



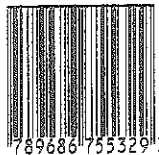
Catalina A. Denman / Jesús Armando Haro

Históricamente, el debate entre la investigación cuantitativa y la cualitativa ha sido planteado más bien en términos de oposición que de complementariedad. Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo xx, surgieron numerosas voces que intentaron documentar no sólo la falacia de plantear una oposición radical entre ambas perspectivas, sino también señalar su reduccionismo cuando son empleadas de forma exclusiva. Propusieron en cambio la necesidad de reunir ambos estilos en la ardua tarea de explorar realidades humanas, retomando tradiciones de investigación que han dado cuenta de la posibilidad de su integración, combinando el uso de números y narrativas como partes complementarias del proceso de estudio de lo social.

La investigación cualitativa parte del supuesto de que todos los seres humanos, como elementos previamente socializados, somos a la vez producto y productores de un mapa mental de carácter intersubjetivo que modela nuestra percepción de la realidad. Pero, ¿qué es lo que significamos con investigación cualitativa y contra qué se contrasta, o en su caso, con qué tipo de investigación se relaciona? Los textos aquí incluidos presentan distintas respuestas a esta pregunta. Dan cuenta de las distintas etapas de la investigación cualitativa, cubriendo los aspectos paradigmáticos y axiológicos en que se ubica, la cuestión del diseño y la triangulación de métodos hasta el manejo de los datos generados por este tipo de investigación.

Ha pesar del relativo auge que han tenido los métodos cualitativos en las dos últimas décadas es aún relativamente escasa la bibliografía sobre el tema en nuestro idioma. Este es el motivo de esta antología, proporcionar textos para aquellos lectores que no leen en otros idiomas o que prefieren leer materiales sobre investigación cualitativa en español.

70 99 01  
\$ 200.00  
EL COLEGIO DE SONORA



9 789686 755329 >

Por los rincones

# Por los rincones

Antología de métodos cualitativos en la investigación social

Catalina A. Denman  
Jesús Armando Haro  
(Compiladores)

## Métodos para el manejo y el análisis de datos

A. Michael Huberman  
Matthew B. Miles

### *Definiciones y suposiciones*

A lo largo de la última década, las discusiones sobre el manejo y el análisis de datos cualitativo se han tomado cada vez más diferenciadas e integradas. En 1976 Sieber, al revisar siete textos muy respetados sobre metodología de campo, descubrió que menos del 5-10% de sus páginas trataban sobre el análisis como tal. En 1979, Miles señaló que el analista cualitativo tenía pocas pautas con las cuales protegerse del autoengaño y menos aún de las conclusiones poco confiables o inválidas, en general. También hemos comentado que los métodos de análisis rara vez han sido descritos en detalle para que el lector pueda entender cómo un investigador obtuvo sus conclusiones finales a partir de 3,600 páginas de notas de campo (Miles y Huberman, 1984).

Hoy en día ya hemos progresado bastante. La base de datos que consultamos para la preparación de *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (Análisis cualitativo de datos: un libro de consulta aumentado)*, se ha triplicado más desde la publicación de la primera edición (Miles y Huberman, 1984, 1994). Hay nuevas publicaciones periódicas, varios manuales, incontables conferencias relacionadas con lo cualitativo, grupos de interés especial y nuevos programas para computadora. Es una industria en crecimiento. En consecuencia, muchos de los libros nuevos, incluyendo el presente, han hecho obsoleto el descubrimiento de Sieber. Gradualmente el oficio de la administración y análisis de datos se ha ido compartiendo de manera explícita. Sin embargo, aún falta mucho por hacer. Abundan los argumentos polémicos y en asidua competencia. Aún es poco probable que un investigador pudiera escribir, a partir de las notas de campo de un colega, un estudio de caso similar al original.

En este capítulo nos concentramos en los métodos para el manejo y análisis de datos con el objetivo de dirigirnos hacia un trabajo útil, además de problemas aún no resueltos. Delinearemos algunas de las suposiciones y definiciones básicas, discutiremos problemas sobre la recolección sistemática y el manejo de datos; después los problemas del análisis, los que ocurren antes y durante la primera recolección de datos, así como más adelante, tanto al interior como entre los casos. Concluiremos con algunos problemas generales respecto al análisis: la importancia de la presentación de datos, las amenazas para la validez analítica y la importancia de la "transparencia"<sup>1</sup> de los mismos procedimientos de manejo y análisis.

### Definiciones de trabajo

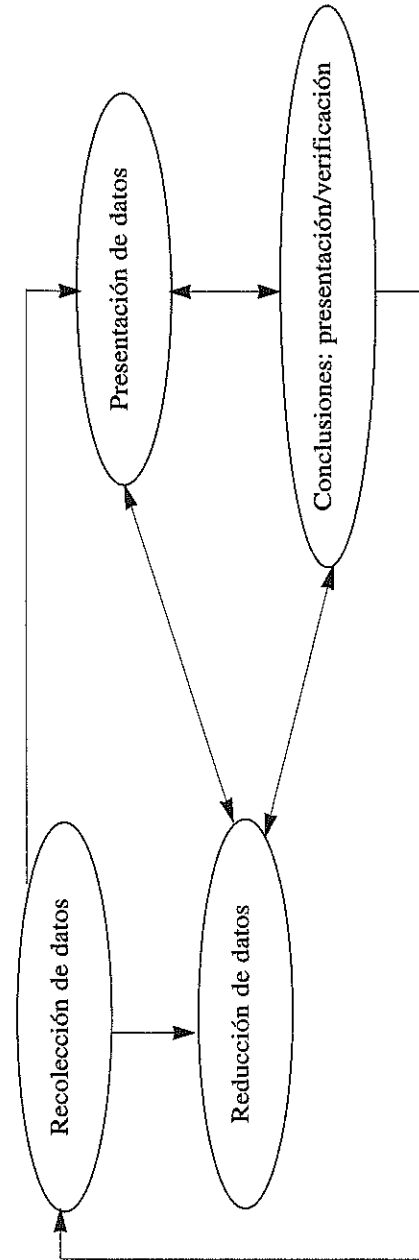
En este capítulo definimos pragmáticamente el *manejo de datos* como las operaciones necesarias para desarrollar un proceso coherente y sistemático de recolección, almacenamiento y recuperación de datos. Estas operaciones tienen el propósito de asegurar (a) que los datos sean accesibles y de calidad; (b) la documentación sobre exactamente cuáles análisis se han llevado a cabo; y (c) la retención de datos y análisis relacionados después de terminado el estudio.

Nuestra definición de *análisis de datos* implica tres subprocesos vinculados entre sí (Miles y Huberman, 1984, 1994): la reducción de datos, su presentación y la etapa de conclusiones/verificación (ver ilustración 1). Estos procesos ocurren *antes* de la recolección de datos, *durante* el diseño y planeación del estudio; durante la recolección de datos cuando se desarrollan los primeros análisis; y después de la recolección de datos cuando se elabora y termina el producto final.

<sup>1</sup> En el artículo original, las comillas se utilizan para resaltar algunos términos o expresiones. Para facilitar la lectura en español, se emplean únicamente la primera vez que aparece el término o expresión en el texto.

Ilustración 1

Componentes del análisis de datos: modelo interactivo



Con la *reducción de datos*, el universo potencial de los datos se reduce anticipadamente al elegir el investigador un marco conceptual así como las preguntas de investigación, los casos y los instrumentos. Una vez disponibles las notas de campo, entrevistas, cintas u otros datos; los resúmenes, codificaciones, relación de temas, clasificación conjuntada y la redacción de historias; todas éstas son instancias que permiten una mayor selección y condensación de datos.

La *presentación de datos* se define como un ensamble organizado y reducido de información que permite llegar a conclusiones y/o realizar acciones y es una segunda e inevitable parte del análisis. El investigador necesita ver una serie reducida de datos para poder reflexionar sobre su significado. Las presentaciones más concentradas pueden incluir resúmenes estructurados, sinopsis (Fischer y Wertz, 1975), croquis (Erickson, 1986), redes u otros diagramas (Carney, 1990; Gladwin, 1989; Strauss, 1987; Werner y Schoepfle, 1987a, 1987b) y matrices con textos en lugar de números (Eisenhardt, 1989a, 1989b; Miles y Huberman, 1984, 1994).

La *elaboración y verificación de conclusiones* está constituida por el propio investigador en la interpretación: determinando significados a partir de los datos presentados. La variedad de tácticas utilizadas parece ser grande y va desde la típica y amplia utilización de la comparación/contraste, el señalamiento de patrones y temas, la clasificación conjuntada y el uso de metáforas para confirmar tácticas, como la triangulación, la búsqueda de casos negativos, las sorpresas posteriores y la comparación de datos con otros (Miles y Huberman, 1994). Muchas descripciones de este aspecto del análisis demuestran que entran en juego una serie múltiple y repetitiva de tácticas (Chesler, 1987; Fischer y Wertz, 1975; Schillemans et al.) más que una o dos centrales. En este sentido podemos hablar de "transformación de datos" al ser la información condensada, conjuntada, clasificada y vinculada en el tiempo (Gherardi y Turner, 1987).

#### *Algunas suposiciones epistemológicas*

Es saludable que los investigadores clarifiquen sus preferencias. Saber cómo construyen la forma del mundo social y cómo es que

tratan de proporcionarnos una descripción creíble, es saber a quién tenemos del otro lado de la mesa. Por ejemplo, cuando un realista, un teórico crítico y un fenomenólogo social compiten por nuestra atención importa mucho conocer el bagaje de cada uno de ellos. Tendrán puntos de vista distintos respecto a lo que es real, lo que puede saberse y cómo se pueden presentar estos hechos fielmente (Guba, 1990; Phillips, 1990; Ratcliffe, 1983).

