

capítulo 13

Profundización en temáticas de la investigación cualitativa

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo complementa y amplía algunos de los conceptos que se explicaron en los capítulos 12 a 16 de *Metodología de la investigación*, 6ª edición, relacionados con los métodos de recolección de datos, sobre todo más ejemplos, y las biografías o historias de vida, técnicas de análisis cualitativo, visualización de resultados del análisis cualitativo dentro y entre los casos, rigor de la indagación cualitativa, análisis de narrativas individuales y diseños etnográficos y de teoría fundamentada.

AMPLIACIÓN DE LOS MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS

En el capítulo 14 del libro se expusieron las principales herramientas de recolección de datos cualitativos, algunas de las cuales se presentaron en dicho capítulo y otras, por cuestiones de espacio, se reservaron para este. Asimismo, agregaremos ciertos comentarios sobre las que se describieron previamente.

Observación

Debemos recordar que la observación cualitativa implica “palpar en carne propia” el contexto y las situaciones que se presentan dentro de este, de acuerdo con el planteamiento del problema. No es un asunto de unidades y categorías completamente predeterminadas (donde al establecerlas, como en la observación cuantitativa, se definen y todos los observadores-codificadores entienden de un modo estándar la manera de asignar unidades a categorías), sino de crear el esquema de observación adecuado para cada investigación y ambiente (las unidades y categorías surgirán de las observaciones, que se enfocan paulatinamente). Las historias, hábitos, deseos, vivencias, idiosincrasias, relaciones, etc., son únicas en cada contexto (en tiempo y lugar). Asimismo, cuando se recurre a la observación cuantitativa se pretende evitar toda reactividad (efectos de la presencia y conductas del observador), pero en la cualitativa no es así (el efecto reactivo se analiza, pues los cambios que provoca el observador también constituyen datos).

Como se señaló en la obra impresa, hay ocasiones en las que el observador cualitativo incluso vive o juega un papel en el ambiente (profesor, trabajador social, médico, voluntario, etc.). El rol del investigador debe adecuarse a situaciones humanas que no pueden ser “capturadas” a distancia.



Jorgensen (1989) recomienda asumir un papel más participante cuando:

- a) Se sabe poco de la situación o contexto (por ejemplo, etnias desconocidas, pandillas, etcétera).
- b) Existen diferencias importantes entre las percepciones de distintos grupos del ambiente (por ejemplo, inmigrantes de diversas culturas).
- c) Los fenómenos abordados son complejos (por ejemplo, adicciones, prostitución de jóvenes, consecuencias de un desastre natural, etcétera).

También debemos tener en mente que cuando se observa, se tiene que realizar un registro completo de lo que sucede en la comunidad o contexto (bitácora con anotaciones, registros visuales y formatos de observación).

Además de los ejemplos de formatos de observación que se revisaron en el capítulo 14 del libro, un ejemplo adicional es el siguiente.

Ejemplo

EJEMPLO ADICIONAL DE GUÍA DE OBSERVACIÓN

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

Esta investigación tuvo por objetivo analizar los obstáculos en la implementación de la tecnología en el ámbito escolar, en la cual se observaron varios episodios para entender las resistencias. El formato fue el siguiente:

Episodio o situación: Reunión de comunidad educativa

Fecha: 25 de abril de 2014

Hora: 18:00 p.m.

Participantes: Docentes y directivos

Lugar: Primaria Pública General Simón Bolívar

1. Temas principales. Impresiones (del investigador). Resumen de lo que sucede en el evento, episodio, etcétera. El director no apoya las mociones del Ministerio de Educación para integrar la tecnología al ámbito escolar mediante el impulso de centros tecnológicos en las instalaciones de la escuela.

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

Los profesores jóvenes están entusiasmados con la idea de centros tecnológicos, pues suponen que ayudarán a mejorar la calidad educativa y la preparación de los jóvenes.

Tema recurrente: se mejorarán oportunidades futuras para el estudiante. Se integrarán a un mundo más global.

Director: piensa en otros gastos.

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

El director está a pocos años del retiro, no en una época de búsqueda. Quiere terminar su periodo con tranquilidad; literalmente, dijo, “sin hacer olas”. Piensa que el proyecto del ministerio puede ser algo potencialmente peligroso y no deseable. Que el programa no se reflejará en su desempeño, sino que le creará más problemas.

Proposición o hipótesis: la edad del director y su antigüedad en el puesto tendrán un efecto negativo en su grado de innovación o actitud hacia programas tecnológicos.

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

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

Su aparente “experiencia” bloquea la incorporación de la escuela a un mundo global. Segmentos de jóvenes docentes muestran insatisfacción. Están temerosos de que su institución se vea rezagada.

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

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

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

5. *Revisión, actualización.* Implicaciones de las conclusiones.

Considerar si las fuerzas jóvenes de las instituciones pueden contrarrestar los efectos estabilizadores de los directivos. Tomar en cuenta enlaces en las fases de implementación-análisis de las nuevas tecnologías en el ámbito escolar. Implicar dinámicas de grupo para cambio de actitudes.

EJERCICIO

Ya sea de manera individual o preferentemente en equipo, piense en cuál es la mayor problemática en su escuela o facultad. Con base en tal identificación: ¿quiénes son los grupos que se encuentran involucrados en la problemática? Elija a uno de ellos y elabore un formato para observar los vínculos entre la problemática y ese grupo (¿Cómo se relaciona el grupo con ella?).

Determine un periodo de observación (no muy largo, de un día a lo sumo). Observe a miembros característicos del grupo, en especial al líder o líderes. Implemente el formato y registre lo que observe. Asimismo, poco a poco "púlalo" o especifique tópicos o áreas de observación. Al final, el producto debe ser una guía de observación que incluya los puntos más relevantes a detectar que permitan conocer la manera en que se vincula cualquier grupo de la escuela a la problemática.

Grupos de enfoque

Los grupos de enfoque se explicaron en el capítulo 14 del libro, en el cual se promete que en este se incluirían más ejemplos de su uso, así como una guía de tópicos. Pues bien, es tiempo de cumplir la promesa.

Supongamos que ideamos una investigación para examinar en profundidad el fenómeno de la adopción. El trabajo tiene los siguientes objetivos: a) explorar el significado de la paternidad-maternidad en parejas que no pudieron tener hijos biológicos y decidieron adoptar, b) indagar sobre sus razones profundas para tomar la decisión de adoptar y c) conocer los sentimientos y las emociones que experimentaron antes de la adopción, durante el proceso y después de que concluyó este.¹

Para recolectar los datos pertinentes podríamos efectuar entrevistas con parejas que adoptan porque no tenían la opción biológica, sobre todo si deseamos conocer los sentimientos íntimos y personales (entrevistas previas a la adopción, durante esta y posteriores). En cambio, si pretendemos que se contrasten puntos de vista entre diferentes parejas, se discuta colectivamente el significado de la adopción y se compartan experiencias respecto del proceso, tal vez lo más apropiado sea instrumentar grupos de enfoque.

En consecuencia, podríamos tener, como mínimo, dos grupos, cada uno integrado por tres o cuatro parejas que hayan adoptado al menos un hijo y organizar múltiples sesiones hasta alcanzar la saturación de categorías y comprender el fenómeno. Con un único grupo correríamos el riesgo de no contar con un referente para fines de comparación. Desde luego, dado lo delicado de la temática, sería necesario conducir las sesiones con suma sensibilidad y lograr un considerable entendimiento (*rapport*).

Ahora bien, si se desea obtener un mayor espectro de opiniones, sentimientos, contextos y situaciones, además de disponer de amplios recursos y tiempo, se podría eliminar el veto a los padres biológicos y organizar varios grupos (muestra variada):

- Matrimonios sin hijos anteriores que adoptan un niño o niña.
- Matrimonios sin hijos anteriores que adoptan dos o tres niños.
- Matrimonios con al menos un hijo biológico que adoptan un niño o niña.
- Matrimonios con al menos un hijo biológico que adoptan dos o tres niños o niñas.

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

Así como se insta a no utilizar los grupos de enfoque cuando se buscan narrativas individuales y, por tanto, sería más adecuada la entrevista cualitativa, también se recomienda no utilizarlos en exceso y evitar altas expectativas respecto de la transferencia de los resultados (Barbour, 2007).

¹ Este estudio se convertiría en mixto si agregáramos variables medibles como el sentido de vida, la percepción de sí mismos y la satisfacción en su relación de pareja, antes y después de la adopción.



Mostramos un ejemplo adicional de guía de tópicos de una primera sesión con jóvenes con problemas de adicción a estupefacientes (ocho jóvenes: cuatro mujeres y cuatro hombres de 18 a 21 años). La guía de tópicos es más bien abierta.

Ejemplo

EJEMPLO ADICIONAL DE GUÍA DE TÓPICOS ABIERTA SOBRE ADICCIONES

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

Documentos, registros, materiales y artefactos

Ampliamos el uso de los principales documentos, registros, materiales y artefactos como datos cualitativos, lo cual quedó pendiente en el capítulo 14 de la obra: “Recolección y análisis de los datos cualitativos”. Recordemos que ellos pueden ser de diversa naturaleza.

Individuales

Los documentos individuales suelen subdividirse en varias clases:

1. *Documentos escritos personales.* Los documentos personales se pueden agrupar en tres categorías: a) documentos o registros preparados por razones oficiales tales como certificados de nacimiento o de matrimonio, licencias de manejo, cédulas profesionales, escrituras de propiedades, estados de cuenta bancarios, etc. (varios de ellos son del dominio público); b) documentos preparados por razones personales, a veces íntimas, por ejemplo: cartas, diarios, manuscritos y notas; y c) documentos preparados por razones profesionales (reportes, libros, artículos periodísticos, correos electrónicos, etc.), cuya difusión es generalmente pública.
2. *Materiales audiovisuales.* Consisten en imágenes (fotografías, dibujos, tatuajes, pinturas y otros), así como grabaciones de audio o video generadas por un individuo con un propósito definido. Su difusión puede ser desde personal hasta masiva.
3. *Artefactos individuales.* Artículos creados o utilizados con ciertos fines por una persona: vasijas, ropa, herramientas, mobiliario, juguetes, armas, computadoras, etc. Algunos autores como Esterberg (2002) colocan en esta categoría a las pinturas.
4. *Archivos personales.* Colecciones o registros privados de un individuo.

Grupales

Son producto de la interacción entre distintos individuos, como:

1. *Documentos grupales.* Instrumentos generados con cierta finalidad oficial por un grupo de personas (como el acta constitutiva de una empresa para cubrir un requisito gubernamental), profesional (una ponencia para un congreso), ideológica (una declaración de independencia) u otros motivos (una amenaza de un grupo terrorista o un manifiesto de un grupo pacifista).
2. *Materiales audiovisuales grupales.* Imágenes, *graffitis*, cintas de audio o video, páginas web, etc., pro-

ducidas por un grupo con objetivos oficiales, profesionales u otras razones.

3. *Artefactos y construcciones grupales o comunitarias*. Creados por un grupo para determinados propósitos (desde una tumba egipcia, hasta una pirámide, un castillo, una escultura colectiva, unas oficinas corporativas).
4. *Documentos y materiales organizacionales*. Memos, reportes, planes, evaluaciones, cartas, mensajes en los medios de comunicación colectiva (comunicados de prensa, anuncios y otros), fotografías, publicaciones internas (boletines, revistas, etc.), avisos y otros. Aunque algunos son producidos por una persona, incumben o afectan a toda la institución. Por ejemplo, en una escuela se pueden mencionar los registros de asistencia y reportes de disciplina, archivos de los estudiantes, actas de calificaciones, actas académicas, minutas de reuniones, currículum, planes educativos, entre otros documentos.
5. *Registros en archivos públicos*. En estos ficheros podemos encontrar muchos de los documentos, materiales y artefactos mencionados en las otras categorías y otros generados para fines públicos (catastros, registros de la propiedad intelectual...). Los archivos pueden ser gubernamentales (nacionales o locales) o privados (por ejemplo, de fundaciones).
6. *Huellas, rastros, vestigios, medidas de erosión o desgaste y de acumulación*. Huellas digitales o de cualquier otro tipo, rastros o vestigios (de la presencia de un ser vivo, civilización, etc.), medidas de desgaste (de un subsuelo, de los colmillos de un animal, de objetos como automóviles, etc.), medidas de acumulación o crecimiento (por ejemplo, de la basura).

