traditional and Innovative Approaches*, Newbury Park, Sage.
- Jenkins, J. H. (1992), "Theoretical Considerations of Qualitative Method: Behavioral Science Research of Relevance to Primary Care Interventions", en F. Tudiver, *et al.*, *Assessing Interventions: Traditional and Innovative Methods*, Newbury Park, Sage.
- Jenkins, C., D. Foote y R. Martorell (1983), "The Use of Ethnography and Structured Observations in the Study of Risk Factors on the Transmission of Diarrhea in Highland Papua New Guinea", *Medical Anthropology*, vol. 15, no. 1, pp. 1-16.
- Jones-Webb, R., S. Baranowski y A. C. Wagenaar (1997), "Content Analysis of Coverage of Alcohol Control Policy Issues in Black-Oriented and Mainstream Newspapers in the U.S.", *Journal of Public Health Policy*, vol. 18, no. 1, pp. 49-66.
- Kendall, C., D. Foote y R. Martorell, "Ethnomedicine and Oral Rehydration Therapy: A Case Study of Ethnomedical Investigation and Program Planning", *Social Science & Medicine*, vol. 19, pp. 253-260.
- Khan, M. E. y L. Manderson (1992), "Focus Groups in Tropical Diseases Research", *Health Policy and Planning*, vol. 7, no. 1, pp. 56-66.

- Kroeger, A. (1983), "Anthropological and Socio-Medical Health Care Research in Developing Countries", *Social Science & Medicine*, vol. 17, no. 3, pp. 147-164.
- Lambert, B. A. (1997), "Predicting Look-Alike and Sound-Alike Medication Errors", *American Journal of Health-Systems Pharmacies*, vol. 54, pp. 1161-1171.
- Mackowiak, E. D., T. W. O'Connor y W. Wilkes (1997), "A Survey of Pharmacists' and Pharmacy Students' Attitudes Toward OTC Advertising", *Journal of Pharmaceutical Marketing & Management*, vol. 12, no. 1, pp. 33-38.
- Morse, J. M. (ed.) (1992), *Qualitative Health Research*, Newbury Park, Sage.
- Nigenda, G. (s.f.), "Métodos cualitativos para la recolección de información en la investigación en salud pública. Situación actual y perspectivas", mecanoscrito.
- Nigenda, G. y E. Orozco-Núñez (1990), "Uso de métodos antropológicos para el estudio de las causas de no vacunación: El caso de Nativitas, Xochimilco", *Salud pública de México*, vol. 32, no. 83, pp. 325-336.
- Scrimshaw, S. C. M. (1992), "Adaptation of Anthropological Methodologies to Rapid Assessment of Nutrition and Primary Health Care", en N. S. Scrimshaw y G. R. Gleason (eds.), *Rapid Assessment Procedures: Qualitative Methodologies for Planning and Evaluation of Health Related Programmes*, Boston, International Nutrition Foundation for Developing Countries.
- Scrimshaw, N. S. y G. R. Gleason (eds.) (1992), *Rapid Assessment Procedures: Qualitative Methodologies for Planning and Evaluation of Health Related Programmes*, Boston, International Nutrition Foundations for Developing Countries.
- Stewart, M., et al. (eds.) (1992), *Tools for Primary Care Research (Research Methods for Primary Care Vol. 2)*, Newbury Park, Sage.

Szasz, I. y S. Lerner (comps.) (1996), *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México, El Colegio de México.

Trotter II, R. T. (1985), "Ethnographic Research Methods for Applied Medical Anthropology", en C. E. Hill (ed.), *Training Manual in Medical Anthropology*, Washington, American Anthropological Association..

Tudiver, F., *et al.* (1991), "Combining Quantitative and Qualitative Methodologies in Primary Care: Some Examples", en P. G. Norton (ed.), *Primary Care Research: Traditional and Innovative Approaches*, Newbury Park, Sage.

Williams, R. G. A. (1981), "Logical Analysis as a Qualitative Method I: Themes in Old Age and Chronic Illness & II: Conflict of Ideas and the Topic of Illness", *Sociology of Health Illness*, vol. 3, no. 2, pp. 140-187.