En nuestro caso nos hemos presentado como "realistas" (Huberman y Miles, 1985), pero más precisamente como "realistas trascendentales" (Bhaskar, 1978, 1989; Harré y Secord, 1973; Manicas y Secord, 1982). Fundamentalmente, pensamos que los fenómenos sociales existen no sólo en la mente, sino también en el mundo objetivo, y que podemos encontrar relaciones razonablemente estables y aceptables entre ellos. La aceptabilidad proviene de las secuencias y la regularidad que vinculan a los fenómenos; a partir de éstas entendemos las construcciones que nos explican la vida social e individual.

Esta postura reconoce la naturaleza histórica y social del conocimiento, además de la creación de significado inherente a la experiencia fenomenológica (Packer y Addison, 1989; Polkinghorne, 1988). Nuestro objetivo es "trascender" estos procesos mediante explicaciones cuidadosamente construidas que respondan de una manera plausible a ellos. De esta manera el realismo trascendental requiere tanto de la explicación causal como de las evidencias para poder demostrar que cada entidad o evento es una instancia de esa explicación. Así que es necesario no sólo una estructura explicativa, sino también una descripción cuidadosa de cada configuración en particular. Ésta es una de las razones por las que nos hemos inclinado hacia métodos de estudio más descriptivos a la vez que más inductivos.

#### *Manejo de datos*

Los estudios cualitativos, especialmente aquellos llevados a cabo por investigadores poco experimentados o muy aislados, son vulnerables en lo que se refiere al manejo de datos. Kvale (1988:90) nos proporciona un análisis irónico de la inocente pregunta: "¿Cómo encontraré un método para analizar las 1,000 pá-

ginas de transcripciones de entrevistas que he reunido?" Su primera respuesta es: "Nunca llesves a cabo una investigación mediante entrevistas que te conduzca a una situación en donde te veas obligado a hacerte esa pregunta".

¿De qué clase de datos estamos hablando? En abstracto, los datos cualitativos se refieren a la esencia de personas, objetos y situaciones (Berg, 1989). Esencialmente una experiencia al bruto es transformada en palabras y compilada en un texto prolongado.

Una porción de esta experiencia en bruto también puede ser capturada en imágenes quietas o animadas. Estas imágenes se pueden utilizar de varias maneras, la mayoría de las cuales también implican la conversión a/o la vinculación con palabras. Ver especialmente Harper (1989) respecto a diversos modos de análisis de imágenes. Ball y Smith (1992) también nos ayudan a entender que las imágenes no son más realistas que las palabras y que, al igual que el lenguaje, están sujetas a la interpretación, dependen del contexto, pueden ser falsificadas, etc.

Las palabras involucradas típicamente están basadas en *observaciones, entrevistas o documentos* (como señala Wolcott, 1992: "observar, preguntar o examinar") que se llevan a cabo cerca de un escenario local durante un tiempo prolongado. Estos modelos para la recolección de datos pueden ser bastante abiertos, poco estructurados y guiados por los eventos o bien pueden ser estrictamente definidos, estructurados y conducidos por el investigador.

Normalmente, la información recolectada inmediatamente no está disponible de manera inmediata para su análisis, sino que requiere de cierto *procesamiento*; las notas de campo pueden ser sólo anotaciones indescifrables para cualquiera que no sea el investigador y deben ser corregidas, extendidas, editadas y mecanografiadas o impresas. Hay que transcribir, corregir y editar las cintas de audio y de video.

Aparte de la "calidad" de los datos cualitativos, la cantidad puede ser sobrecogedora. Dependiendo de la cantidad de detalles, las notas de campo de un día, digamos, seis entrevistas, puede fácilmente convertirse en 50 a 100 páginas a espacio sencillo. Al irse multiplicando las visitas al escenario y los escenarios mismos, muy pronto el investigador puede encontrarse ante muchas más de las "1,000 páginas" de Kvale.

Finalmente, aquí es importante señalar que a menos de que se utilice un sistema razonablemente coherente para la recolección de información de una variedad de informante, a lo largo de una potencial variedad de escenarios, en un formato más o menos comparable, el investigador pronto se encontrará en el limbo de el manejo de datos. Esto nos lleva a los problemas de almacenamiento y recuperación.

### *Almacenamiento y recuperación*

En el centro del manejo de datos está la forma en que los almacenamos y recuperamos. Sin un esquema de trabajo, claro es muy fácil equivocarse al "codificar, etiquetar, vincular y archivar" datos (Wolfe, 1992:293). Es importante tener un buen sistema de almacenamiento y recuperación para tener a la mano los datos disponibles, que permita su utilización sencilla, flexible y confiable; frecuentemente por distintos miembros de un grupo de trabajo, en diferentes momentos durante la duración de un proyecto, y para documentar los análisis hechos para que el estudio pueda, en principio, ser verificado o repetido.

De hecho ha habido pocas discusiones detalladas de los sistemas de almacenamiento y recuperación de los datos cualitativos. Werner y Schoepfle (1987b) proporcionan una explicación al señalar, atinadamente, que es importante tener un sistema antes de comenzar con la recolección misma de los datos. Hacen distinciones entre las notas de campo (diarios), las transcripciones, los documentos y el material interpretativo/ analítico producido por el investigador, y hacen énfasis en la importancia de tener un sistema claro de índices.

Levine (1985) propone cinco funciones generales del almacenamiento y la recuperación: el formato (cómo se acomodan, físicamente, los datos y cómo se les estructura en distintos tipos de archivos), las referencias (vínculos entre los distintos archivos), la elaboración de índices (la definición de códigos para organizarlos dentro de una estructura y la asignación de códigos a partes específicas de la base de datos), la abstracción (resúmenes condensados del material más largo, como documentos o notas de campo prolongadas) y la paginación (números y letras que

ubicar material específico en las notas de campo, por ejemplo, B J K 1 22 localiza para el hospital Brookside la primera entrevista del investigador Kennedy con el Dr. Jameson:22).

Estas funciones, históricamente llevadas a cabo con cuadernos de notas, fichas, carpetas para archivo y tarjetas puede realizarse mucho más fácil y rápidamente con una computadora (para muchas sugerencias específicas ver Weitzman y Miles, 1993; y ver también Richards y Richards, 1994).<sup>2</sup> Aun así, un sistema físico de archivos también es necesario para las notas de campo, las copias de las transcripciones, las cintas de audio y video, los memos, etc. Hemos propuesto una lista de la información que es necesario almacenar, recuperar y, generalmente, conservar durante varios años después de concluido un estudio cualitativo (Miles y Huberman, 1994; ver cuadro 1).

<sup>2</sup> T. J. Richards y L. Richards, "Using Computers in Qualitative Research", en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.) (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage. Ver V. J. Janesick, "The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry, and Meaning", capítulo 12 en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.) (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.

Cuadro 1  
Qué almacenar, recuperar y conservar

1. *Material en bruto*: notas de campo, cintas, documentos del escenario.
2. *Datos parcialmente procesados*: transcripciones, escritos. Idealmente éstos deben aparecer en su versión original y con versiones subsecuentemente corregidas, "limpiadas", y "comentadas". Los escritos pueden incluir comentarios al margen o reflexivos realizados por el investigador durante la recolección de datos.
3. *Datos codificados*: escritos con códigos especiales anexados.
4. *El esquema de codificación o "tesauro"*: en sus pasos sucesivos.
5. *Memorandos u otro material analítico*: las reflexiones del investigador respecto al significado conceptual de los datos.
6. *Archivos para búsqueda y recuperación*: información que muestra cuáles trozos o segmentos de datos codificados puede buscar el investigador durante un análisis y el material recuperado; registros de los vínculos creados entre segmentos.
7. *Presentación de datos*: matrices, cuadros o redes utilizados para presentar la información recuperada de una manera más comprimida y organizada, junto con el texto analítico correspondiente.
8. *Episodios de análisis*: documentación de lo que hizo el investigador, paso a paso, para armar las presentaciones y escribir el texto analítico.
9. *Texto de informe*: versiones sucesivas de lo que está escrito en el diseño, métodos y descubrimientos del estudio.
10. *Diario cronológico general o documentación* de la recolección de datos y el trabajo de análisis.
11. *Índice* de todo el material arriba mencionado.

Un comentario final: un sistema de administración de datos y su revisión y utilización efectivas a lo largo del tiempo no es algo que se da en un vacío social, sino en el contexto de un perso-

nal de trabajo real que trabaja sobre un total proyectado y real de días-persona (lo que típicamente equivale de 5 a 10 veces más tiempo en el campo) y vinculado mediante una serie de acuerdos de trabajo con los participantes en el estudio (informantes, sujetos de entrevista) respecto al tiempo, la energía, el flujo de información y los productos involucrados. (En Miles y Huberman, 1994, aparecen sugerencias específicas sobre estos temas).

## Análisis

### Análisis mediante el diseño de estudio

Debido a que este material es cubierto por Janesick,<sup>3</sup> seremos breves. Primero, el diseño de los estudios cualitativos puede considerarse como analítico en un sentido real. La selección de un marco conceptual, de preguntas de investigación, de muestras, de la definición misma de "casos" y de la instrumentación, involucra una reducción anticipada de actos que, como hemos señalado, constituye un aspecto esencial del análisis de datos. Estas elecciones tienen una función de concentración y limitación al eliminarse ciertas variables, relaciones y datos asociados, y seleccionar otros para dedicarles la atención. También exigen un trabajo creativo. De hecho los diseños cualitativos no son patrones repetibles, normalmente deben ser "hechos a la medida", revisados y "coreografiados" (Preissle, 1991).