Obtención de los datos provenientes de documentos, registros, materiales, artefactos y otras fuentes similares

Los diferentes tipos de materiales, documentos, registros y objetos pueden ser considerados fuentes de datos en tres circunstancias que comentaremos a continuación:

- a) Solicitar a los participantes de un estudio que proporcionen muestras de tales elementos. Por ejemplo, en un estudio sobre la violencia intrafamiliar (esposos que agreden físicamente a su familia), pedirles fotografías de las heridas o hematomas provocados por las agresiones. O bien, en una investigación sobre la cultura organizacional de una empresa, solicitar videos de reuniones de trabajo. En una indagación sobre la depresión posparto, requerir a las participantes una prenda de vestir que evoque sus mejores recuerdos durante el embarazo y otra que traiga remembranzas negativas. Desde luego, los participantes deben explicar los motivos por los cuales seleccionaron esas muestras.
- b) Solicitar a los participantes que los elaboren a propósito del estudio. En ocasiones se les puede pedir que elaboren escritos (una autodescripción, cómo se ven dentro de determinado número de años, un recuerdo muy agradable, las 10 cuestiones que más les molestan en momentos depresivos, etc.); que tomen fotografías (de los familiares que les ayudan más en su depresión, del compañero o compañera de trabajo con quien mejor colaboran, de un sitio que les agrada y los relaja) o que desarrollen videos, dibujen una imagen que represente cierta etapa de su vida, etc. Asimismo, deben exponer por qué elaboraron ese material en particular y sus significados.
- c) Obtener los elementos sin solicitarlos directamente a los participantes (datos no obstructivos o invasivos). Este caso resulta frecuente en la investigación histórica, pero también en otros campos. Algunos ejemplos, además de los mencionados en la obra impresa son:
 - En un cementerio, es posible investigar los apellidos inscritos en las tumbas para analizar el fenómeno de la migración.
 - Si realizamos una investigación sobre la violencia en las escuelas, los videos del sistema de seguridad pueden ser un elemento fundamental, además de observaciones y entrevistas.
 - Muchos investigadores analizan la basura para encontrar armas involucradas en delitos u obtener el ADN de sospechosos.



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

En gran medida, la respuesta depende de cada estudio en particular y, como siempre, del planteamiento del problema. Sin embargo, hay cuestiones ineludibles. Lo primero es registrar la información de cada documento, artefacto, material u objeto (fecha y lugar de obtención, tipo de elemento, aparente uso que se le dará en el estudio, quién o quiénes lo produjeron, si hay forma de saberlo). También integrarlo al material que se analizará —si es esto posible— o bien fotografiarlo o escanearlo, además de tomar notas sobre él. Por otro lado es necesario responder cómo se vincula el material o elemento con el planteamiento del problema. Asimismo, en el caso de documentos, se tiene que preguntar:

- ¿Quién fue el autor?
- ¿Qué intereses y tendencias posee?, ¿es equilibrada su historia?
- ¿Qué tan directa es su vinculación con los hechos? (actor clave, actor secundario, testigo, hijo de un superviviente o el papel que haya desempeñado).
- ¿Sus fuentes son confiables?
- En materiales u objetos:
 - ¿Quién o quiénes los elaboraron?
 - ¿Cómo, cuándo y dónde fueron producidos?
 - ¿Por qué razones los produjeron? o ¿con qué finalidad?
 - ¿Qué características, tendencias y/o ideología poseían o poseen los autores de los materiales?
 - ¿Qué usos tuvieron, tienen y/o tendrán?
 - ¿Cuál es su significado en sí y para los productores?
 - ¿Cómo era el contexto social, cultural, organizacional, familiar y/o interpersonal en el que fueron realizados?
 - ¿Quién o quiénes los guardaron?, ¿por qué los preservaron?, ¿cómo fueron clasificados?

Además, es fundamental examinar en qué forma(s) el registro, documento o material “encaja” en el esquema de recolección de datos. Cuando los participantes proporcionan o elaboran directamente los elementos es necesario efectuarles entrevistas profundas sobre estos para entender la relación y experiencias del individuo con cada objeto o material.

Si se trata de artefactos o fósiles con valor histórico o paleontológico, también es conveniente considerar qué otros elementos similares se han descubierto, y en el caso de artefactos qué otros objetos se usaban para los mismos fines, cómo ha evolucionado el uso de los elementos, etc. En estos casos el investigador se sumerge en la cultura, sociedad o periodo correspondientes. Incluso, Esterberg (2002) sugiere evaluar qué teorías y estudios previos son útiles para entender el contexto. Por otra parte, vale la pena preguntar a expertos que conozcan los artefactos sobre la historia de estos.

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

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

La selección de tales elementos debe ser cuidadosa, es decir, solo se deben elegir aquellos que sean reveladores y proporcionen información útil para el planteamiento del problema. En ocasiones son la fuente principal de los datos del estudio y en otras, material complementario.

Un método de creciente uso para recolectar datos cualitativos y de carácter interactivo: la fotografía participativa

Las herramientas visuales y los métodos participativos se utilizan cada vez con mayor frecuencia para: 1) desarrollar una comprensión profunda y enriquecedora de individuos y grupos, sus creencias, culturas,

tradiciones y relaciones sociales; 2) proporcionar “voz” a los participantes y conocer lo que piensan sobre el problema bajo investigación; 3) enriquecer y complementar los datos obtenidos por otras técnicas (por ejemplo, entrevistas semiestructuradas, encuestas cuantitativas) y 4) compartir y contrastar las historias sobre imágenes reveladoras entre los miembros de un grupo o comunidad (Wang y Pies, 2004).

Las imágenes (por ejemplo, las fotografías) se han usado de diversas maneras en la investigación (ilustración, documentación o como herramientas de indagación). En los primeros años del siglo XX se usaron fotografías “como un vehículo influyente para la crítica social”. Sin embargo, esta crítica la realizaba el investigador, no los participantes.

Gotschi, Delve y Freyer (2009) realizaron un estudio en el distrito de Búzi, Mozambique, utilizando la fotografía participativa para estimular a los agricultores a debatir sobre su pertenencia al grupo y evaluar lo que esta significaba para ellos como individuos, familias, grupos o comunidad. Los investigadores esperaban que la combinación de evaluar fotos, analizar procesos de grupo y entrevistar a los agricultores les permitiría conocer dimensiones cualitativas del capital social de los grupos, entre ellas la dinámica comunitaria, el comportamiento solidario y la acción colectiva. Además, trataban de comprender el punto de vista de los agricultores (por qué ser miembro de sus grupos tiene un efecto en sus vidas) y conocer su visión de su mundo.

Específicamente, estaban enfocados en cómo se construye y expresa el capital social dentro de un grupo, más allá de la evaluación de este para lograr objetivos comunes (por ejemplo, aumentar el volumen de ventas de los productos cosechados y construir espacios comunes para almacenar sus cosechas). También resultaban de interés las percepciones individuales respecto de la confianza, la cohesión de grupo y las redes sociales. Se analizaron colectivamente las dinámicas de grupo y las problemáticas que se originan en ellas, el poder y la solidaridad entre los miembros del grupo, a través de discusiones grupales y entrevistas con los agricultores para evaluar el proceso, así como por medio de imágenes.

Se escogieron deliberadamente tres grupos de agricultores (de entre 11 y 35 miembros cada uno) que habían sido estudiados en 2004 y 2005. El ciclo consistió de tres “periodos de fotografía” con cada uno de estos grupos, pidiéndoles que tomaran fotos con cámaras desechables (27 por grupo) para analizar colectivamente su pertenencia al grupo, las inversiones que consideraban necesarias para su trabajo, las problemáticas enfrentadas, las estrategias para resolverlas y los beneficios de colaborar con el grupo. Implementar esta fase requirió un proceso gradual de aprendizaje, porque muchos de ellos no habían tomado fotografías y no estaban acostumbrados a pensar en sí mismos y sus funciones como miembros de grupos. Al final, se obtuvieron múltiples categorías y temas.

El proceso incluyó las siguientes visitas de campo:

- *Visita 1:* presentar el proyecto de investigación, lograr la participación voluntaria, discutir aspectos éticos y entrenarlos en el uso de las cámaras.
- *Visita 2:* elegir a los participantes y solicitarles que tomaran fotos en parejas y de manera individual (sobre sus actividades, los beneficios y problemáticas que desean discutir de sus tareas laborales y cómo mejorarlas, las implicaciones de trabajar colaborativamente y formar parte de un grupo). El periodo para capturar las fotografías fue de 14 días.
- *Visita 3:* discusión grupal de las fotografías.
- *Visita 4:* entrevista individual para analizar las fotos.
- *Visita 5:* discusión grupal sobre las fotos. Luego se les solicitó que con ellas elaboraran una presentación en carteles (narrativa visual).

Además, se llevó a cabo una sesión final de un día con los representantes de todos los grupos y la comunidad para discutir sobre sí mismos e intercambiar experiencias con funcionarios y tomadores de decisiones.

Los niveles de análisis se muestran en la tabla 13.1.



Tabla 13.1 Diferentes niveles de análisis de la fotografía participativa.

Foco del análisis	Cuestionamiento a considerar en la indagación	Relevancia para el estudio en términos del capital social y las dinámicas grupales
Proceso	¿Quién o quiénes toman las fotografías? ¿Quién o quiénes guardan la cámara? ¿Quién o quiénes comentan e interpretan las fotos?	Estudiar las redes, distribución del poder dentro del grupo, participación en el proceso, inclusión y exclusión de miembros del grupo y conflictos potenciales
Contexto y contenido	¿Qué tipo de fotos? ¿Qué se representa en las fotos?	Visualizar el contexto: a) la gente (a nivel de familia, grupo, comunidad), b) agricultura (cultivos, cosechas, ganadería), c) infraestructura (viviendas, mercado, vías de transporte, tecnología, etc.)
Interpretaciones de los agricultores / presentaciones a otros grupos y a agentes externos (funcionarios gubernamentales, ONG, etc.)	¿Cuáles son las historias o narrativas detrás de las imágenes?	Interpretaciones (significados) tanto individuales como grupales; experiencias, impacto del grupo en el sustento familiar y comunitario, actividades, conflictos, beneficios, relaciones con el grupo, liderazgo, membresía, implicaciones de género y de grupos de edad (jóvenes, mayores, personas de edad avanzada)
Valoración de diferencias por parte del investigador	¿Existen diferencias entre la toma de fotos y sus interpretaciones por los diferentes grupos?	Diferencias en la percepción de la importancia del grupo por género, nivel educativo, estado de salud, edad, posición dentro del grupo y entre grupos de agricultores

El uso de imágenes puede servir para estimular respuestas e interpretaciones, así como para generar significados en entrevistas, grupos de enfoque y desarrollo de historias y otras narrativas (Wang, 2010; Gotschi *et al.*, 2009; Stanczak, 2004).

Cuando se utiliza de manera participativa, se hace hincapié en el rol activo de los individuos para generar e interpretar las imágenes (por ejemplo, fotografías). Se pueden proporcionar cámaras a los participantes para que tomen fotos sobre hechos o aspectos que ellos consideren relevantes, con el propósito de obtener datos y estimular la autoreflexión e interacciones con otras personas. O bien, el investigador toma las fotografías y las presenta a los participantes para que las analicen.