Willms, D. G., *et al.* (1990), "A Systematic Approach for Using Qualitative Methods in Primary Prevention Research", *Medical Anthropological Quarterly*, vol. 4, no. 4, pp. 391-409.

Yach, D. (1992), "The Use and Value of Qualitative Methods in Health Research in Developing Countries", *Social Science & Medicine*, vol. 35, no. 4, pp. 603-612.

Métodos cualitativos en educación

Basch, C. E. (1987), "Focus Group Interview: An Under-Utilised Research Technique for Improving Theory and Practice in Health Education", *Health Education Quarterly*, vol. 14, pp. 411-448.

Cicourel, A. y J. I. Kitsuse (1963), *The Educational Decision Makers*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.

Liggett, A. M., *et al.* (1994), "Teaming in Qualitative Research: Lessons Learned", *Qualitative Studies in Education*, vol. 7, no. 1, pp. 77-88.

Mertens, D. M. y J. A. McLaughlin (1995), "Research Methods in Special Education", *Applied Social Research Methods*, vol. 37.

Vaughn, S., J. S. Schumm y J. M. Sinagub (1996), *Focus Group Interviews in Education and Psychology*, Londres, Sage.

Métodos cualitativos en análisis organizacional

Czarniawska, B. (1998), *A Narrative Approach to Organizational Studies (Qualitative Research Methods Series Vol. 43)*, Londres, Sage.

Jones, M. O. (1996), *Studying Organizational Symbolism: What, How, Why? (Qualitative Research Methods Series Vol. 40)*, Londres, Sage.

Lee, T. W. (1998), *Using Qualitative Methods in Organizational Research*, Londres, Sage.

Schwartzman, H. B. (1993), *Ethnography in Organizations, (Qualitative Research Methods Series Vol. 27)*, Londres, Sage.

Symon, G. y C. Cassel (1998), *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research: A Practical Guide*, Londres, Sage.

Van Maanen, J. (1983), "The Fact of Fiction in Organizational Ethnography", en *Ibidem* (ed.), *Qualitative Methodology*, Beverly Hills, Sage.

Otras aplicaciones de métodos cualitativos

Dorfman, L., K. Woodruff, y L. Wallack (1997), "Youth and Violence on Local Television News in California", *American Journal of Public Health*, vol. 87, no. 8, pp. 1311-1316.

Fine, G. A. y K. L. Sandstrom (1988), *Knowing Children: Participant Observations with Minors (Qualitative Research Methods Series Vol. 15)*, Londres, Sage.

- Garfinkel, H. (1996), *Ethnomethodological Studies of Work*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Graue, M. E. and D. J. Walsh (1998), *Researching Children in Context: Theories, Methods, and Ethics*, Londres, Sage.
- Gummesson, E. (1991), *Qualitative Methods in Management Research*, Londres, Sage.
- Mitchell, M. M. (1998), *Employing Qualitative Methods in the Private Sector (Qualitative Research Methods Series Vol. 45)*, Londres, Sage.
- Padgett, D. K. (1998), *Qualitative Methods in Social Work Research: Challenges and Rewards*, Londres, Sage.
- Pelletier, D. L. (1992), "The Role of Qualitative Methodologies in Nutritional Surveillance", en N. S. Scrimshaw y G. R. Gleason (eds.), *Rapid Assessment Procedures: Qualitative Methodologies for Planning and Evaluation of Health Related Programmes*, Boston, International Nutrition Foundation for Developing Countries.
- Piore, M. J. (1983), "Qualitative Research Techniques in Economics", en J. Van Maanen (ed.), *Qualitative Methodology*, Beverly Hills, Sage.
- Rhoades, R. E. (1992), "The Coming Revolution in Methods in Rural Development Research", en N. S. Scrimshaw y G. R. Gleason (eds.), *Rapid Assessment Procedures: Qualitative Methodologies for Planning and Evaluation of Health Related Programmes*, Boston, International Nutrition Foundation for Developing Countries.
- Ribbens, J. (1997), *Feminist Dilemmas in Qualitative Research: Public Knowledge and Private Lives*, Londres, Sage.
- Sprokkereef, A., E. Lakin, C. J. Pole y R. G. Burgess (1995), "The Data, the Team, and the Ethnograph", en R. G. Burgess (ed.), *Computing and Qualitative Research*, vol. 5, Greenwich, Jai Press, pp. 81-104.