En segundo lugar, hay mérito tanto en los diseños "libres" e inductivamente orientados como en los diseños más estructurados y orientados a la deducción. El primer tipo de trabajo funciona bien cuando el terreno es poco familiar y/o excesivamente complejo; también cuando se trata de un solo caso y la intención es explorar y describir. Los diseños más estructurados son lo indicado cuando el investigador tiene un buen conocimiento previo del escenario, posee una buena reserva de conceptos aplicables y bien delineados y cuya postura es más orientada a la explicación y/o la confirmación de casos múltiples y comparables.

El objetivo final de los estudios cualitativos es describir y explicar (a algún nivel) un patrón de relaciones, cosa que puede ha-

cerse sólo con una serie de categorías analíticas especificadas conceptualmente (Mishler, 1990). Ya sea que comencemos con ellas (deductivamente) o nos aproximemos a ellas de una manera gradual (inductivamente), ambos caminos son legítimos y útiles.

### Análisis provisional

A diferencia de las encuestas y la investigación experimental, los estudios cualitativos suelen tener un ciclo de vida peculiar que amplía la recolección y el análisis a lo largo de un estudio, pero que requiere distintas formas de indagación en distintos momentos. Esto tiene algunas ventajas. Por una parte, los errores cometidos en el campo pueden corregirse en la siguiente ocasión; siempre hay una segunda oportunidad. En segundo lugar, la instrumentación puede ajustarse y aumentarse. De hecho, a diferencia de los estudios experimentales, los cambios en los protocolos de observación o los calendarios de entrevistas en un estudio de campo generalmente reflejan una mejor comprensión del escenario que incrementa la validez interna del estudio.

Pero también hay algunas desventajas. Por ejemplo, el investigador se enfrenta a la labor de tratar de reducir la cantidad de datos obtenidos mientras que, simultáneamente, está reuniendo más. Aquí la idea es concentrar gran parte de la recolección de datos en los temas o construcciones que vayan surgiendo (ver abajo) pero continuará con la recolección de datos adicionales. El análisis en curso es inflacionario. También es típico que entre más se investiga uno se vuelve más capaz de ver aspectos del escenario que se va descubriendo.

### Investigación iterativa

La mayor parte de estos procedimientos exigen la utilización de la inducción analítica. En el centro de la inducción analítica se encuentra la tesis de que en los mundos social y físico se pueden descubrir regularidades. Las teorías o construcciones que derivamos expresan estar en regularidades con la mayor precisión posi-

<sup>3</sup> Ver A. Strauss y J. Corbin, "Grounded Theory Methodology: an Overview", capítulo 17 en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.) (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.

ble. Para descubrir estas construcciones utilizamos un procedimiento iterativo, una sucesión de ciclos de pregunta-respuesta, que implica el examen de una serie dada de casos para después modificar o refinar estos casos con base en los casos subsecuentes. Tradicionalmente, las inferencias resultantes son consideradas como "válidas", en el sentido amplio de que son probables, razonables o posiblemente ciertas (Robinson, 1951; Znaniecki, 1934).

En la investigación cualitativa, estos procedimientos corresponden al enfoque de la "teoría fundamentada" (Glaser y Strauss, 1967) que a su vez comparte rasgos importantes con otros enfoques del análisis provisional (análisis generativo, análisis constructivo, análisis "iluminador"). Sin embargo, en todos estos casos los análisis inductivo y deductivo están entremezclados. Cuando un tema, hipótesis o patrón es identificado inductivamente el investigador entonces avanza hacia una forma de verificación para tratar de confirmar o calificar el hallazgo. Esto inicia un nuevo ciclo inductivo.

La teoría fundamentada reconoce un punto importante: el análisis estará indiferenciado y desarticulado hasta que el investigador adquiera algún conocimiento local del escenario. Este también es el caso para los enfoques conducidos teóricamente (e.g., Miles y Huberman, 1994). Ver cómo funciona una construcción es algo que toma tiempo, especialmente porque sus instancias frecuentemente son fugaces, están ocultas tras otros rasgos o toman formas diferentes de las que se descubrieron en la investigación documental o en el laboratorio.

En el enfoque inductivo típico el análisis se inicia con las primeras visitas al escenario. Se agregan notas al margen a las notas de campo, se revisan con cuidado los *pasajes más reflexivos* y se elabora una primera versión de alguna *hoja de resumen*. En el siguiente nivel está la *codificación* y la *escritura de memos*.

Ambos temas son tratados en Strauss y Corbin.<sup>4</sup>

Con estas advertencias en mente hemos derivado una serie de "tácticas" para generar significados (Miles y Huberman, 1994). Numeradas del 1 al 13, están acomodadas de lo descriptivo a lo explicativo y de lo concreto a lo más abstracto: *señalar patrones y temas* (1), *ver la plausibilidad*—hacer un juicio inicial intuitivo (2) *clasificación* conjuntada por grupos conceptuales (3) nos

<sup>4</sup> N. de los trs.: la palabra "insight" no tiene una traducción exacta al español. Una traducción aproximada del sentido sería algo así como: "reflexión interiorizada repentina", "exacta intuición espontánea" o "conclusión interior repenti-

ayuda a ver los puntos de vinculación. La *creación de metáforas* es una forma de agrupar figurativamente los datos (4) y también es una táctica para lograr una mayor integración entre los diferentes datos. El conteo (5) es una forma familiar de ver "lo que está ahí" y mantenerse honesto.

La *elaboración de contrastes y comparaciones* (6) es una táctica clásica cuyo objetivo es agudizar el entendimiento mediante la clasificación y la distinción de observaciones. También es necesaria la diferenciación en una partición de variables, la *separación de variables* que fueron agrupadas prematuramente o simplemente tener una visión menos monolítica (7).

Entre las tácticas más abstractas están la *inclusión de particulares dentro de lo general*, *el ir y venir entre los datos de primer nivel y las categorías más generales* (8); la *factorización* (9), un análogo de una técnica cuantitativa familiar que permite al analista ir de una gran cantidad de variables medidas a una serie más pequeña de variables no observadas y generalmente hipotéticas; *señalar las relaciones entre las variables* (10); y *encontrar las variables que intervienen* (11). Finalmente, la *construcción de una cadena lógica de evidencias* (12) y *el logro de una coherencia conceptual/lógica*, generalmente mediante la comparación con los referentes documentales (13) nos ayudan a obtener un entendimiento coherente de una serie de datos.

### *Análisis interno del caso: problemas generales*

No hay fronteras fijas que separen al análisis provisional, el análisis posterior y el análisis final. Sin embargo al examinar casos particulares, y antes del trabajo de análisis entre casos, surge una serie de problemas. Entre ellos está la distinción entre la descripción y la explicación, la lógica general del análisis, la importancia de la presentación de datos, el papel de la teoría y un punto de vista de la causalidad con el que se pueda trabajar.

### *Descripción y explicación*

En el análisis interno del caso invariablemente entrará en juego con dos niveles de comprensión. El primero es descriptivo. Las



preguntas primitivas de qué está sucediendo y cómo, exigen una presentación razonable de los fenómenos observados. Esto es la descripción; como dice Bernard (1988:317), estos análisis "hacen que las cosas complicadas se vuelvan comprensibles al reducirlas a sus partes"). En efecto, como sugieren Rein y Schön (1977), un vehículo para la descripción de los actores, eventos y escenarios locales es contar una historia (qué sucedió y qué pasó después). El contar historias (una construcción sensata de una "escena") parece ser algo prevaleciente en el pensamiento humano (Goleman, 1992; Read, Druian y Miller (1989), pero también implica muchos problemas interpretativos.

Una de las preguntas más frecuentes en la vida diaria que invariablemente obtiene respuesta es: ¿Por qué? Pero, como señala Draper (1988), esa "explicación" también puede incluir el proporcionar información requerida, justificar una acción, dar razones, fundamentar un reclamo o presentar una afirmación causal. La explicación "científica" entra dentro de una estrecha serie de preguntas de "por qué". Como sugiere Kaplan (1964), una explicación, planteada ya sea en términos "propositivos" o abiertamente históricos, consiste, de hecho, en una "descripción concatenada" que coloca a un hecho o ley en relación con los otros para hacer inteligible la descripción. Kaplan también señala que las explicaciones siempre van a depender de las condiciones y el contexto, son dependientes, parciales, inconclusas y su aplicación es indeterminada, rasgos que no están limitados a los estudios cualitativos.