Pueden usarse para dar a los participantes “voz” o para proporcionar un registro de un hecho, un componente u objeto relevante del ambiente o la experiencia de los sujetos. De esta forma es posible capturar diferentes puntos de vista cuando la primera reacción del participante se enfrenta con imágenes de su propia realidad. Como señalan Gotschi *et al.* (2009), mediante imágenes generadas por los participantes pueden verse los fenómenos desde su perspectiva, captarse sus patrones de vida y la forma en la cual estructuran sus realidades.

Solicitarles a los individuos que tomen fotografías sobre un tema de investigación determinado devuelve “cierto poder a los sujetos” pues pueden utilizarlas como un medio para “contar sus propias historias”, y las diferencias entre el punto de vista “externo” del investigador y el “interno” de los participantes se hacen visibles (Stanczak, 2004). Constituyen narrativas visuales (Gotschi *et al.*, 2009).

En los diseños de investigación-acción se han utilizado las imágenes como apoyo para que un grupo o comunidad se defina a sí mismo, visualizar problemáticas y proponer soluciones (Wang, 2010).

Además, como ya se mencionó, es factible que se trate de fotos, audios o videgrabaciones. Incluso, los seres humanos revelamos a través de las imágenes y videos contenidos en nuestras páginas personales en redes sociales en internet, una gran cantidad de información sobre nosotros mismos, nuestros esquemas mentales, emociones, maneras de construir la realidad y percepciones del mundo, entre otras cuestiones.

Biografías e historias de vida

Las biografías o historias de vida son narrativas de: a) la vida de un individuo, b) pasajes o épocas de su existencia o c) uno o varios episodios, experiencias o situaciones de las personas, vinculadas con el planteamiento del problema. Implican no solo la recopilación de datos sobre un ser humano, sino también interpretarlos para crear una representación o “retrato” de determinados aspectos de su vida en un tiempo determinado. Pueden ser individuales (desde un líder hasta una persona común) o colectivas (por ejemplo, una familia, un grupo de participantes que vivieron durante un periodo y que compartieron rasgos y experiencias). Consisten pues, en relatos de los individuos que son analizados en contexto y de manera sistemática (Miller, 2008 y Chaitin, 2008).

En la tabla 13. 2 vemos algunos ejemplos en los que este método podría ser útil.

● **Tabla 13.2** Ejemplo de biografía e historias de vida.

Individuales	Colectivas
Investigación para determinar los factores que llevaron al poder a un líder, como Alejandro Magno, o al éxito a un empresario.	Un estudio de cómo el cártel de Cali, de los hermanos Rodríguez Orejuela, dedicado a la comercialización de droga ilegal fue desmantelado por el general Rosso José Serrano y su equipo de colaboradores en la década de 1990.
Estudio para documentar las experiencias vividas por una persona a raíz de la pérdida de un hijo en un terremoto (pueden integrarse varias historias de vida individuales).	Investigación sobre las experiencias de los cristeros combatientes de la población de Apaseo el Alto, Guanajuato.
Indagación sobre el papel que desempeñó algún sacerdote en la guerra cristera.	Estudio sobre cómo una familia enfrentó la violencia provocada por el padre.
Indagación de las razones por las cuales un joven ganó una medalla de oro en un determinado deporte.	Análisis de las razones por las cuales un equipo latinoamericano tuvo una destacada actuación en el último campeonato mundial de fútbol en Brasil 2014 (por ejemplo, Costa Rica, Argentina o Colombia).
Análisis de cómo un investigador resolvió una serie de algoritmos.	Análisis de cómo un grupo de investigadores logró determinada reacción química.

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

- Las historias o biografías se construyen por lo regular mediante:
 - a) La de documentos, registros, materiales y artefactos comentados antes (en cualquiera de sus modalidades: solicitud de muestras, petición de su elaboración u obtención por cuenta del investigador).
 - b) Por medio de entrevistas, en las cuales se pide a uno o varios participantes que narren sus experiencias de manera cronológica, en términos generales o sobre uno o más aspectos específicos (laboral, educativo, sexual, de relación marital, etc.). Obviamente, este segundo caso sólo es pertinente cuando vive el protagonista de la biografía o historia y las personas que estuvieron a su alrededor o que lo conocieron en los aspectos de interés para el estudio (Cuevas, 2009).
- En las biografías y las historias de vida, el investigador debe obtener datos completos y profundos sobre cómo perciben los individuos los acontecimientos de sus vidas y a sí mismos. Resulta esencial tener fuentes múltiples de datos (entre más, mejor). Por ejemplo, si se trata de recolectar datos sobre la experiencia de mujeres con depresión posparto, desde luego que entrevistar a las participantes constituye el “corazón” del estudio, pero obtener el punto de vista de su pareja, sus hijos y amigas enriquece enormemente la investigación. En el caso de Iskandar *et al.* (1996), la técnica que ellos denominan *Rashomon* es simple, ya que solo implica incluir varias fuentes de datos (en promedio seis testigos de las emergencias: familiares, vecinos, funcionarios municipales, asistentes tradicionales de partos y personal de atención de la salud).
- El entrevistador solicita al participante una reflexión retrospectiva sobre sus experiencias en torno a un tema o aspecto (o varios). Durante la narración se le pide que se explaye sobre los significados, las vivencias, los sentimientos y las emociones que percibió y vivió en cada experiencia; asimismo, se le

requiere que realice un análisis personal de las consecuencias, las secuelas, los efectos o las situaciones que siguieron a dichas experiencias.

- El entrevistador —de acuerdo con su criterio— solicita detalles y circunstancias de las experiencias, para vincularlas con la vida del sujeto. Las influencias, interrelaciones con otras personas y el contexto de cada experiencia ofrecen una gran riqueza de información.
- Este método requiere que el entrevistador sea un hábil conversador y que sepa llegar a los aspectos más profundos de las personas. Los conceptos vertidos sobre la entrevista se aplican a este método.
- El investigador pone atención al lenguaje y estructura de cada historia y la analiza tanto de manera holística (como un “todo”) como por partes.
- Asimismo, se considera lo que permanece del pasado (secuelas y alcance actual de la historia).
- Es importante describir los hechos que ocurrieron y entender a las personas que los vivieron, así como los contextos en que estuvieron inmersas.
- Si la historia está vinculada con un hecho específico (una guerra, una catástrofe, un triunfo), entre “más cerca” haya estado el participante de los eventos, más información aportará sobre estos.
- En relación con el punto anterior, debemos tratar de establecer cuánto tiempo pasó entre el evento o suceso descrito y el momento de rememoración o recreación, o bien, cuándo lo escribió.
- El investigador debe tener cuidado con algo que suele ocurrir en las historias: los participantes tienden a magnificar sus papeles en ciertos sucesos. También tiene que distinguir lo que es ficción de lo que fue real (Stuart, 2005).
- El significado de cada vivencia o experiencia resulta central.
- Recordar que la historia puede ser de vida (las experiencias cruciales de una persona a lo largo de su existencia, por ejemplo: la vida completa de un sacerdote cristero hasta su fusilamiento o de una mujer exitosa en un campo profesional) o de experiencia (uno o varios episodios, por ejemplo: la desesperación vivida por una o varias víctimas de secuestro o la experiencia de una profesora que ha trabajado con diferentes sistemas educativos).
- Obtener la cronología de sucesos.
- Las historias son los datos y se les denomina “textos de campo” (Creswell, 2005).
- En entrevistas biográficas, el investigador tiene que ser particularmente sensible a los tiempos del participante (algunos quieren brevedad y otros prefieren que la entrevista tome suficiente tiempo para que puedan expresar todo lo que desean decir).
- Las biografías siempre se analizan en el contexto social e histórico de los individuos.
- Las historias son contadas por el participante, pero la estructuración y narración final corresponden al investigador.
- Algunas preguntas que suelen hacerse en las entrevistas de historias de vida se muestran en la tabla 13.3.

● **Tabla 13.3** Preguntas comunes que suelen hacerse en entrevistas de historias de vida.

Tipo de pregunta	Ejemplos
De acontecimientos	¿Qué eventos o acontecimientos fueron los más importantes en su vida?, ¿cuáles lo fueron en determinada etapa o período?, ¿qué eventos resultaron los más importantes en relación con cierto hecho?
De lazos	¿Qué personas fueron las más importantes en su vida? O bien, respecto de una etapa o suceso, ¿quiénes estuvieron ligados con...? ¿Quiénes conocieron tales hechos?
De orientación sobre acontecimientos	¿Qué ocurrió?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿en qué contexto?
De razones	¿Por qué ocurrió tal hecho?, ¿por qué se involucró en...?, ¿qué lo motivó a...?

● **Tabla 13.3** Preguntas comunes que suelen hacerse en entrevistas de historias de vida (continuación).

Tipo de pregunta	Ejemplos
De evaluación	¿Por qué fue (es) importante este hecho?, ¿cuál es su opinión del hecho?, ¿cómo calificaría al suceso?
Del papel realizado	¿Qué papel desempeñó usted en el hecho?
De resultados	¿Qué sucedió al final?, ¿cuáles fueron las consecuencias...?, ¿cómo terminó?
De omisiones	¿Qué detalles ha omitido?, ¿agregaría algo más?

Mertens (2010) sugiere una técnica de entrevista histórica para obtener respuestas del participante en cierto modo proyectivas. Un tipo de formulación como: si usted escribiera sobre... (mencionar el hecho investigado), ¿qué incluiría?, ¿qué consideraría importante?, ¿a quién entrevistaría? (proyección de actores destacados).

Otras recomendaciones útiles cuando se utilizan biografías o historias de vida son:

- Es muy necesario que el investigador vaya más allá de lo anecdótico.
- Cuando se revisan documentos traducidos o transcritos resulta fundamental evaluar quién realizó tal labor.
- Cualquier tipo de comunicación es material útil para el análisis cualitativo. Los datos de hemerotecas y archivos son frecuentemente invaluable.
- La tarea final en la recolección de datos por medio de las historias y biografías implica “ensamblar” los datos provenientes de diferentes fuentes. Para construir tal ensamblaje un esquema puede ser el que se muestra en la figura 13.1.

● **Figura 13.3** Ensamble de los datos provenientes de diferentes fuentes.



Una limitante es que a veces la muestra se centra en sobrevivientes y como dice Mertens (2010), se excluye a los más vulnerables (por ejemplo, los que perecieron en una guerra o catástrofe).

COMENTARIOS ADICIONALES DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

En el texto impreso se pretendió introducir al lector en el amplio mar del análisis cualitativo. Ahora complementaremos algunos puntos que por cuestiones de espacio no pudieron incluirse en él.

Como sabemos, el análisis cualitativo involucra diferentes tipos de datos interpretativos (en texto, imágenes, audio y video) que provienen de diferentes fuentes (entrevistas interpersonales, cuestionarios —preguntas abiertas—, observaciones, documentos personales o de otra clase —por ejemplo: diarios, anotaciones—, registros, reuniones grupales —como grupos de enfoque o entrevistas colectivas—, fotografías, grabaciones en audio y video, internet —páginas web, por ejemplo: facebook, twitter, youtube, itunes, etc. —, libros, revistas y otros medios de comunicación colectiva, solo por mencionar algunos). Representa la actividad de darle sentido, interpretación y teorización a tales datos. Es un examen sistemático de algo que determina sus partes y las relaciones entre estas.

Como señala Creswell (2013a), el análisis cualitativo (AC) implica preparar y organizar datos en forma de textos, imágenes y elementos visuales para su análisis, reducirlos y desglosarlos en temas por medio de la codificación y condensación de códigos, y finalmente representarlos en figuras, tablas, narraciones y una discusión.