Procedimientos rápidos de evaluación

- Anker, M. (1991), "Epidemiological and Statistical Methods for Rapid Health Assessment: Introduction", *World Health Statistical Quarterly*, pp. 94-97.
- Bentley, M. E., G. H. Pelto, W. L. Strauss, *et al.* (1988), "Rapid Ethnographic Assessment: Applications in a Diarrhea Management Programme", *Social Science & Medicine*, vol. 27, pp. 107-116.
- International Journal of Epidemiology* (1989), "Rapid Epidemiological Assessment: The Evolution of a New Discipline", *International Journal of Epidemiology*, vol. 18, no. 4 (suplemento 2).
- Manderson, L. y P. Aaby (1992), "Can Rapid Anthropological Procedures Be Applied to Tropical Diseases?", *Health Policy Planning*, vol. 7, no. 1, pp. 46-55.
- Nio Ong, B., G. Humphris, H. Annete y S. Rifkin (1991), "Rapid Appraisal in an Urban Setting, an Example from the Developed World", *Social Science and Medicine*, vol. 32, pp. 905-915.
- Stanton, B. y A. Wouters (1992), "Guideline for Pragmatic Assessment for Health Planning in Developing Countries", *Health Policy*, vol. 21, pp. 187-209.
- Vlassoff, C. y M. Tanne (1992), "The Relevance of Rapid Assessment to Health Research and Interventions", *Health Policy and Planning*, vol. 7, no. 1, pp. 1-9.

Revistas especializadas que incluyen artículos sobre investigación cualitativa

A.M. Rivista della Società Italiana de Antropologia Medica
Advanced Nursing Science
Advances in Medical Sociology
Alteridades
América indígena
America Journal of Public Health
American Anthropologist
American Behavioral Scientist
American Educational Research Journal
American Journal of Sociology
American Sociological Review
Annual Review of Anthropology
Annual Review of Anthropology
Annual Review of Public Health
Annual Review of Sociology
Anthropology and Education Quarterly
Arxiu d'Etnografia de Catalunya
Clinical Ethnography
Communication Research
Cuadernos médico-sociales
Culture, Medicine and Psychiatry
Desacatos
Educational Researcher
Estudios sociológicos
Family Medicine
Health Education Quarterly
Historia y fuente oral
Human Organization
Human Relations
International Journal of Offender Therapy and
Comparative Criminology
International Journal of Qualitative Studies in Education
International Review of Sport Sociology
Journal of Advertising

Journal of Applied Behavioral Science
Journal of Business Research
Journal of Consumer Research
Journal of Contemporary Ethnography
Journal of Counseling and Development
Journal of Counseling Psychology
Journal of Creative Inquiry
Journal of Marketing
Journal of Marketing Research
Journal of Marriage and the Family
Journal of Phenomological Psychology
Journal of Police Science and Administration
Journal of Popular Culture
Journal of Social and Behavioral Sciences
Medical Anthropology
Medical Antropology Quarterly
Nueva antropología
Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes
Psychotherapy
Qualitative Health Research
Qualitative Inquiry
Qualitative Sociology
Qualitative Studies in Education
Quality and Quantity
Review of Educational Research
Revista española de investigaciones sociales
Revista mexicana de ciencias políticas y sociales
Revista mexicana de sociología
Revista paraguaya de sociología,
Salud pública de México
Social Forces
Social Science and Medicine
Social Spectrum
Sociológica (UAM)
Sociological Perspectives
Sociological Quarterly
Sociological Spectrum
Sociology of Education
Sociology of Health & Illness

Sociology of Health & Illness
Symbolic Interaction
Teaching Sociology
The British Journal of Sociology
The Counseling Psychologist
The Gerontologist
The Qualitative Report
The Western Criminology Review

Esta edición consta de 500 ejemplares y se terminó de imprimir en el mes de julio del 2000 en Imagen Digital,
Veracruz no. 19A, tel.: 01 (62)14-88-22,
Hermosillo, Sonora.
La edición estuvo a cargo del Departamento de
Publicaciones de El Colegio de Sonora.