### *La importancia de las presentaciones en el análisis*

Para reiterar: un análisis válido se ve inmensamente apoyado por presentaciones de datos lo suficientemente ubicados dentro de una locación y acomodados sistemáticamente para responder a las preguntas de investigación. El juego "completo" de datos está a la mano, aunque de una manera condensada, y puede ser cuestionado. No se trata de percepciones agudas o "insights",<sup>5</sup> o de "incidentes clave" seleccionados cuidadosamente. El análogo es la información de salida de los paquetes estadísticos que (a) permiten que el análisis se lleve a cabo conjuntamente con los

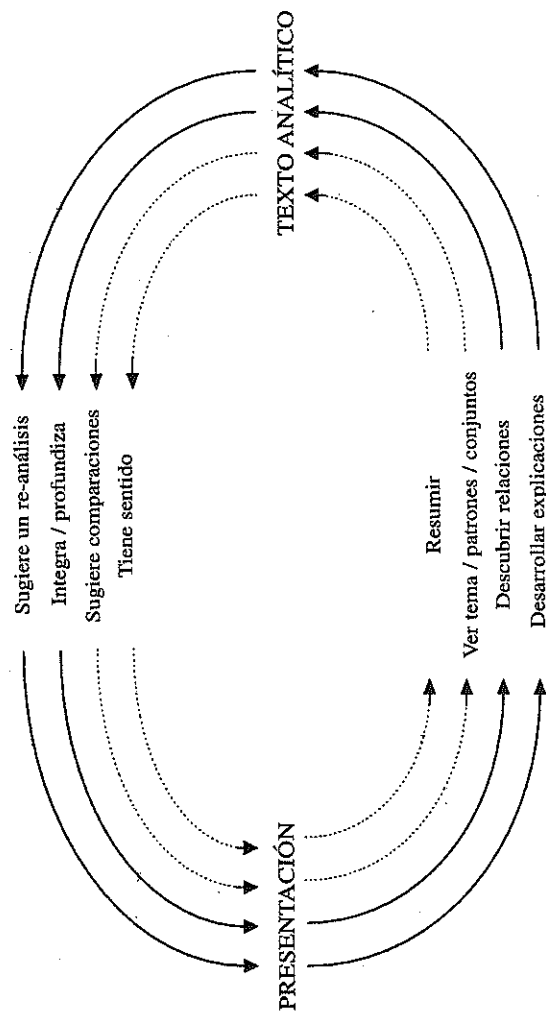
datos presentados, (b) permite al analista ver qué análisis posteriores son necesarios, (c) ayuda a facilitar las comparaciones entre distintas series de datos, e (d) incrementa la credibilidad del informe de investigación, donde las presentaciones de datos normalmente acompañan a las conclusiones.

También aquí el análisis es secuencial e interactivo. Los datos presentados y el texto escrito de las conclusiones del investigador que está en proceso ejercen una influencia recíproca. La presentación le ayuda al escritor a ver patrones; el primer texto explica esa presentación y sugiere nuevos análisis para los datos presentados; una presentación revisada o aumentada sugiere nuevas relaciones y explicaciones, lo que lleva a un texto más diferenciado e integrado, etc. Las presentaciones originan análisis, que a su vez originan presentaciones más poderosas y sugerentes (ver ilustración 2).

<sup>5</sup> Ésta es una distinción crucial y se le ha manejado de varias maneras. Para discusiones recientes, ver Maxwell y Miller (1992) y Runkel (1990).

Ilustración 2

## Interacción entre la presentación y el texto analítico

*El papel de la teoría en el análisis interno del caso*

Las virtuosas presunciones sobre las conclusiones generalmente se ven fundamentadas en tres aseveraciones: (a) que el investigador ha creado o comprobado una teoría; (b) que todos los datos relevantes han sido examinados y no hay datos irrelevantes; y (c) que ha habido un “diálogo” constante y explícito (Ragin, 1987) entre las ideas y la evidencia.

Glaser (1978) sugiere que una buena teoría tiene categorías que encajan con los datos; es relevante respecto a los acontecimientos nucleares; se le puede utilizar para explicar, predecir e interpretar lo que está sucediendo, y es modificable. Hasta aquí el punto de vista clásico. Un buen ejemplo es la comparación entre los estudios de Everhart (1985a, 1985b) y de Cusick (1985a, 1985b) sobre el significado de la educación escolar, en el análisis realizado por Noblit (1988). Aunque ambos estudiaron la educación media en escuelas estadounidenses, Noblit demuestra que sus interpretaciones eran muy distintas. Las suposiciones de la teoría crítica de Everhart lo conducen a concentrarse en los alumnos y a la educación escolar como una vía para “proletarizar” a los alumnos y reproducir las estructuras del capitalismo mediante las jerarquías y la repartición de información idealizada a los alumnos como si fueran “recipientes vacíos”. Las suposiciones estructural-funcionalistas de Cusick lo llevaron a concentrarse en la escuela como si fuese creada por el personal y como si la educación escolar estuviese impulsada por un “ideal igualitario”, puesto en peligro por los problemas raciales, donde los “conocimientos poco atractivos” pasan a un segundo plano ante las “relaciones amistosas” con los alumnos. No es sorprendente que cada investigador considerara a las formulaciones del otro como “ideológicas”. Adherirse a una “gran teoría” preexistente llevó a cada uno de ellos a conclusiones drásticamente distintas sobre fenómenos muy similares.

Además, la frontera entre teoría y datos es permeable. Como señala Van Maanen (1979), de hecho sólo existen los conceptos de primer orden (los llamados hechos de un estudio, que nunca “hablan por sí mismos”) y los conceptos de segundo orden [las “ideas utilizadas por el investigador para explicar los patrones de los conceptos de primer orden” (Van Maanen:39-40)]. Así los

hechos que uno descubre ya son el producto de muchos niveles de interpretación (Van Maanen, 1988).

Como mínimo los investigadores cualitativos necesitan entender cómo es que están construyendo su "teoría" al ir avanzando el análisis, porque, consciente o inconscientemente, esa construcción va a influir y a constreñir la recolección, la reducción y la presentación de datos, así como la toma y verificación de conclusiones. Algunas construcciones alternativas incluyen lo siguiente:

- La "gran teoría": un cúmulo de unas cuantas construcciones importantes y bien articuladas.
- Un "mapa" que busca generalizar la historia (o historias) contadas sobre el caso (Rein y Schön, 1977).
- Un patrón predecible de eventos para ser comparados con lo que se observe realmente (Yin, 1991).
- Un modelo, con una serie de proposiciones vinculadas que especifiquen relaciones, frecuentemente jerárquicas, entre los componentes (Reed y Furman, 1992).
- Una red de relaciones no jerárquicas, expresadas mediante afirmaciones que definen vínculos entre los conceptos (Carley, 1991).

Es importante ser claro respecto a estas construcciones por el creciente uso de "software" de análisis cualitativo para llevar a cabo las funciones centrales arriba mencionadas. Pueden los programas también incluir suposiciones de origen sobre la "teoría" (ver Weitzman y Miles, 1993). Por ejemplo, programas como el Ethnograph (Qualis Research Associates, 1990) y NUD-IST (Richards y Richards, 1989) ayudan al usuario a desarrollar una teoría mediante claves relacionadas jerárquicamente entre sí (A es una instancia de un concepto B de mayor nivel, que está a su vez incluido dentro de un C más general), mientras que otros como ATLAS/ti (Mühr, 1991), HyperRESEARCH (Hesse, Biber, Dupuy y Kinder, 1990) y MECA (Carley, 1991) se concentran en la teoría como una red conectada de vínculos entre entidades (A promueve a B, es parte de C, detiene a D, antecede a E [que también es parte de B], etcétera).

### *Un punto de vista sobre la causalidad*

Finalmente, el análisis interno del caso frecuentemente se enfrenta al problema de entender la causalidad. ¿Pueden los estudios cualitativos establecer relaciones causales? Esa posibilidad generalmente es atacada tanto por la derecha ("Sólo los experimentos cuantitativos controlados pueden hacer eso") y la izquierda ("La causalidad es un concepto que no se puede aplicar al comportamiento humano; las personas no son pelotas de billar"). En línea con nuestra postura epistemológica mencionada al inicio, aquí la posición que adoptamos es que los estudios cualitativos (ver Van Maanen, 1979, 1983) son particularmente apropiados para encontrar relaciones causales; pueden observar los procesos locales que subyacen a una serie de eventos y estados temporales de una manera directa y longitudinal, demostrando cómo llevaron a consecuencias específicas y se deshicieron de hipótesis rivales. De hecho, entramos dentro de la caja negra; podemos entender no sólo que sucediera una cosa en particular, sino cómo y por qué sucedió.

La credibilidad de esto depende del punto de vista que uno tenga sobre la causalidad. De aquí en adelante presentaremos un breve resumen del nuestro: Primero, la causalidad necesariamente implica el problema del tiempo como parte de una explicación; se da por hecho que los eventos previos están relacionados de una manera más o menos clara con los eventos posteriores. La temporalidad es crucial (Faulconer y Williams, 1985); para valorar la causalidad debemos entender la "trama" o los eventos acomodados de manera poco estructurada (Abbott, 1992). Aunque un punto de vista orientado hacia las variables siempre va a mostrar que a partir de los efectos varios se llega a las causas que producen nuevos efectos (Eden, Jones y Sims, 1983; Weick, 1979), las tramas siguen desenvolviéndose en el tiempo y debe entenderse así al nivel del caso. Aquí es donde se ubican las versiones más narrativas de los análisis causales (Abbott, 1992).

Vale la pena señalar que nos estamos enfrentado a una de las amenazas más probables para la causalidad convencional: que al ser cuidadosamente revisados o "desconstruidos", muchos análisis causales se generan retóricamente, como una serie de juegos de palabras, géneros, tropos, figuras retóricas. Las narraciones,

*Causalidad  
Causa*

por ejemplo, son creadas casi exclusivamente a partir de estos artificios figurativos (Atkinson, 1992; Clough, 1992). ¿Debemos valorarlos en términos convencionales? ¿O debemos tener cánones especiales para la causalidad retórica que puede separarse, de alguna manera, de la lógica de la evidencia que utilizamos para las explicaciones analíticas? Geertz (1983), expuso bien el problema al señalar el lento movimiento de los recursos explicativos, desde leyes sociales hasta las metáforas del teatro y los juegos: "Lo que la palanca hizo por la física promete hacerlo el movimiento de ajedrez por la sociología" (Geertz, 1983:22).

Otra característica clave: la causalidad es local. Las fuerzas distantes y abstractas como la "gravedad" empalidecen ante los eventos y procesos inmediatos que ocurren cuando uno deja caer un lápiz deliberadamente (la fricción entre los dedos y el lápiz, la decisión de abrir los dedos, el movimiento de los dedos). El nexa causal inmediato siempre está adelante de nosotros, en un escenario particular y en un momento en particular.