La mayoría de los libros sobre metodología cualitativa tienden a centrarse en una técnica de análisis principal (por ejemplo, el análisis del discurso) o en unas cuantas.

En la mayor parte del siglo XX no se generó un modelo holístico del análisis cualitativo. Por el contrario, en la primera década del presente siglo se integraron diversos modelos. Aquí se presenta —humildemente— uno, producto de Creswell (2013a), Teddlie y Tashakkori (2009), así como de Hernández-Sampieri y Mendoza (2008), y particularmente, Onwuegbuzie y Combs (2010). La figura 13.2 muestra tal modelo, enfocándose en las estrategias de análisis cualitativo, el cual, desde luego, por cuestiones de espacio, no incluye a todas las técnicas específicas, pero el lector puede agregar las que considere pertinentes en el recuadro que corresponda.

En realidad, el modelo es un mapa que presenta las decisiones centrales que el investigador debe tomar durante el análisis cualitativo. Recordemos que este proceso se repite en los datos varias veces (los primeros datos —iniciales—, datos posteriores y datos que han alcanzado la saturación de categorías).

● **Figura 13.2** Modelo de las estrategias de análisis cualitativo.²



Una vez que los datos se encuentran preparados para el análisis (es decir, transcritos y/o en un archivo de imagen, audio o video) y de acuerdo con el planteamiento del problema, el investigador elige si va a efectuar análisis *dentro* de los casos o *entre* casos, o bien, ambos (Onwuegbuzie y Combs, 2010; Ayres, Kavanaugh y Knaff, 2003). Los primeros son aquellos en los cuales los datos son analizados caso por caso (uno a la vez). Los segundos involucran el análisis simultáneo de datos provenientes de múltiples casos (al menos dos).

Después, decide qué técnicas concretas va a utilizar (por ejemplo, comparación constante y categorización) y de qué formas piensa visualizar sus resultados, para finalmente generar sus inferencias. Por lo regular, estas son producto tanto de los propios análisis como de las visualizaciones. En algunas ocasiones,

² Idea basada en Onwuegbuzie y Combs (2010, p. 405).

la visualización puede efectuarse directamente desde los mismos datos. También pueden someterse a una o más técnicas de análisis.

Las principales técnicas de análisis cualitativo se resumen en la tabla 13.4.

● **Tabla 13.4** Tipos de análisis cualitativos más comunes.³

Técnica (tipo de análisis)	Breve descripción
Comparación constante de unidades y categorías	Comparar unidades para generar categorías y así reducir sistemáticamente los datos a códigos, después contrastar categorías o códigos para desarrollar temas y vincularlos con el fin de producir teoría (emergente)
Análisis de frecuencias de códigos	Elaborar listas de las categorías o códigos que surgieron del análisis y contar el número de veces que aparece cada uno en los datos (determinar su frecuencia)
Análisis de términos en contexto	Identificar los términos claves o conceptos centrales presentes en los datos y analizar las palabras que los "circunscriben" (asociadas, que se refieren a ellos, etc.) para comprender su significado subyacente
Conteo de palabras o conceptos	Determinar el número de veces que aparece en los datos cada uno de los términos claves o conceptos centrales, particularmente aquellos vinculados con el planteamiento del problema
Análisis de dominio	Utilizar las relaciones o vínculos entre los símbolos y referentes para identificar dominios
Análisis de la conversación (conversacional)	Analizar el lenguaje verbal y no verbal de los participantes, a fin de describir los métodos y estrategias que utilizan para generar interacción social y el significado de sus comunicaciones (se considera el contenido de las conversaciones)
Análisis taxonómico	en un diagrama de flujo o esquema que ayude al investigador a comprender las relaciones entre ellos. Un dominio representa un conjunto de elementos o componentes vinculados entre sí que explican o generan un sentido de entendimiento respecto de un fenómeno o problema de estudio Desarrollar un sistema de clasificación para inventariar los dominios
Análisis componencial o de contraste	Utilizar matrices y/o tablas para descubrir similitudes y diferencias entre los componentes de los dominios
Análisis del discurso	Seleccionar segmentos representativos, ilustrativos o únicos del uso del lenguaje (por ejemplo, pasajes de narrativas o líneas transcritas de una entrevista) y examinarlos en detalle para comprender su organización o estructura retórica, apelaciones, variabilidad, importancia y posicionamiento
Análisis de la comunicación no verbal	Analizar elementos no verbales en interacciones para descubrir su significado: Gestos (muecas, fruncir el ceño, sonreír, etc.), miradas y contacto visual. Lenguaje corporal (movimientos del cuerpo como inclinarse, alejarse, señales con la mano, abrazos, tomar de la mano, etc.). Proxémica (distancias entre personas). Paralingüística (gruñidos, tono de voz, silencios, etc.) Manejo del tiempo (llegar tarde, tomar las cosas con mucha calma, etc.)
Análisis de datos complementarios	Analizar datos provenientes de otras fuentes vinculados con los datos objeto de análisis para ampliar nuestra comprensión del problema investigado (por ejemplo, si analizamos historias de vida de los participantes, agregar el análisis de artefactos vinculados con ellos). Una variante implica examinar datos que no fueron recolectados como parte de la investigación sino que fueron evaluados en estudios previos e incorporarlos al análisis
Análisis de contenido cuantitativo	Aplicar el análisis del contenido manifiesto y latente cuantitativo a los datos cualitativos, e idealmente comparar sus resultados con el análisis por comparación constante (nos lleva a un análisis mixto)

³ Adaptada de Onwuegbuzie y Combs (2010, p. 405) y Leech y Onwuegbuzie (2008).

● **Tabla 13.4** Tipos de análisis cualitativos más comunes (continuación).

Técnica (tipo de análisis)	Breve descripción
Análisis de membresía	Evaluar el significado de que los participantes pertenezcan a determinadas categorías o membresías vinculadas entre sí (por ejemplo, qué significa ejercer el rol de madre —categoría— y ser parte de la familia —membresía—). También, agrupar categorías similares en membresías más generales (bebé, hermana, tío, madre, padre = familia) y describirlas, así como analizar los roles que desempeñan las interpretaciones al desarrollar las descripciones y las implicaciones de elegir cada concepto o categoría general
Análisis semiótico	Evaluar el lenguaje como un sistema de signos bajo la premisa de que no se puede asignar un único significado a un término y no se deben aislar los conceptos
Análisis cualitativo comparativo	Analizar sistemáticamente similitudes y diferencias entre casos o unidades, utilizando una aproximación de construcción de teoría, para conectar entre sí a las categorías emergentes y también desarrollar y probar nuevas categorías
Análisis narrativo	Integrar una narrativa general o común mediante el análisis de narrativas individuales
Minería de textos	Reorganizar textos en categorías, secuencias, historias, significados, etc., para fines de análisis desde ópticas diferentes
Análisis de interlocución	Vincular interlocutores o participantes a cuestionamientos, categorías y temas, así como roles (por ejemplo, en grupos de enfoque, analizar quiénes responden a ciertas preguntas, el orden en que contestan, quién es el líder, qué características tienen las respuestas de los participantes, etc.)
Análisis basado en la teoría fundamentada	Análisis que encaja los datos en un sistema explicativo de categorías, temas y/o patrones (antecedentes, consecuentes, elementos mediatizadores, etc.)

De acuerdo con el modelo de las estrategias de análisis cualitativo (figura 13.2), hay que señalar que algunas de las visualizaciones de resultados típicas *dentro* de los casos y *entre* casos fueron desarrolladas por Miles y Huberman (1994) y han sido enriquecidas por otros autores como Onwuegbuzie y Combs (2010), las cuales se muestran en las tablas 13.5 y 13.6 (dentro de los casos y entre casos respectivamente), por la manera que se organizan u ordenan en el reporte de resultados.

● **Tabla 13.5** Visualizaciones dentro de los casos.

Tipo de visualización	Manera de organizarla (ordenarla)	Breve descripción
Narrativa o poema	Por partes	Una composición en verso que representa a los datos
Mapa conceptual	Por partes	Redes que mapean (forma gráfica) las relaciones entre conceptos, categorías, temas, individuos, grupos y roles que contextualizan la conducta individual
Matriz de lista de verificación	Por partes	Una manera de analizar/visualizar un concepto mayor, dominio, tema o categoría, que incluye diversos componentes que no estaban ordenados
Mapas de subordinación de conceptos	Por partes	Mapa que presenta la subordinación de conceptos particulares a un concepto general (categorías que son parte de un tema, por ejemplo)
Secuencia de eventos	Temporal	Matriz o diagrama de flujo que organiza una serie de eventos concretos de manera cronológica (por periodos), y además los puede clasificar en múltiples categorías

● **Tabla 13.5** Visualizaciones dentro de los casos (continuación).

Tipo de visualización	Manera de organizarla (ordenarla)	Breve descripción
Gráfica de incidentes críticos	Temporal	Mapa o diagrama de flujo con los eventos críticos más importantes
Red del estado de eventos	Temporal	Mapa que presenta elementos, conceptos, categorías o similares que moderan o mediatizan la relación entre eventos específicos de interés
Record o registro de actividades	Temporal	Esquema que muestra una actividad recurrente específica que está estrechamente limitada por el tiempo y el espacio
Diagrama de flujo de decisiones (modelamiento)	Temporal	Diagrama de flujo o mapa que incluye puntos de vista, planes y decisiones implementadas durante una actividad que se vincula con condiciones específicas
Red gradiente	Temporal	Red que mapea eventos que son conceptualizados como vinculados a una variable, categoría o tema que cambia a través del tiempo
Matriz de tiempos	Temporal	Mapeo cronológico de un fenómeno particular
Matriz de roles	Por rol o papel	Mapea los roles de cada caso o participante, vinculándolos en una matriz con datos que reflejan sus puntos de vista, creencias, expectativas y conductas
Matriz o mapa de roles temporales o cronológicos	Por rol o papel	Mapea o diagrama los roles del caso pero preserva el orden cronológico
Matriz temática conceptual	Conceptual	Matriz (columnas y filas) que vincula temas y categorías entre sí y puede darles un orden
Matriz agrupada conceptualmente (similar a la anterior, pero con agrupación por ítems)	Conceptual	Tabla o matriz de texto con columnas y filas colocadas o dispuestas por ítems agrupados que están relacionados teóricamente, temáticamente o empíricamente
Taxonomía	Conceptual	Esquema o diagrama en forma de árbol que visualiza cómo una persona o el investigador clasifica conceptos, categorías o fenómenos
Mapa cognitivo	Conceptual	Mapa que muestra la representación de una persona de conceptos que pertenecen a un dominio particular
Matriz de causas y consecuencias	Conceptual	Matriz que dispone o coloca causas en columnas y sus consecuencias o resultados en filas, o viceversa
Matriz de las dinámicas del caso	Conceptual	Visualiza un conjunto de elementos para el cambio y los procesos que son necesarios para efectuarlo, así como los resultados (generalmente para ofrecer una explicación inicial)
Red causal	Conceptual	Esquemas o diagramas que muestran vínculos causales entre conceptos (causas y efectos). Son relaciones conceptuales, no estadísticas y se refieren a un caso

● **Tabla 13.6** Visualizaciones entre casos.

Tipo de visualización	Manera de organizarla (ordenarla)	Breve descripción
Metamatrices ordenadas por partes	Por partes	Matriz que presenta datos descriptivos de varios casos (simultáneamente). Los datos pueden ser las columnas y los casos las filas, o viceversa
Metamatrices descriptivas ordenadas por caso y con una variable, tema, concepto o categoría	Por caso	Contiene datos descriptivos de los casos, pero estos se ordenan por el tema, categoría, concepto o variable de interés principales
Metamatrices descriptivas ordenadas por caso y con dos variables, temas, categorías o conceptos	Por caso	Similar a la anterior; presenta datos descriptivos de todos los casos, pero estos son ordenados por dos temas, categorías, conceptos o variables centrales de interés

● **Tabla 13.6** Visualizaciones entre casos (continuación).