Tercero, una determinación de causalidad no puede sujetarse a las reglas de manera precisa: desde el criterio clásico de Hume sobre la precedencia temporal (A antes que B), la conjunción constante (cuando A, entonces B) y la de influencia (un mecanismo plausible vincula a A y B) debemos agregar otros, como los propuestos por Hill (1965) en epidemiología: la fuerza de asociación (B se da mucho más con A que por otras razones posibles), el gradiente biológico (si hay más A habrá más B), la coherencia (La relación A - B encaja con todo lo demás que sabemos sobre A y sobre B) y la analogía (A y B se asemejan al bien establecido patrón señalado en C y D).

Cuarto, siempre hay una multiplicidad causal: las causas siempre son múltiples y "coyunturales", combinándose y afectándose mutuamente así como a los supuestos efectos (Ragin, 1987). Debemos percibir a las causas y los efectos como configurados en redes e influenciados a su vez por el contexto local.

Finalmente, la valoración de la causalidad necesariamente es un asunto retrospectivo. Nos exige señalar cómo "ha sucedido algún evento en un caso en particular" (House, 1991). Necesitamos, pues, el método del historiador de "seguibilidad" (Abbott, 1992) y realizar "una reunión retrospectiva de los eventos en un relato que haga que el final suene lógico y creíble(...) configu-

rando los eventos de tal modo que su parte en toda la historia queda clara" (Polkinghorne, 1988:171); comparar la discusión de Scriven, 1974, del enfoque del "modus operandi").

Las preguntas causales de sentido común aquí derivadas son en gran medida las presentadas por Lofland y Lofland (1984): ¿Cuáles son las condiciones bajo las cuales aparece X? ¿Bajo cuáles circunstancias puede suceder? ¿En presencia de cuáles condiciones es probable que ése sea el resultado? ¿De qué factores depende su variación? ¿Bajo qué condiciones está presente y bajo cuáles condiciones está ausente?

Por supuesto, una explicación causal útil debe necesariamente aplicarse a más de un caso. Mediante la inducción analítica (Manning, 1982; Miller, 1982) un relato causal obtenido en un caso puede someterse a prueba en otro, ya sea para fundamentarlo, calificarlo o someterlo a revisión. Ahora nos dirigiremos al problema de los enfoques al análisis entre casos.

#### *Análisis entre casos*

La forma tradicional de análisis cualitativo ha sido el estudio de un solo caso. Por ejemplo, en la mayoría de las investigaciones etnográficas los casos son individuos o más unidades molares que deben compartir varias características en común: una familia, una tribu, una pequeña empresa, un vecindario, una comunidad. Los casos también pueden ser instancias de un fenómeno más grande (e.g., casos de soborno, casos de cómo se aprende a luchar contra incendios), generalmente de algún proceso social importante.

Estas unidades molares son esencialmente grupos de individuos: bomberos, maestros, criminales, etc. Mientras que estos individuos típicamente se han estudiado en sus escenarios (e.g. el departamento de bomberos, las escuelas, un vecindario en particular), ahora estamos viendo estudios que se concentran en grupos de individuos dentro de varios escenarios (escuelas, programas especiales, negocios) y realizando este trabajo con métodos múltiples (Firestone y Herriott, 1983; Louis, 1982; Schofield, 1990).

Un objetivo aquí es extender la validez interna. Por ejemplo, ver a múltiples actores en múltiples escenarios incrementa la po-

sibilidad de generalizar; los procesos clave, las construcciones y las explicaciones que están en juego pueden someterse a prueba en varias configuraciones diferentes. Y se puede considerar a cada configuración como una réplica del proceso o pregunta bajo estudio. Los casos múltiples también identifican configuraciones (de actores, de arreglos de trabajo, de influencias causales) que se aplican en unos escenarios pero no en otros. Así resultan distintos conjuntos o "familias" de casos.

Pero el trabajo analítico en varios escenarios no es tan sencillo. Puede resultar que el alcohólico A tenga un perfil muy distinto al del alcohólico B, como ha señalado Denzin (1989), y ambos no pueden compararse adecuadamente a menos queelijamos concentrarnos en características comunes más abstractas. De modo que hay un peligro de que los casos múltiples se analicen con niveles altos de inferencias, agregando las redes locales de causalidad y acabando con una serie de generalizaciones que pueden no aplicarse a ningún caso particular. Esto sucede con más frecuencia de la que quisiéramos recordar.

Aquí la tensión es la de reconciliar a lo particular con lo universal; reconciliar la unicidad de un caso individual con la necesidad de entender los procesos genéricos que se dan entre un caso y otro (Silverstein, 1988). Según Silverstein, cada individuo tiene una historia específica, que no debemos descartar, pero es una historia que está incluida dentro de los principios generales que influyen su desarrollo. De manera similar, Noblit y Hare (1983) alzan claramente su voz en favor de la preservación de la unicidad, pero también realizan comparaciones. Más recientemente también han hecho advertencias sobre agregar o promediar los resultados entre casos para evitar las malas interpretaciones y la superficialidad (Noblit y Hare, 1988).

#### *Una distinción crucial: variables y casos*

Consideremos un estudio típico, uno que intente predecir la decisión de asistir a la universidad, con una muestra de 300 adolescentes y el siguiente juego de predicciones: género, nivel socioeconómico, expectativas paternas, desempeño escolar, apoyo de los padres y la decisión de asistir a la universidad.

En un análisis orientado a las variables, las variables pronosticadoras son intercorrelacionadas y la variable dependiente clave, "la decisión de asistir a la universidad", es valorada contra las otras seis. Eso podría demostrarnos que la decisión de asistir a la universidad está básicamente influenciada por el desempeño escolar con una influencia adicional de las expectativas de los padres y el nivel socioeconómico. Vemos cómo están vinculadas las variables como conceptos, pero no conocemos el perfil de ningún individuo.

En un análisis de casos podemos examinar más de cerca un caso en particular, digamos, el caso 005, una mujer de clase media cuyos padres tienen muchas expectativas, etc. Éstas son, sin embargo, medidas "estrechas". Para hacer un análisis genuino del caso necesitamos un historial del caso 005: se llama Nynke van der Molen, cuya madre tiene entrenamiento de trabajadora social pero está amargada porque nunca trabajó fuera del hogar y cuyo padre desea que Nynke trabaje en el negocio de flores de la familia. La cronología también es importante: hace dos años la mejor amiga de Nynke decidió irse a la universidad, justo antes de que Nynke comenzara a trabajar en un establo y justo antes de que su mamá le enseñara unas fotografías de la escuela de trabajo social. Nynke decidió entonces estudiar la carrera de veterinaria.

Estos y otros datos pueden ser presentados en forma de matriz (ver Miles y Huberman, 1994), donde quedarían claros el flujo y la configuración de los eventos y reacciones que llevaron a Nynke a decidirse. También ayudarían a "encarnar" la forma en que se ven los cinco puntos por separado y como interactúan de manera colectiva. Eso a su vez trae a la superficie patrones recurrentes, familias o "conjuntos" de casos con configuraciones características.

Como señala Ragin (1987), un enfoque orientado a los casos examina cada entidad, después deduce las configuraciones que hay dentro de cada caso, y los sujeta a un análisis comparativo. En estas comparaciones (de una cantidad menor de casos), se buscan las similitudes y asociaciones sistemáticas subyacentes respecto a la principal variable del resultado. A partir de ahí se puede presentar un modelo más explicativo, al menos para los casos bajo estudio.

Cada enfoque tiene sus pros y sus contras. El análisis orientado a las variables ayuda a encontrar las relaciones probabilísticas

entre las variables en una población grande, pero tiene dificultades ante las complejidades causales o el manejo de sub-muestras. El análisis de casos sirve para encontrar patrones específicos, concretos e históricamente fundamentados comunes a pequeños juegos de casos, pero sus descubrimientos no dejan de ser particularistas, aunque varios escritores de casos dicen lograr una mayor generalidad.

### *Estrategias para el análisis entre casos*

Hay varias maneras de proceder con los datos de casos múltiples o datos que provienen de fuentes distintas. Abajo hay una breve muestra que fundamenta el caso contra la orientación variable que acabamos de discutir.

Estrategias orientadas al caso. Yin (1984) defiende una estrategia de replicación. Un marco conceptual da forma al primer estudio de caso, después se examinan los casos sucesivos para ver si el nuevo patrón encaja con el patrón hallado previamente. El enfoque de la teoría fundamentada (e.g., Glaser, 1978) utiliza el mismo principio, pero fabrica el marco inductivamente, después lo prueba y refina con acceso a múltiples grupos de comparación.

Denzin (1989) se acerca al problema mediante múltiples ejemplares. Después de desconstruir los conceptos previos de un fenómeno en particular (como "el ser alcohólico"), las múltiples instancias (casos) son recolectadas, después clasificadas en el sentido fenomenológico e inspeccionadas para hallar los elementos o componentes esenciales. Los elementos son entonces reconstruidos en un reordenamiento total y puestos en el contexto social natural.

Muchos acercamientos de los investigadores en los casos de estudios son formado por "tipos" o familias. Los casos en un escenario son inspeccionados para ver si se pueden agrupar de acuerdo con ciertos patrones o configuraciones. A veces los aglomerados pueden acomodarse a lo largo de alguna dimensión (conformidad de baja a alta, ambiciones profesionales vagas a específicas, etcétera).