Tipo de visualización	Manera de organizarla (ordenarla)	Breve descripción
Tabla de contraste	Por caso	Tabla que muestra los casos más representativos y característicos (cualitativamente) en los cuales el tema, categoría, concepto o variable centrales ocurre con mayor y menor profundidad, y contrasta a estos casos extremos en diversos atributos de dicho tema, concepto o variable
Gráfico (diagrama) de relación entre casos	Por caso	Coloca a los casos en dos o más ejes (que representan temas, categorías, conceptos o variables cualitativas) para visualizar la relación entre los casos y los temas, categorías, conceptos y/o variables (especie de diagrama de dispersión pero en el que los casos no se ubican por puntuaciones sino por valoraciones del investigador o los propios participantes)
Matriz de consecuencias/ efectos cualitativos	Por caso	Coloca a los casos por el grado o profundidad con que un tema, evento, categoría, concepto o variable tiene consecuencias en ellos. Una vez más, de acuerdo a las valoraciones del investigador y/o participantes
Matriz de resultados y sus causas	Por caso	Ubica los casos con respecto a un resultado y proporciona información para cada caso respecto de qué causas, cuestiones o antecedentes intervinieron o provocaron tal resultado
Matriz ordenada cronológicamente	Temporal	Tabla en la cual las columnas se organizan secuencialmente de manera cronológica (cada una representa un periodo de tiempo) y las filas son casos (los recuadros o celdas representan sucesos, eventos o categorías emergentes que se manifestaron en un periodo en un caso); o bien, las filas constituyen temas, categorías, conceptos o variables y los recuadros o celdas casos que se ubican en un periodo donde se presentaron los respectivos temas, categorías o variables
Gráfico (diagrama) de tiempo	Temporal	Coloca a los casos en un eje que representa el tiempo (está segmentado en periodos cronológicos) y el otro eje representa un tema, categoría, concepto o variable (puede haber más de un eje o tema, categoría, etc.)
Secuencia compuesta de historias	Temporal	Presenta una historia común a varios casos (compartida) de forma secuencial
Matriz de roles	Por rol o papel	Vincula roles de los casos o participantes con sus puntos de vista, creencias, emociones, experiencias, expectativas y conductas, o bien, categorías (por ejemplo, las columnas pueden ser papeles, las filas casos y las celdas categorías o creencias)
Tabla resumen de contenido analítico	Conceptual	Una tabla donde se muestran y comparan entre sí dos o más temas, categorías, conceptos, eventos, historias o variables (en columnas y/o renglones)
Gráfica de estructura y subestructuras	Conceptual	Presenta a un evento, tema, suceso, categoría, concepto o variable y las partes, elementos o dimensiones que lo conforman
Árbol de decisiones (modelo)	Conceptual	Un esquema o diagrama en forma de árbol que visualiza las decisiones y/o acciones que involucraron a varios casos

● **Tabla 13.6** Visualizaciones entre casos (continuación).

Tipo de visualización	Manera de organizarla (ordenarla)	Breve descripción
Matriz cruzada de temas, categorías, conceptos y/o variables	Conceptual	Una tabla donde las columnas y filas o renglones representan temas, categorías, conceptos y/o variables; y las celdas representan los casos. Se ubican éstos en función de las(los) anteriores
Diagramas conceptuales causales	Conceptual	Red o esquema de temas, categorías, conceptos y/o variables con conexiones causales entre ellas, con la finalidad de generar un sentido de entendimiento de sus relaciones e hipótesis (es un producto de la teoría fundamentada clásica). Involucran causas, consecuencias y elementos mediatizadores
Matriz de antecedentes	Conceptual	Tabla que es ordenada por temas, categorías, conceptos o variables que representa resultados y muestra los principales temas, categorías, conceptos y/o variables que incidieron en ellos (por ejemplo, columnas: antecedentes, filas: consecuentes). Puede ser también un diagrama

El lector debe observar que en algunos elementos de las tablas previas se usa el término variable, recordando que después del análisis pueden producirse variables cualitativas o cuantificadas (categóricas).

COMPLEMENTO A LAS TÉCNICAS SUGERIDAS PARA DESCUBRIR CATEGORÍAS

En la obra impresa se comentaron algunas técnicas para generar categorías. Por su parte, Ryan y Bernard (2003, p. 102) sugieren un árbol o proceso para decidir qué técnicas podemos utilizar para descubrir categorías y temas (ver la figura 13.3).⁴

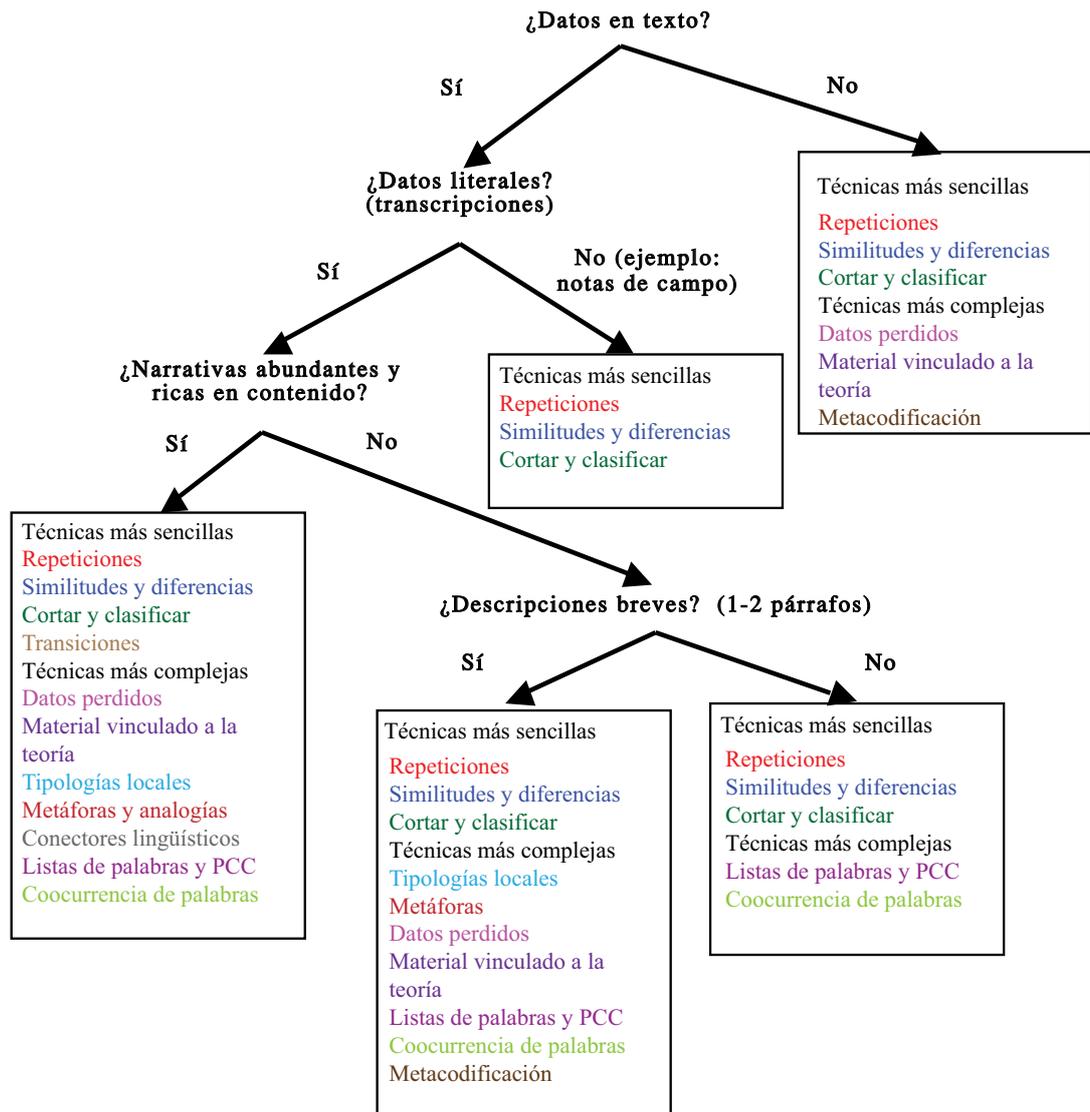
RECOMENDACIONES ADICIONALES PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO

A continuación se presentan algunos conceptos y recomendaciones básicas para quien se inicia en el análisis cualitativo.

- Para nombrar a las categorías se aconseja utilizar las palabras que más las representen, prefiriendo que las etiquetas sean cortas pero indicativas.
- No olvidar el lenguaje natural de los participantes para formar los códigos y nombrar categorías.
- Con el fin de vincular categorías debemos encontrar en los segmentos o unidades de análisis que las ilustran frases que las conecten.
- La literatura juega un rol importante en el análisis. Debemos comparar nuestra lista de códigos con los códigos (categorías) obtenidos en estudios previos similares, no porque sea necesario llegar a las mismas categorías, pues cada muestra o grupo de participantes es distinto, sino para ayudarnos a nombrarlas y vincularlas.

⁴ Ver páginas 436-441 de la 6a. edición de Metodología de la investigación.

● **Figura 13.3** Árbol de decisiones sobre la selección de técnicas sugeridas para descubrir categorías.



- Para el análisis se debe agrupar el material que pertenezca a una categoría (unidades, anotaciones, fotografías, dibujos, etc.). Por ejemplo:

Violencia verbal:

- Unidad 1 que cae en la categoría.
- Unidad 2.
- Unidad 3.
- Unidad 4.
- Unidad k.
- Anotación 1 del investigador.
- Anotación 2.
- Audio 1, etc.

Violencia física:

- Unidad 1 que cae en la categoría.

Unidad 2.

Unidad 3.

Unidad 4.

Unidad k.

Anotación 3 del investigador.

Anotación 4.

Fotografía 1 de las consecuencias de la violencia hacia una víctima (de hematomas, por ejemplo).

Video 1, etcétera.

- El proceso anterior es similar a juntar evidencia en una investigación sobre un crimen. Se agrupan en las categorías que les corresponde (evidencia del arma homicida/evidencia del lugar preciso donde se cometió el crimen/evidencia del móvil o razones del crimen/evidencia de los testigos, etcétera).
- Es recomendable utilizar el proceso de codificación no solo para construir las categorías y temas, sino también para generar una descripción del ambiente y los participantes. Esta descripción involucra una representación y visualización detallada de información sobre objetos, personas, lugares o eventos del ambiente. Los investigadores pueden producir códigos para ello. El análisis resulta útil a fin de elaborar “retratos del contexto” en estudios de caso, etnografías y estudios narrativos. Luego, se puede usar la codificación para generar determinadas categorías, sumamente vinculadas con el planteamiento del problema, las cuales aparecerán como los descubrimientos más importantes de la investigación y se pueden utilizar como los encabezados de los apartados en la sección o capítulo de resultados. Cada uno debe mostrar diversas perspectivas de los participantes y respaldarse mediante la presentación de unidades o citas representativas y evidencia específica.
- Debemos tener presente que más allá de identificar categorías y temas durante la codificación, es posible construir diferentes niveles de análisis. Por ejemplo, vincular los temas en una historia o una secuencia narrativa o desarrollar un modelo (teoría fundamentada). Asimismo, se deben analizar categorías de cada individuo o caso y entre casos (como en los estudios de caso) o pueden estructurarse o integrarse en una descripción general como en las investigaciones fenomenológicas.
- Antes de elaborar el reporte final, recordemos que es importante prefigurar cómo se representarán en la narrativa la descripción y las categorías. Una aproximación frecuente es utilizar un pasaje narrativo para comunicar los resultados, el cual puede ser una discusión que menciona la cronología de eventos, una discusión detallada de categorías (con subcategorías, ilustraciones específicas, múltiples perspectivas de los participantes y citas o pasajes) y/o una discusión del vínculo entre las categorías o temas, con uso de figuras, tablas, modelos, etc. (como elementos adjuntos a la discusión). También se puede presentar un modelo, una descripción de los lugares investigados que forman parte del ambiente e información descriptiva de cada caso o participante, incluso integrada en una tabla.
- Para presentar los resultados es muy conveniente incluir de cada categoría: 1) nombre o código, 2) descripción y significado para los participantes o fuentes primarias (cómo la definen), 3) ilustradores (ejemplos de unidades, citas o segmentos), 4) términos o palabras descriptoras, 5) dimensiones cuantitativas (frecuencia, ubicación en algún continuo, por ejemplo, positiva, neutral y negativa), 6) interpretación del investigador (definición e implicaciones para el planteamiento) e, idealmente, 7) evidencia de otro tipo que la soporte (documento, artefacto, imagen).
- El paso final del análisis involucra interpretar el significado de los datos. Creswell (2009) sugiere preguntar qué lecciones se aprendieron. Estas pueden constituir la interpretación personal del investigador desde su perspectiva cultural e histórica, así como su experiencia. También puede tratarse del significado derivado de comparar los resultados con la información extraída de la literatura o de teorías. De esta forma, es factible señalar si los resultados o descubrimientos confirman o no la información previa (marco teórico). Asimismo, se pueden sugerir nuevas preguntas para responder en futuros estudios, las cuales emergieron durante la investigación y no habían sido planteadas al inicio. Además, se pueden proponer acciones y reformas para solventar una o varias problemáticas.



- Con la finalidad de redactar los resultados es importante utilizar citas o segmentos tanto cortos como largos e intercalar citas de los participantes con interpretaciones del investigador.
- Los estudios cualitativos de caso y etnográficos comúnmente contienen: a) una descripción de los ambientes en los que viven los participantes y b) categorías y temas emergentes. Los estudios fenomenológicos incluyen: a) una descripción del fenómeno estudiado, b) frases u oraciones que lo representan e ilustran y c) unidades sobre ellos con un significado profundo generadas por los participantes. Por lo general, las investigaciones narrativas muestran historias contadas por los participantes (algunas, vueltas a narrar por el investigador, encadenadas entre sí), que incluyen el contexto, la trama, actividades, clímax y desenlace.

EXIGENCIAS MÍNIMAS EN UN ESTUDIO CUALITATIVO

Varios alumnos y profesores piensan que “a veces pareciera que el rigor en una investigación cualitativa es algo muy complicado”. Por ello, es necesario señalar cuáles serían las exigencias mínimas. Esta sección intenta responder a tal inquietud e incluimos lo que diversos autores clásicos en materia de indagación cualitativa han señalado y con lo cual coincidimos.

Tres elementos resultan claves para lograr dicho rigor: confiabilidad, validez y transferencia, los cuales se muestran en la tabla 13.7, en relación a su contraparte cuantitativa para tener un punto de referencia.

● **Tabla 13.7** Elementos básicos del rigor en estudios cuantitativos y cualitativos.

Rigor cuantitativo	Rigor cualitativo
Confiabilidad: examinar la consistencia o estabilidad de las mediciones entre sí (por ejemplo, respuestas a una escala, que sean congruentes entre ellas, valores correlacionados)	Confiabilidad: consistencia de los resultados entre diferentes fuentes e investigadores
Validez: verificar que las mediciones se refieran a lo mismo (midan las mismas cuestiones o dimensiones del fenómeno o variable de interés)	Validez: exactitud de los resultados y descubrimientos empleando ciertos procedimientos. Por exactitud se implica que capturemos realmente lo que los participantes desean expresar
Generalización: validez externa a otros contextos, personas o muestras, particularmente a la población	Transferencia: aplicación de los resultados a otros contextos, muestras o personas

En los estudios cualitativos la validación se realiza durante todo el análisis. Primero, cuando se verifica la exactitud de los datos, la cual se confirma a través de diversas fuentes. El investigador debe documentar sus procedimientos de recolección y análisis de datos, paso a paso, entre los cuales se destacan:

- Revisar las transcripciones para asegurar que no haya errores de captura o falta de información.
- Evaluar las definiciones de los códigos para evitar que exista duplicidad, confusión e incongruencias entre ellas, ni que se presenten desviaciones de las definiciones originales.
- Organizar reuniones periódicas entre los investigadores que codifican para unificar criterios de análisis.
- Cruzar codificaciones entre investigadores, a fin de verificar que los criterios de análisis son similares y los resultados son equivalentes cuando el mismo material es codificado por varios analistas de manera independiente. Incluso, Creswell (2009) sugiere aplicar técnicas estadísticas de confiabilidad entre codificadores (ver análisis de contenido en el capítulo 7 de este centro de recursos en línea). Suele aceptarse un mínimo de 80% de acuerdo (Creswell, 2009; Miles y Huberman, 1994).

La *credibilidad* o *autenticidad* implica determinar el grado en que se puede confiar que los resultados reflejan los significados que pretenden comunicar tanto los participantes como el investigador. Este objetivo se alcanza mediante ciertas acciones como las siguientes:

- Triangular diferentes fuentes de información para examinar la evidencia proveniente de estas. Por ejemplo, verificar que las categorías hayan sido establecidas a través de distintas fuentes (participantes, documentos, hechos, etcétera).

- Describir con amplitud y de manera detallada el ambiente, los participantes y los resultados, de tal forma que el lector o usuario revise los descubrimientos en el contexto en que se recolectó y analizó la información.
- Clarificar los sesgos que puede introducir el investigador (su papel en el estudio, sus sentimientos sobre el fenómeno analizado, cómo puede haber influido en sus interpretaciones su género, cultura, historia y estatus socioeconómico). Es conveniente que el investigador comente en el reporte estas cuestiones.
- Presentar evidencia confirmatoria y discrepante sobre las categorías, así como diversas perspectivas sobre ellas y sus vínculos, ya que en la vida real siempre hay diversidad entre los puntos de vista de los individuos. Es necesario presentar y discutir evidencia favorable y desfavorable (realismo).
- Efectuar estancias prolongadas en el contexto, ambiente o campo, con el propósito de desarrollar un entendimiento profundo del fenómeno bajo estudio. Genera credibilidad a las narrativas. Entre más contacto y experiencias se tengan con los participantes, los descubrimientos serán más auténticos (Creswell, 2013b).
- Utilizar auditoría de pares y externa a fin de fortalecer la fiabilidad y validez general. Al menos debe existir un revisor externo que pregunte sobre todo el proceso, revise la codificación y el análisis completo.

El valor de la investigación cualitativa se centra en la profundidad de las descripciones y las categorías desarrolladas en un contexto específico, más que en la generalización. Esta puede alcanzarse y conducirnos a una teoría más general mediante varios estudios y múltiples casos (Creswell, 2013a; Yin, 2009).

AMPLIACIÓN DEL ANÁLISIS DE NARRATIVAS

En el capítulo 15 del texto impreso (“Diseños del proceso de investigación cualitativa”) se presentaron los diseños narrativos. Allí puntualizamos que se fundamentan en el análisis de narrativas para construir una historia común. En este apartado ampliaremos el análisis y desarrollo de narrativas individuales, que puede aplicarse no solo a tales diseños sino a otras aproximaciones cualitativas. Recordemos que la secuencia es: recolección de las narrativas o historias de los participantes o personajes → su análisis por parte del investigador → volver a narrarlas o reconstruirlas → ensamblarlas en una narrativa general o común.

Para realizar un análisis narrativo confiable, lo primero es interpretar cada pieza de evidencia individualmente (identificar la historia “contada” en cada objeto, grabación, entrevista, evento observado o sesión: el tipo de historia, su dirección, su vínculo con el planteamiento del problema, si es coherente o tiene contradicciones, qué temas básicos y cuestiones más específicas trata), con el fin de descubrir categorías y la esencia temática.⁵

En entrevistas y documentos, algunos participantes pueden narrar historias que parecen sumamente ensayadas, casi “perfectas”; en otras ocasiones, pueden tratar de describir acontecimientos y experiencias que nunca habían contado y por ello parecen desarticuladas. El reto es separar los segmentos que realmente poseen significado y se encuentran vinculados al planteamiento del problema, de aquellos no relevantes ni relacionados con este, así como identificar las categorías pertinentes. A veces es difícil pues algunas personas narran sin seguir una secuencia cronológica, mezclan ideas y tiempos. Una manera de ayudarnos en esta tarea es identificar las ideas o temas centrales y las escenas o pasajes de las narrativas en que se desarrolla una trama. Además, en entrevistas, solicitarles a los participantes que nos indiquen la secuencia temporal (qué fue primero y qué después) y buscar tal secuencia en materiales o documentos.

Fraser (2004) sugiere hacerse las siguientes preguntas que auxilian al investigador a interpretar cada pieza de evidencia y construir la historia individual (narrativa): ¿cuáles son los temas centrales y recurrentes en cada transcripción, imagen, objeto, grabación?, ¿qué conceptos o palabras son las más repetitivas?, ¿qué significados tienen estos conceptos o palabras? Además, en entrevistas: ¿es congruente lo que se dice con los gestos no verbales? (y si surgen contradicciones, ¿cuáles son y cómo se interpretan?), ¿se presentan

⁵ Debemos recordar que las historias de vida cuando se obtienen por entrevista, son narradas en primera persona.

silencios, pausas y “lagunas” marcadas y prolongadas? (si es así, ¿qué sugieren? Por ejemplo, desacuerdo, aburrimiento, angustia) y, ¿cómo pueden separarse o desagregarse las historias, pasajes y segmentos?

Por otro lado, resulta importante analizar las narrativas en sus contextos sociales e incluir categorías como la condición socioeconómica de los participantes, su ocupación y otras variables demográficas que puedan ayudar a responder al planteamiento del problema, así como examinar las consideraciones históricas (por ejemplo, el momento en que se recolectan los datos). Es indudable que resulta muy diferente un estudio sobre la violencia doméstica en Irán que en España, Japón o cualquier nación latinoamericana; lo mismo sucede con una investigación que recolecta datos de abuso sexual infantil en el presente con una hecha ahora pero referida a experiencias de tres décadas atrás (una indagación actual con participantes que tienen entre 35 y 45 años, pero que se analizan sus experiencias del pasado remoto). Las normas culturales han cambiado.

También resulta fundamental señalar los criterios de inclusión de las narrativas, los cuales deben estar vinculados con el planteamiento. Por ejemplo, cuando analiza historias extraídas de entrevistas hechas a mujeres que habían sido objeto de violencia en relaciones interpersonales, Fraser (2003) eligió narrativas que ilustraran cómo las mujeres violentadas interactuaban en episodios en los cuales sentían amor romántico; demostraran cómo las convenciones sexuales fueron reproducidas y/o transgredidas; subrayaran algunas de las conexiones entre el amor y el abuso; y ejemplificaran los discursos feministas asociados con las mujeres, el amor y la sexualidad.

Identificar los dominios o aspectos de cada narrativa resulta útil para analizar el tipo de experiencia detrás de esta. Es decir, si se trata de una narrativa intrapersonal (interna, por ejemplo: sentimientos y emociones), o interpersonal (que involucra relaciones con otras personas) o cultural (referida a amplios grupos sociales, por ejemplo, un objeto nos puede indicar que se trata de determinada época o una entrevista puede mostrar que se hace mención de determinada convención social o grupo —por ejemplo, los hinchas de un equipo de fútbol, los miembros de una fraternidad—). El tipo de experiencia debe estar vinculado al planteamiento.