Estrategias orientadas a las variables. Un enfoque que se utiliza frecuentemente es el de encontrar temas recurrentes en los casos. Por ejemplo, Pearsol (1985) examinó las entrevistas sobre los programas de igualdad de género realizadas a 25 maestros. Después de una cuidadosa codificación inductiva, encontró temas recurrentes como la "preocupación por los alumnos", "un punto de vista activista sobre los cambios" y "obstáculos ante la innovación". (Después realizó una investigación de casos, clasificando a los maestros en seis tipos basándose en la configuración inicial de temas).

Con frecuencia una variable clave sólo resulta evidente durante un análisis en distintos escenarios. Aquí la estrategia se puede llamar de *clarificación de patrones*. Por ejemplo, Eisenhardt (1989a) encontró evidencias para la construcción de la "centralización del poder" examinando los datos sobre comportamiento de los ejecutivos de 10 compañías de microcomputadoras. Su presentación de matriz incluyó adjetivos que describían el estilo de la toma de decisiones, las medidas cuantitativas, las funciones organizativas llevadas a cabo por el ejecutivo y algunas descripciones adyacentes (e.g., "depende de la elección de un muy buen personal para dejarlos operar").

### *Estrategias combinadas*

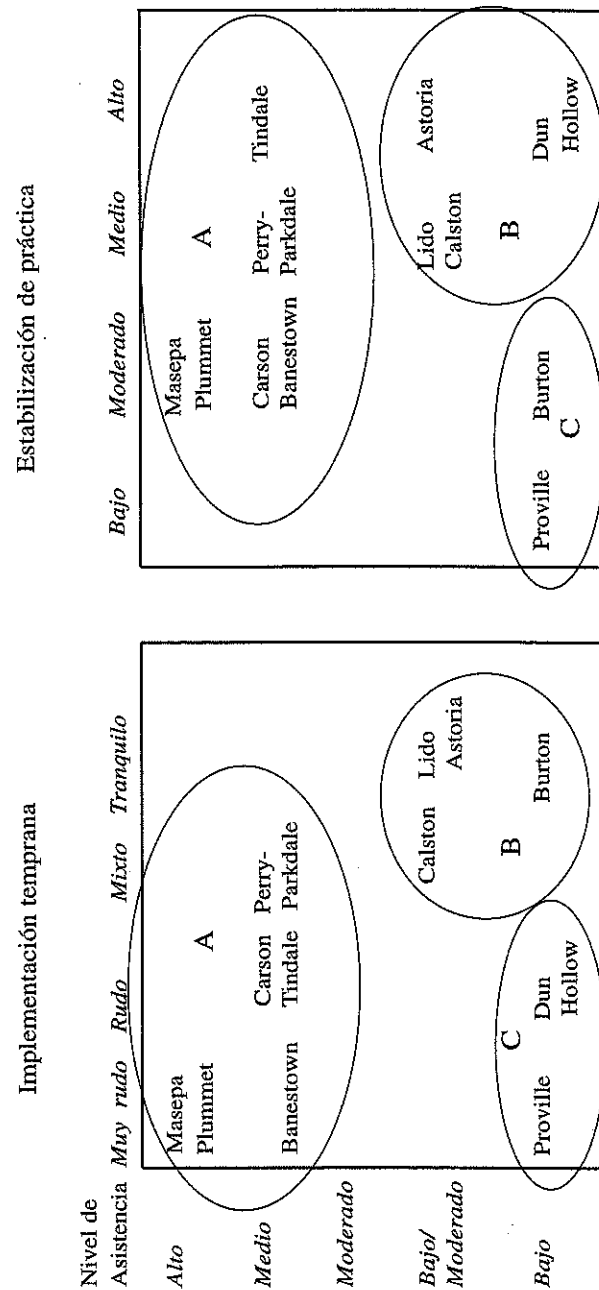
A un enfoque más fenomenológico descrito por Fischer y Wertz (1975) puede llamarse síntesis interactiva. Al estudiar el significado de ser la víctima de un crimen, estos autores primero escribieron sinopsis de casos individuales, luego escribieron una narrativa entre casos basada en una serie de temas. Después armaron una "condensación general" representando los significados personales esenciales, regresaron a las sinopsis para ver cómo se podía ejemplificar ahí la condensación. Finalmente, escribieron una "estructura psicológica general" describiendo lo que parece esencial en el proceso temporal de victimización. La secuencia es cuidadosamente armada. Incluye particularmente una mezcla analítica que combina métodos, en lugar de depender de uno solo y agregar otros esencialmente como apéndices. Podemos encontrar otros ejemplos de estrategias mezcladas en el trabajo de Abbott (1992), Gladwin (1989) y Huberman (1991).

Técnicamente, los análisis entre casos se realizan de manera más fácil mediante presentaciones: matrices u otros arreglos de los datos que permiten al investigador analizar, de una manera condensada, todo el juego de datos, para ver literalmente lo que hay ahí. A partir de ahí pueden suceder varias cosas: el investigador puede regresar al campo en busca de los datos faltantes; se pueden hacer otros arreglos para tener una mejor perspectiva; se pueden reconfigurar las columnas o filas, o todos los ítems en una gráfica.

Generalmente el investigador comienza con una *metamatriz parcialmente ordenada* que reúne la información de varios casos en una sola gráfica. Después vienen las *presentaciones descriptivas u ordenadas conceptualmente*, las *matrices temporales*, las *matrices de efecto* y el *análisis de secuencias compuesto*, que muestran el flujo de los distintos casos mediante un flujo general de eventos y condiciones.

Examinemos la matriz de presentación dispersa de 12 casos (distritos escolares) que mostramos en el cuadro 2. Se trata sencillamente de un cuadro de contingencia donde se cruzan dos variables ("implementación temprana" y "práctica de estabilización") con una tercera ("nivel de asistencia"). Además, cada una de las variables en juego están en escala de modo que los casos puede ser acomodados y examinados de una manera más o menos comparable.

Cuadro 2  
Matriz de presentación dispersa temporal: las consecuencias de la asistencia



Generalmente esta clase de gráfica, que sigue después de un trabajo orientado a los casos, constituye una clasificación orientada a las variables. Con esta presentación a la mano el investigador suele retroceder nuevamente a los datos a nivel del caso. ¿Qué significa la implementación temprana "ruda" en Masepa y Plummet? ¿Son los casos comparables? ¿La "asistencia" tuvo poco efecto en la "implementación temprana"? ¿Por qué?, ¿Qué hay de los casos contrarios en el conjunto B? ¿Cuál fue el patrón de asistencia, el flujo temporal, la relación entre la asistencia y la estabilización según es percibida por los informantes? Este examen lleva entonces a otra gráfica, generalmente en una forma diferente, que acomoda los casos según la forma en que se hayan planteado estas preguntas. En otras palabras, las gráficas aparecen por lo común en una secuencia: no ordenada, ordenada por casos según una o varias dimensiones de interés, reagrupadas por familias de casos que comparten algunas características y nuevamente presentadas como una serie interconectada de más variables explicativas, unas que son subyacentes a los conjuntos de casos o aglomerados que han sido identificados.

#### *Verificación de conclusiones y amenazas a la validez analítica*

##### *La "cohabitación" de los cánones realista e interpretativo*

Como hemos señalado, hasta hace poco prácticamente no había ningún canon, reglas de decisión, algoritmos e incluso ninguna heurística para la realización de una investigación cualitativa. Esto se trata no tanto de un problema de desarrollo como de la ausencia de consenso al decidir las bases según las cuales los hallazgos son considerados plausibles o convincentes y los procedimientos conceptuados como legítimos.

Sin embargo, sí parece haber puntos en común en cuanto al *procedimiento*, en el proceso secuencial de analizar, concluir y confirmar los hallazgos en el formato de un estudio de campo. En ambos casos el investigador fluctúa entre ciclos de recolección y análisis inductivos de datos y ciclos deductivos de comprobación y verificación. Como hemos señalado, los datos son impulsados

por los muestreos exploratorios y confirmatorios y, una vez analizados, llevan a decisiones respecto a qué datos recolectar a continuación. Gradualmente estos conjuntos de datos se vuelven más "concluyentes". En términos generales, la mayoría de los investigadores "naturalistas" se adhieren a este ciclo analítico básico.

#### *Verificación*

La verificación implica la búsqueda de los prejuicios más comunes o insidiosos que pueden colarse en el proceso de sacar conclusiones. Algunos de los problemas más frecuentes incluyen los siguientes (Douglas, 1976; Krathwohl, 1993; Miles y Huberman, 1984; Nisbett y Ross, 1980):

- el exceso de datos en el campo que provoca que el analista pierda de vista información importante, darle demasiado peso a algunos hallazgos, tergiversar el análisis.
- darle demasiada importancia a las primeras impresiones u observaciones de incidentes muy concretos o dramáticos
- la selectividad, el exceso de confianza en algunos datos, particularmente cuando queremos confirmar un hallazgo clave
- co-ocurrencias confundidas con correlaciones o incluso con relaciones causales
- proporciones de índices o bases falsas: extrapolación de la cantidad de instancias totales de las observadas
- poca confiabilidad de la información de algunas fuentes
- sobreadaptación a la información que pone directamente en duda una hipótesis tentativa

El término utilizado con más frecuencia en relación con los problemas de análisis y confirmación es *triangulación*, un término que tienen varios significados. El origen del término probablemente está en el "operacionalismo múltiple" (Campbell y Fiske, 1959): mediciones múltiples que garantizan que las variaciones reflejadas sean las del rasgo o tratamiento y no las que están vinculadas con las medidas. La mejor manera de hacer esto es multiplicando las mediciones y fuentes independientes del mismo fenómeno. Por ejemplo, los informantes presentan el mismo



dato de manera independiente y el investigador observa el fenómeno; las calificaciones de pruebas respaldan las muestras de trabajo y las observaciones. Los teóricos "fundamentados" han afirmado durante mucho tiempo que la teoría generada a partir de una fuente de datos no funciona tan bien como "pedazos de datos" de distintas fuentes (Glaser, 1978).