Para analizar una narrativa, McCormack (2000a) sugiere:

1. Que el investigador se sumerja en la narrativa, leyéndola completa en voz alta (escuchar activamente). Con tal finalidad podemos cuestionarnos: ¿quiénes son los personajes? (en especial, quién es el participante, ya sea el entrevistado, narrador, escritor, productor del material, etc.), ¿cuáles son los principales acontecimientos?, ¿dónde y cuándo ocurrieron? Además, en narrativas producto de entrevistas: en mi rol de investigador y entrevistador, ¿cómo estoy situado en relación con el participante? y ¿cómo ambos respondemos intelectual y emocionalmente?
2. Identificar los procesos narrativos y el tipo de lenguaje utilizado. Es importante detectar los diferentes procesos narrativos que emplea el participante: historias, descripción, argumentación, énfasis y teorización. Ello comienza ubicando las historias, las cuales poseen límites reconocibles como el principio y final, y dentro de estos, podemos encontrar una serie de acciones o eventos (la trama), que a su vez responde a la pregunta: entonces, ¿qué sucedió? Todos estos elementos reunidos proporcionan a la narrativa un propósito y una coherencia que puede ser identificada. Después, el investigador detecta los aspectos de cada historia que constituyen la base para la interpretación: el resumen, la evaluación (cuál es el propósito de la narrativa, los puntos más importantes de ella), la orientación (quiénes, qué, dónde, cuándo), la serie de sucesos (lo ocurrido) y el final de la historia (cierre). El resumen y la evaluación son útiles para responder otra importante pregunta: ¿por qué la historia fue contada? La respuesta puede constituir el título de ella.
3. En cuanto al lenguaje, resulta necesario analizar sus características: lo que se dice, cómo se dice y lo que “no se dice”. Lo primero incluye: a) palabras o frases que indican la relación del participante con el planteamiento del problema (por ejemplo: “rechazo eso”, la guerra), b) palabras o expresiones que utiliza con mayor frecuencia, c) términos o frases que asumen visiones comunes (“como usted sabe”, “estaremos de acuerdo”...), d) expresiones de reflexión (¡uy!, ¡uhm!), e) palabras y expresiones típicas del grupo al que pertenece el participante o autor (incluyendo términos especializados) y f) palabras y expresiones que hablan del participante o autor (para referirse a sí mismo), sus relaciones y el contexto.

Lo segundo (cómo se dice) abarca: a) uso de voz activa/pasiva, b) las funciones del discurso o narrativa (preguntas, peticiones, demandas, declaraciones, exclamaciones), c) los pasajes donde se usan los pronombres personales (yo, tú, nosotros), particularmente en relación a las preguntas y el planteamiento del estudio; d) la manera en que se presenta el participante sobre lo dicho y e) el uso de repeticiones, metáforas, símiles, analogías y otros tipos de imágenes.

Respecto a lo “que no se dice”, debemos cuestionarnos las razones de ello.

4. Reconocer el contexto en que se relató. Para ello, se recomienda preguntar respecto a la narrativa: ¿cuál es el contexto?, ¿qué elementos del contexto toma en cuenta el participante para construir la narrativa?, ¿qué influencias atribuye al contexto?, ¿qué me demuestran las reacciones del participante respecto del contexto?
5. Evaluar el estado del participante (relajado, tenso, deprimido, contento, eufórico, honesto, etc.). Algunas preguntas que pueden hacerse para clarificar este punto son: ¿qué me indica la narrativa del participante sobre su estado y condición? En textos solo pueden interpretarse los escritos, pero en entrevistas individuales o grupales, así como en grabaciones, es posible ayudarse a interpretar a través de preguntas como: ¿cuáles son las reacciones verbales y no verbales del participante? (¿qué puedo aprender de ello?), ¿cómo son respondidas las preguntas? (¿de manera breve o con respuestas largas?, ¿de forma sencilla o compleja?, ¿tarda o no en dar sus respuestas?, ¿responde con preguntas o hace preguntas y de qué tipo?, ¿cómo es la interacción?, ¿interrumpe, con qué frecuencia?, ¿hay preguntas que no contesta?; y además las “razones” de cada cuestionamiento).
6. Identificar los pasajes donde ocurre algo inesperado o cambios en la narración. McCormack (2000a) también les denomina “momentos”, los cuales pueden estar indicados por palabras claves o frases, descripciones de eventos o historias u otras formas de discurso. En entrevistas, a veces son recuerdos vueltos a contar y en otras ocasiones se producen espontáneamente durante la conversación. Algunos, aunque no todos, pueden ser momentos “radicales”, como enojarse severamente, gritar o cambios abruptos en la conversación. Otros son más comunes. Pueden resultar inesperados (de sorpresa, de extrañeza, completamente desconcertantes) o reflejar estados de ánimo (alegría, serenidad o tristeza) o una actitud crítica. Hay momentos de reflexión personal, contradictorios o de confusión e incertidumbre. De cada uno debe analizarse su significado.

Asimismo, para desarrollar narrativas o historias individuales, McCormack (2000b) recomienda:

- a) Resumir las ideas.
- b) Construir una historia interpretativa de la narrativa según el planteamiento del problema (se deben tomar en cuenta los elementos del análisis: resultado de la inmersión en la narrativa, procesos y lenguaje, contexto, estado del participante y pasajes donde hay cambios). Tal como se ha mencionado, normalmente la historia sigue una secuencia casi siempre cronológica. Algunos autores elaboran primero un índice con títulos para las partes principales de la narrativa y luego construyen la trama. Asimismo, no olvidar incluir las pausas, silencios y gestos.
- c) Presentar la historia al participante y revisarla de manera conjunta (desde luego, esto solo cuando este se encuentre disponible y acepte).
- d) Interpretar las reacciones del participante ante la historia y reflexionar. Para auxiliarnos en esta tarea, McCormack (2000b) sugiere que podemos hacer preguntas como: ¿tiene una historia alternativa o la historia presentada refleja lo que usted quiso señalar o pensaba?, ¿esta historia tiene sentido para usted?, ¿cómo se compara la historia con su experiencia?, ¿se han omitido algunos aspectos de su experiencia? (¿cuáles?, ¿en qué parte de la historia se deben incluir?), ¿qué preguntas y respuestas faltan para que la historia refleje más su punto de vista?, ¿qué se puede agregar? En esta fase el investigador debe asegurarse sobre la certeza, honestidad y claridad del participante (que se encuentre “seguro” de sus respuestas e historia).
- e) Modificar la historia o realizar los cambios necesarios para reflejar la perspectiva del participante.
- f) Asegurarse de distinguir la historia (hechos narrados) de las interpretaciones del participante y del investigador (diferenciar cuándo se presenta cada una). Por ejemplo: “la historia es...”, “después de leer la historia el participante consideró que esto significa...”, “mi opinión es...”, “la teorización que

puede obtenerse es...”

- g) Junto con el participante, titular la historia.
- h) Elaborar la versión final para reunirla con otras narrativas.

Una vez analizada cada narrativa o pieza de evidencia, debemos encontrar *cuestiones en común y diferencias* entre las diversas narrativas y/o piezas de evidencia. Se debe comparar el contenido, estilo y tono de las narrativas y detectarse las categorías y temas recurrentes. Por ejemplo, Fraser (2003) descubrió que muchas de las mujeres objeto de violencia mostraban una “risa nerviosa” al expresar su rechazo y molestia hacia los abusadores. Pero cuando preguntó sobre la vergüenza, la culpa y el impacto, hubo notables diferencias entre las participantes.

En esta labor comparativa de las narrativas, debemos analizar la forma en que las historias se alinean con nuestro planteamiento y comenzar a establecer hipótesis. Las narrativas pueden llevarnos a conclusiones lógicas y consistentes con otros estudios, pero es posible que también generen resultados sorprendentes y que se aplican solo a cierto contexto (Fraser, 2004; Worthington, 1996).

Fraser (2004) recomienda las siguientes preguntas que nos pueden ayudar en la tarea de contrastar narrativas: ¿cuáles son las categorías, temas y patrones que emergen a través de las distintas narrativas?, ¿cómo se revelan tales categorías, temas y/o patrones comunes?, ¿qué secuencias poseen las narrativas y si siguen o no una misma cronología?, ¿qué temas se evitan y por qué?, ¿las diferentes historias comienzan, se desarrollan y concluyen del mismo modo o hay diferencias? (¿cuáles?) y ¿las categorías emergentes son las que se podrían esperar?

Después de comparar las narrativas y extraer los elementos en común, se ensamblan o entretejen entre sí para llegar a la historia o narrativa conjunta (Creswell, 2013b). La construcción narrativa es interpretativa (Coulter, 2009). Resulta importante tener en mente que lo que realmente hacemos en esta etapa es integrar diversos lenguajes (orales, visuales, escritos) en un lenguaje escrito. Asimismo, que existen múltiples posibilidades para representar historias. Por ello, la validación con participantes es fundamental, tanto de sus narrativas individuales como de la narrativa general.

El proceso de ensamblado de narrativas se comentó y representó en la página 489 del capítulo 15 del libro.

COMPLEMENTO DE LOS DISEÑOS ETNOGRÁFICOS

En el texto impreso se hizo la siguiente promesa: “Otra clasificación de los diseños etnográficos la podrá encontrar el lector en el capítulo 13, *Profundización en temáticas de la investigación cualitativa*”.

Joyceen Boyle (en Álvarez-Gayou, 2003), nos proporciona una tipología de los diseños etnográficos, la cual se basa en el tipo de unidad social estudiada:

- Etnografías procesales: describen ciertos elementos de los procesos sociales, los cuales pueden ser analizados funcionalmente, si se explica cómo ciertas partes de la cultura o de los sistemas sociales se interrelacionan en determinado tiempo. Asimismo, utilizan el análisis diacrónico cuando se pretende explicar la ocurrencia de sucesos o procesos actuales como resultado de hechos históricos.
- Etnografía holística o clásica: abarca grupos amplios. Se considera toda la cultura del grupo, y por lo general se obtienen grandes volúmenes de datos, por lo que se presentan en libros. Por ejemplo, *Tzintzuntzan*, de Foster (1987), que analiza este pueblo “mágico” de Michoacán.
- Etnografía particularista: es la aplicación de la metodología holística a grupos particulares o a una unidad social. Ejemplo de esta clase de estudios son el Erving Goffman (1961), quien realizó trabajo de campo con pacientes de hospitales psiquiátricos; y el de Janice Morse (1999), investigadora que analizó las estrategias de confortación por parte de enfermeras al tratar con pacientes que arriban a la sala de urgencias en estado crítico (tratado en este libro).
- Etnografía de “corte transversal”: se realizan estudios en un momento determinado de los grupos que se investigan y no procesos interaccionales o procesos a través del tiempo.
- Etnografía etnohistórica: implica el recuento de la realidad cultural actual como producto de sucesos históricos del pasado. Un ejemplo de este tipo de estudio es el de Villarruel y Ortiz de Montellano

(1992), en el que se exploran las creencias relacionadas con la experiencia del dolor en la antigua Mesoamérica (Álvarez-Gayou, 2003, p. 78).

Asimismo, para agregar más ejemplos de estudios etnográficos a la tabla 15.6 del capítulo 15 de la obra impresa (p. 487), incluimos dos en la tabla 13.8.

● **Tabla 13.8** Ejemplos adicionales de investigación etnográficas.