Pero la triangulación también ha llegado a significar convergencia entre investigadores (concordancia entre las notas de campo de un investigador y las observaciones del otro) y la convergencia entre las teorías. Una prescripción general ha sido elegir fuentes de triangulación que tienen distintos prejuicios, distintos puntos fuertes, para que se puedan complementar entre sí.

Sin embargo, en el desordenado mundo de la investigación empírica las mediciones independientes jamás convergen por completo. Las observaciones no encajan totalmente con los datos de las entrevistas ni las encuestas con los registros escritos. En otras palabras, las fuentes pueden ser poco confiables e incluso contradecirse sin que haya una solución sencilla. En estos casos de hecho es probable que tengamos la necesidad de iniciar una nueva manera de pensar sobre los datos disponibles (Rossman y Wilson, 1985).

Más allá de esto, la triangulación es menos una táctica que una forma de indagación. Al disponerse conscientemente a iniciar la recolección y comprobar los hallazgos mediante la utilización de múltiples fuentes y tipos de evidencias, el investigador construirá el proceso de triangulación en la recolección de datos. Será la forma como obtendrá el hallazgo desde el principio: vemos o escuchamos múltiples instancias del mismo a partir de distintas fuentes, utilizando distintos métodos, y comparamos los hallazgos con otros con los que podría coincidir.

Con esta lógica en mente, hemos elaborado una lista de "tácticas" para poner a prueba o confirmar conclusiones (Miles y Huberman, 1984, 1994). Las tácticas cuyo objetivo es eliminar los prejuicios más obvios son las siguientes: buscar representatividad, buscar efectos del investigador (reactividad) y triangular y medir las evidencias (basándose en mediciones más robustas). Las tácticas para comprobar la viabilidad de los patrones giran alrededor de la búsqueda activa de contrastes, comparaciones y casos extremos. Las pruebas más elaboradas para las conclusio-

nes exigen intentos de eliminar las conclusiones espurias, repetir los hallazgos clave, eliminar las explicaciones rivales y buscar evidencia negativa. Finalmente, la retroalimentación de los informantes se puede utilizar en cualquier punto del ciclo.

Un enfoque más general y amplio a la verificación de hallazgos y conclusiones son las "auditorías" (ver a Schwandt y Halpern, 1988). Si se aplican a la investigación empírica, las auditorías son una metáfora de la contabilidad para la revisión sistemática de un estudio dado por parte de un examinador externo. Su interés principal puede ser, no tanto la calidad de una revisión externa como la posibilidad de que los investigadores cualitativos cuenten con una lista de bases analíticas que utilizar para que los pares interesados y rigurosos pueda determinar si el muestreo, las mediciones y los análisis que desembocan en las conclusiones y explicaciones principales estén libres de las causas más comunes de prejuicio y error.

### *Sobre la transparencia del método*

Las convenciones de la investigación cuantitativa requieren de un informe claro y explícito de los procedimientos. Esto se espera para que (a) el lector tenga confianza en y pueda verificar las conclusiones del documento; (b) sea posible realizar un análisis secundario de los datos; (c) el estudio pueda, en principio, ser repetido; y (d) sea más sencillo descubrir si hay fraude o mala conducta. Hay, además, una necesidad interna: mantener las estrategias analíticas coherentes, manejables y repetibles mediante avanza el estudio. Los requerimientos del informe fomentan la presentación de documentación desde el inicio. Desde nuestro punto de vista, las mismas necesidades se aplican a los estudios cualitativos, aunque uno adopte una postura más interpretativa (ver, por ejemplo, las ideas sobre "confirmabilidad" y "confiabilidad" propuestas por Lincoln y Guba, 1985). Como escribimos en otra obra:

Tenemos una difícil situación por partida doble, en la cual los estudios cualitativos no pueden ser verificados porque los investigadores no reportan su metodología, y no lo hacen por-

que no hay cánones ni convenciones para hacerlo. (Miles y Huberman, 1984:244)

### Soluciones

Ya hemos discutido las soluciones más básicas (ver cuadro 1): la retención cuidadosa, de una manera fácilmente recuperable, de todos el material de estudio, desde las notas de campo y las gráficas de datos hasta el texto final del informe. Sin embargo esa solución depende de otra: una postura reflexiva hacia la realización del estudio que adopta documentación regular, constante y consciente (de versiones sucesivas de esquemas de codificación, de discusiones conceptuales entre el personal del proyecto, de episodios de análisis) tanto exitosos como insuficientes. Hemos reportado una forma detallada de documentación para rastrear la reducción de datos, las gráficas de datos y las operaciones para sacar conclusiones (Miles y Huberman, 1984), pero no estamos conscientes de las instancias de su utilización por otros investigadores. Carney (1990) defiende el "diario reflexivo" para los mismos propósitos.

Sin embargo, recientemente ha habido un avance hacia relatos más explícitos y completos. Algunos ejemplos incluyen los relatos metodológicos de los estudios fenomenológicos de Bartlett (1990) y Melnick y Beaudry (1990), la "cronología de análisis de datos" en un estudio hermenéutico de Pearsol (1985), el diario detallado de la investigación biográfica etnográfica realizada por L. M. Smith (1992), el cuidadoso informe del los métodos para la investigación del estudio de casos de Merryfield (1990), el recuento de métodos "comparativos constantes" de Hodson (1991) y los detalles de las presentaciones de datos de Eisenhardt (1989a, 1989b). Sin embargo, muchos de los estudios limitan su sección sobre "métodos" a afirmaciones como: "en el estudio se utilizó el método de la comparación constante", sin mayores explicaciones.

Parte de la dificultad es que, dada la diversidad de los enfoques al trabajo cualitativo, no hay una serie estandarizada de acercamientos al trabajo cualitativo, de expectativas respecto a cómo debe de ser una sección sobre métodos cualitativos. Como

una serie mínima propondríamos la siguiente:

- las decisiones de muestreo tomadas dentro y entre los casos
- las operaciones de instrumentación y recolección de datos
- resumen de la base de datos: tamaño, cómo se produjo
- si se utilizó *software*, cuál se usó
- panorama de las estrategias analíticas utilizadas
- inclusión de gráficas de datos clave que respaldan las conclusiones principales

Una cuarta solución sería la de prepararse y/o llevar a cabo una auditoría de todo el estudio que se está realizando. Las primeras aplicaciones de probabilidad fueron realizadas por Halpern (1983); desde entonces Schwandt y Halpern (1988) han extendido la idea de la auditoría, aplicándola a la revisión de los estudios de evaluación. Sugieren seis niveles de atención:

- ¿Los hallazgos están fundamentados en los datos? (¿Es apropiado el muestreo? ¿La medición de los datos es correcta?)
- ¿Son lógicas las inferencias? (¿Se han aplicado correctamente las estrategias analíticas? ¿Se toman en cuenta las explicaciones alternativas?)
- ¿Es apropiada la estructura de categorías?
- ¿Se pueden justificar las decisiones de indagación y los cambios metodológicos? (¿Las decisiones de muestreo están vinculadas a las hipótesis de trabajo?)
- ¿Cuál es el grado de prejuicio del investigador? (dar por terminado prematuramente, datos de las notas de campo que no se exploraron, la falta de casos negativos, los sentimientos de empatía)
- ¿Cuáles estrategias se utilizaron para incrementar la credibilidad? (segundas lecturas, retroalimentación con los informantes, revisión de pares, la cantidad de tiempo indicada en el campo)

Estas auditorías no parecen ser muy utilizadas, pero cuando lo son (*e.g.*, Merryfield, 1990), parecen tener efectos saludables, particularmente al alentar los registros y la reflexibilidad sistemática.

### *Algunos problemas*

Los costos de tiempo y energía para una documentación metodológica adecuada y/o una auditoría no son pequeños. Hemos calculado un aumento del 20% en tiempo de análisis cuando se usa nuestro diario de documentación (Miles y Huberman, 1984). Schwandt y Halpern (1988) no dan cifras de costos, pero el trabajo del investigador al prepararse para una auditoría y el análisis del auditor, con sus detallados procedimientos, son, al menos, bastante caros. La computarización cuidadosa de un estudio ayuda, por supuesto, pero conlleva sus propios costos. Probablemente debemos esperar que la documentación detallada y la auditoría continúen restringiéndose a los estudios donde hay mucho en juego o a aquellos en que el investigador tiene un interés especial en la documentación o la auditoría como tales.

La documentación e informe completo de un estudio también fomentan un acercamiento mecánico y obsesivo (ver Marshall, 1990, y Noblit, 1988, que se preocupan por la "burocratización" del análisis de datos). O puede llevar a formulaciones abstractas de método que no hablan realmente de las realidades de la investigación cualitativa (ver, por ejemplo, Constan, 1992, sobre la documentación de los procedimientos del desarrollo de categorías). En cualquier caso, debemos ser realistas sobre la "reproductibilidad"; aún en el campo de la química sintética, Bergman (1989) reporta que casi la mitad de los estudios no pueden ser reproducidos, incluso por el investigador original. Así que necesitamos una estandarización razonable y no una que sea tan demandante de una manera abstracta.