Referencia	Esencia de la investigación
Pruitt-Mentle (2005)	El estudio consideró el significado que la tecnología educativa tiene en la vida de jóvenes inmigrantes centroamericanos que viven en Estados Unidos
Ruhleder (2000)	El autor analizó un programa de maestría en línea en bibliotecología y ciencias de la información ofrecida por la Universidad de Illinois (evaluó el aprendizaje mediante internet y las formas de interacción entre los usuarios)

COMPLEMENTO DE LOS DISEÑOS DE TEORÍA FUNDAMENTADA

En el mismo capítulo 15 se indicó que algunas cuestiones relativas a la teoría fundamentada serían profundizadas en el centro de recursos en línea. Ahora retomaremos el tema, asumiendo que se leyó dicho capítulo.

Las directrices analíticas que componen la teoría fundamentada (TF) son sus principios, que incluyen: (a) método comparativo constante, (b) codificación teórica, (c) muestreo teórico, (d) saturación teórica y (e) sensibilidad teórica. Desde una perspectiva epistemológica, es la naturaleza de estos principios y la interacción entre ellos lo que permite el desarrollo de la teoría. Estas cualidades hacen de la teoría fundamentada un método único.

Actualmente no hay un solo procedimiento para implementar la teoría fundamentada. Como señala Charmaz (2008), se trata de una “constelación de métodos” más que de un enfoque unitario, pero algunos procedimientos distinguen a la mayoría de los estudios que la mencionan como diseño base de la investigación:

1. Por lo general, el muestreo que se utiliza es secuencial: primero, selectivo (se eligen casos apropiados de acuerdo al planteamiento) y después es teórico (en el momento que comienzan a emerger las categorías). Es el investigador quien decide cuándo cambia de un muestreo a otro (Draucker, Martsolf, Ross y Rusk, 2007).
2. Se quiere determinar una unidad de análisis de los datos recolectados. Las unidades de análisis son indicadores empíricos de ellos (se obtienen de acciones y eventos observados o grabados, textos escritos en documentos, transcripciones, etcétera).
3. Las unidades se comparan para detectar similitudes y diferencias, y el investigador identifica las uniformidades subyacentes (comparación constante) (O'Reilly, Paper y Marx, 2012; Milliken, 2010). Cada vez que se encuentra una uniformidad o cuestión similar entre unidades, se produce un concepto o categoría, a la cual se le asigna un código. Desde luego, las categorías deben estar vinculadas con el planteamiento del problema (que se refieran a las preguntas de investigación). Recordemos que esta es la codificación abierta.
4. Las categorías o conceptos se comparan nuevamente con los datos (unidades o indicadores) para perfeccionar su definición y describir sus propiedades (O'Reilly *et al.*, 2012; Glaser y Strauss, 1967).
5. Se identifica la categoría o concepto central.
6. A partir de la categoría central se vinculan las demás categorías o conceptos en hipótesis emergentes.
7. Se relacionan las hipótesis y/o todas las categorías y se produce la teoría (fundamentada en los datos empíricos).
8. El muestreo y la recolección de los datos concluyen cuando se alcanza la saturación teórica (O'Reilly *et al.*, 2012).
9. A medida que se generan categorías y se agrupan en temas y el proceso empieza a clarificarse, se comienzan a interrelacionar las categorías y ordenarse en torno a la categoría central, según su papel: causas, condiciones contextuales e intervinientes, consecuencias y estrategias. Finalmente, se genera

un modelo visual (un “retrato” del planteamiento o fenómeno estudiado), así como hipótesis y una discusión que vincula las categorías en el modelo (narrativa general).

Además de los criterios ya señalados sobre la calidad y rigor de la investigación cualitativa, Milliken (2010) sugiere los siguientes para el caso de los diseños de teoría fundamentada:

1. Correspondencia o ajuste: las categorías deben generarse a partir de los datos, en lugar de “forzar” los datos para que embonen o se ajusten a categorías predeterminadas. El investigador debe demostrar cuál es su origen en los datos. Este objetivo se logra mediante la documentación e ilustración de cada categoría con citas o unidades.
2. Entendimiento: la teoría debe explicar qué ocurrió con el planteamiento del problema o fenómeno estudiado en su contexto y cómo puede variar. Este objetivo se consigue agregando datos (casos, observaciones, entrevistas, etc.) y/o mostrando la teoría a los participantes para verificar desde su perspectiva con qué precisión representa y explica el fenómeno o planteamiento (verificación con miembros).
3. Trascendencia: este principio, vinculado con el anterior, se refiere al grado en que la teoría producida es relevante y central para el planteamiento (es útil para explicar lo medular del fenómeno).
4. Adaptación: después de que el estudio se concluyó y la teoría es aplicada es importante que tengan capacidad para modificarse. No se puede esperar que una teoría fundamentada explique completamente circunstancias cambiantes (otros contextos o en el futuro). A través del tiempo, pueden descubrirse nuevas condiciones y variaciones relacionadas con la teoría, pero si esta es sólida puede extenderse y calificar apropiadamente para dar cabida a nuevos datos y variantes.

Asimismo, se agregarían otros:

5. Sensibilidad teórica (O’Reilly *et al.*, 2012): es la habilidad demostrada por parte del investigador para otorgar significado a los datos, así como la capacidad de reconocer datos que son pertinentes para la teoría emergente y desechar los que no lo son, lo cual se facilita con una adecuada revisión de la literatura y un estudio detallado del contexto, pero también con la mente abierta.
6. Claridad: la teoría tiene que representar las experiencias de los participantes. Ellos deben reconocerla como reflejo de sus vivencias, emociones, percepciones, etc. También, otros participantes que han vivido circunstancias similares deben poder identificarla.

Cuando se presenta una teoría fundamentada, esta debe poder resumirse brevemente. Presentamos dos ejemplos de ello.

O’Reilly *et al.* (2012) presentaron un estudio para entender los procedimientos que podrían utilizar las empresas para mejorar los vínculos con organizaciones clientes, el cual se basó en las experiencias profesionales de los participantes y la administración cimentada en la relación con los clientes (en inglés *customer relationship management* o *CRM*). Los autores construyeron el siguiente esquema de teoría fundamentada mediante entrevistas con 18 clientes, el cual se presenta en forma de matriz en la tabla 13.9.

● **Tabla 13.9** Esquema breve de teoría fundamentada.

Categorías (con sus dimensiones entre paréntesis)	Categoría central
Déficits de conocimiento (entrenamiento, sistemas y motivación)	
Autoridad (control, acceso y posesión)	Servicio de la empresa
Barreras para el servicio (ubicación, procesos y procedimientos)	

Por su parte, Barber (2012) presentó una teoría para integrar el aprendizaje a nivel universitario, producto del análisis de 194 entrevistas a estudiantes de pregrado. Entre otros objetivos pretendió comprender la forma en que los alumnos reúnen conocimientos y experiencias (la manera en que integran el aprendizaje). Tres tipos de tal integración surgieron de los datos: a) *conexión* (descubrimiento de similitudes entre ideas que por sí mismas parecían aisladas), b) *aplicación* (utilización de conocimiento de un contexto en otros contextos distintos) y c) *síntesis* (creación de nuevos conocimientos mediante la combinación de ideas).

COMPLEMENTO DEL EJEMPLO SOBRE NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

En el capítulo 12 de la obra impresa “El inicio del proceso cualitativo” (en ejemplos, pp. 380-381) se presentaron los objetivos y preguntas de investigación de un estudio sobre los niños con discapacidad visual (Khadka, Ryan, Margrain, y Woodhouse, 2012), pero faltó la justificación y el índice general del marco teórico, que ahora se incluye, recordando los primeros elementos del planteamiento.⁶

Objetivos: a) identificar las actividades educativas, sociales y de ocio, así como los temas que más les interesan a los niños y jóvenes con discapacidad visual y b) determinar si existen diferencias entre las áreas de interés entre ellos y quienes gozan por completo del sentido de la vista.

Preguntas de investigación: ¿cuáles son las actividades educativas, sociales y de ocio, así como los temas que más les interesan a los niños y jóvenes con discapacidad visual? ¿Existen diferencias en las áreas de interés entre ellos y quienes gozan por completo del sentido de la vista?

Justificación De acuerdo con Corn, Wall, Jose, Wilcox y Perez (2002), la discapacidad visual que se presenta a edad temprana tiene profundas implicaciones en términos de los reducidos resultados educativos, actividades recreativas (Koenig y Holbrook, 1995) y experiencias sociales (Lifshitz, Hen y Weisser, 2007) de quienes la padecen. La visión juega un papel muy importante en la educación y el aprendizaje de los niños y jóvenes. Existen estudios que reportan que 80% del aprendizaje ocurre a través de la visión (Koutantos, 2000; Koenig y Holbrook, 1995). La demanda del sentido de la vista se incrementa significativamente a medida que los niños avanzan en su nivel escolar, lo cual se debe a que aumenta el trabajo y además las piezas visuales de los libros y hojas de trabajo disminuyen de tamaño. Lo anterior significa un esfuerzo extra para los chicos con discapacidad visual que cursan algún programa escolar.

Otro aspecto con el que está relacionada la discapacidad visual son las desventajas sociales que produce, como bajos niveles de socialización (Cochrane, Lamoureux, y Keeffe, 2008) y menores oportunidades para desarrollar habilidades interpersonales (Huurre y Aro, 2000).

Son muchas y muy diversas las desventajas que produce la discapacidad visual, pero aún no son bien entendidas.

Para apoyar de la mejor manera posible a niños y jóvenes con discapacidad visual, lo primero es comprender su propia percepción acerca de sus habilidades y aquellas actividades que ellos encuentran desafiantes. Por ello, resulta importante el desarrollo del presente proyecto de investigación. Sus “voces tienen que ser escuchadas”

Índice general del marco teórico

1. Introducción
2. El sentido de la vista
3. Discapacidad visual
 - 3.1. Problemas que se presentan ante esta discapacidad
 - 3.1.1. Educativos
 - 3.1.2. Recreativos
 - 3.1.3. Sociales
4. Estudios cualitativos con niños y jóvenes que poseen discapacidad visual.

EJERCICIOS EXTRAS

También en el capítulo 13 del libro escrito se prometieron ejercicios breves adicionales, que ahora incluimos. El primero con una respuesta sugerida al final.

⁶ Adaptado de Khadka *et al.* (2012). Como siempre, las referencias del ejemplo no aparecen en la bibliografía final de esta sexta edición, porque no fueron consultadas en sus fuentes originales.



Ejercicio 1

Una institución quiere lanzar por televisión mensajes para prevenir el uso de sustancias dañinas (estupefacientes) dirigidos a estudiantes universitarios. Los productores no saben el grado de *realismo* que deban contener estos mensajes ni su tono, es decir, si deben apelar al miedo, a la salud o a los problemas morales que se desencadenan en las familias. Se tiene certeza de que es necesario realizar esta campaña, pero no se tiene idea clara de la forma de estructurar los mensajes para que sean más eficaces. En resumen, para conceptualizar y poner en imágenes dichos mensajes, se requiere información previa sobre la relación participante-sustancia. ¿Qué se aconsejaría aquí? ¿Qué tipo de muestra se necesitaría para recabar dicha información?

Respuesta

Podría ser una muestra de casos-tipos (universitarios), pero dentro del segmento de estudiantes universitarios se debería buscar una muestra de variación máxima, con casos de diferentes características (carreras o licenciaturas, edades comprendidas entre los 17 y 24 años, ambos géneros, de universidades públicas y privadas).

Ejercicio 2

Mediante el enfoque cualitativo un investigador desea analizar los motivos que obligaron a un grupo de jóvenes (hombres y mujeres) a integrarse a una pandilla que roba automóviles como medio de supervivencia. ¿Cómo plantearía su estudio? ¿Qué unidades de análisis compondrían su muestra inicial? ¿Qué tipo de muestra cualitativa no probabilística sería adecuada para su investigación?