Finalmente debemos recordar que la transparencia tiene sus riesgos. Por ejemplo, al mantener notas de campo detalladas en los archivos de computadora y tenerlos accesibles para un análisis, aún con una supuesta identificación previa, surgen problemas sobre la invasión de la privacidad y el daño potencial a los informantes (ver la cuidadosa discusión de Akeroyd, 1991). Cualquier enfoque razonable a la transparencia metodológica debe tratar temas éticos y no sólo técnicos.

Estos problemas, al hacer un balance, no parecen insuperables y sigue habiendo una necesidad básica de transparencia. No vemos razón alguna para no seguir avanzando, quizás de mane-

ra exponencial, mediante la rutinización de la documentación, la evolución de mayores exigencias para los informes y de vez en cuando, cuando sea importante, el análisis profundo del método que se da en una auditoría. Dado el cuidado y la escrupulosidad con la que se debe conducir una investigación cualitativa, tanto en la tradición etnográfica como en la tradición interpretativa, debe ser posible negociar un juego mínimo de convenciones para la realización de una investigación cualitativa. Dado que estas tradiciones tienen distintos marcos para garantizar la validez y la confiabilidad de los hallazgos de los estudios, podría haber una serie de convenciones en común además de reglas específicas para los investigadores de distintas áreas. Vamos en ese camino; sin embargo, la transparencia no es sencilla cuando conlleva una carga adicional y un mayor riesgo de exponerse a los juicios de los pares profesionales del investigador.

### *Apéndice: los principales aspectos conceptuales y analíticos del diseño*

*Marco conceptual.* Presenta los factores, construcciones o variables clave y las supuestas relaciones entre ellos. Hemos argumentado que las presentaciones de gráficas de "bins" (variables principales) vinculadas con flechas direccionales que especifican las relaciones entre las variables, son útiles para que los marcos de los investigadores queden claros (Miles y Huberman, 1994). Los marcos conceptuales, aún en un diseño "estrecho", normalmente son reiterados a lo largo de un estudio.

*Preguntas de investigación.* Una serie de preguntas definidas (no necesariamente "hipótesis") representan las facetas de un dominio empírico que el investigador desea explorar, marcando prioridades y focos de atención y excluyendo implícitamente una serie de temas no estudiados. Se les puede definir de una manera causal o no causal y pueden tratar sobre problemas de investigación, política, evaluación o administración (N. L. Smith, 1981, 1987; ver también la aplicación que hace Dillon 1984, de esquemas alternativos a una muestra de más de 900 preguntas de investigación). Generalmente representan un planteamiento más detallado del marco conceptual del estudio.

*Definición de caso.* Esencialmente un "caso" es un fenómeno de algún tipo que ocurre en un contexto cerrado. Es, de hecho, la unidad de análisis. Normalmente existe un foco de atención y una frontera temporal, social y/o física (e.g. el paciente de una operación de marcapaso antes, durante y seis meses después de la cirugía, en los contextos de la familia y del hospital). Los focos y fronteras pueden definirse según el tamaño de la unidad social (un individuo, un rol, un grupo pequeño, una organización, comunidad, nación), por ubicación temporal o espacial (un episodio, un evento, un día). Los casos pueden incluir subcasos (Yin, 1984). Como sucede con los otros aspectos conceptuales del diseño de estudio, la definición del caso representa una elección fuertemente analítica de selección de datos, se trate ya sea de uno o varios casos.

*Muestreo.* Las elecciones de muestreo dentro y a través de los casos son fundamentales para determinar exactamente qué datos serán considerados y utilizados en el análisis. Los investigadores cuantitativos generalmente piensan al azar y estadísticamente, así como en términos de una selección de casos sin considerar el contexto. Los investigadores cualitativos característicamente deben pensar de una manera conceptual sobre el muestreo (ver Miles y Huberman, 1994, para sugerencias específicas).

Además, dentro de cada caso (aun cuando el caso es un individuo), el investigador necesita muestras de un alcance intrincado de actividades, procesos, eventos, lugares y tiempos (Bogdan y Biklen, 1982; Lofland y Lofland, 1984; Schwartzman y Werner, 1990; Woods, 1979); estas elecciones son impulsadas por la teoría (Glaser y Strauss, 1967) y no por una preocupación por la "representatividad". Las elecciones de muestreo también evolucionan generalmente mediante oleadas sucesivas de recolección de datos. Esto también se aplica al muestreo entre casos. Aquí nuevamente el problema no es tanto la búsqueda de una capacidad convencional de generalización, sino una comprensión de las condiciones bajo las cuales aparece y funciona un hallazgo en particular: cómo, dónde, cuándo y por qué funciona como lo hace. Los casos múltiples son especialmente importantes como

"grupos de comparación" (Glaser y Strauss, 1970); también permiten una estrategia de "replicación" (Yin, 1991), donde los hallazgos de un solo caso son sucesivamente sometidos a prueba en una serie subsecuente de casos. Cuando los casos múltiples son ordenados cuidadosamente a lo largo de una dimensión clave, es más probable que surjan explicaciones poderosas (ver Eisenhardt, 1989b, para un ejemplo convincente).

*Instrumentación.* Otros capítulos de este libro tratan este tema explícitamente, pero de acuerdo con nuestro enfoque, son pertinentes algunos comentarios. El problema general, según lo presentó Warner (1991), es éste: ¿Cómo podemos maximizar la validez de las construcciones y la descriptivo-contextual, asegurarnos de que nuestras interpretaciones se vinculen directamente con las experiencias vividas por las personas y minimizar el impacto del investigador? Creemos que las respuestas se inclinan hacia una instrumentación mínimamente prediseñada.

De manera similar, ¿cómo podemos intensificar la validez interna, la aplicabilidad a otros casos y escenarios, además de la tarea abrumadora del manejo de la recolección de datos? Aquí también las respuestas nos llevan hacia una instrumentación más prediseñada.

### *Bibliografía*

- Abbott, A. (1992), "From Causes to Events: Notes on Narrative Positivism", *Sociological Methods and Research*, vol. 20, pp. 428-455.
- Akeroyd, A. V. (1991), "Personal Information and Qualitative Research Data: Some Practical and Ethical Problems Arising from Data Protection Legislation", en N. G. Fielding y R. M. Lee (eds.), *Using Computers in Qualitative Research*, Londres, Sage, pp. 88-106.
- Atkinson, P. (1992), *Understanding Ethnographic Texts*, Newbury Park, Sage.

- Ball, M. S. y G. W. H. Smith (1992), *Analyzing Visual Data*, Newbury Park, Sage.
- Bartlett, L. (1990), *The Dialectic between Theory and Method in Critical Interpretive Research*, Queensland, Australia, University of Queensland.
- Berg, B. L. (1989), *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Boston, Allyn & Bacon.
- Bergman, R. G. (1989), "Irreproducibility in the Scientific Literature: How Often Do Scientists Tell the Whole Truth and Nothing but the Truth?", *Ethical and Policy Perspectives on the Professions*, vol. 8, no. 2, pp. 2-3.
- Bernard, H. R. (1988), *Research Methods in Cultural Anthropology*, Newbury Park, Sage.
- Bhaskar, R. (1978), *A Realist Theory of Science*, Leeds, Leeds.
- \_\_\_\_ (1989), *Reclaiming Reality: A Critical Introduction to Contemporary Philosophy*, Londres, Verso.
- Bogdan, R. C. y S. K. Bikien (1982), *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Boston, Allyn & Bacon.
- Campbell, D. y D. Fiske (1959) "Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix", *Psychological Bulletin*, vol. 56, pp. 81-105.
- Carley, K. (1991), *Textual Analysis Using Maps*, Pittsburgh, Carnegie Mellon University, Department of Social and Decision Sciences.
- Camey, T. F. (1990), *Collaborative Inquiry Methodology*, Windsor, University of Windsor, Division for Instructional Development.

- Chesler, M. (1987), *Professionals' Views of the "Dangers" of Self-Help Groups* (CRSO Paper 345), Ann Arbor, Center for Research on Social Organization.
- Clough, P. T. (1992), *The End(s) of Ethnography: From Realism to Social Criticism*, Newbury Park, Sage.
- Constas, M. A. (1992), "Qualitative Analysis as a Public Event: The Documentation of Category Development Procedures", *American Educational Research Journal*, vol. 29, pp. 253-266.
- Cusick, P. (1985a), "Review of Reading, Writing and Resistance", *Anthropology Quarterly*, vol. 16, pp. 69-72.
- \_\_\_\_ (1985b), "Commentary on the Everhart/Cusick Reviews", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 16, pp. 246-247.
- Denzin, N. K. (1989), *Interpretive Interactionism*, Newbury Park, Sage.
- Dillon, J. T. (1984), "The Classification of Research Questions", *Review of Educational Research*, vol. 54, pp. 327-361.
- Douglas, J. (1976), *Investigative Social Research*, Beverly Hills, Sage.
- Draper, S. W. (1988), "What's Going On in Everyday Explanation?", en C. Antaki (ed.), *Analyzing Every Day Explanations: A Casebook of Methods*, Newbury Park, Sage, pp. 15-31.
- Eden, C., S. Jones y D. Sims (1983), *Messing about in Problems: An Informal Structured Approach to Identification and Management*, Oxford, Pergamon.
- Eisenhardt, K. M. (1989a), "Building Theories from Case Study Research", *Academy of Management Review*, vol. 14, pp. 532-550.

- \_\_\_\_ (1989b), "Making Fast Strategic Decisions in High-Velocity Environments", *Academy Management Journal*, vol. 32, pp. 543-576.
- Erickson, F. (1986), "Qualitative Methods in Research of Teaching", en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3ª. ed., Nueva York, Macmillan, pp. 119-161.
- Everhart, R. (1985a), "Review of The Egalitarian Ideal And the American High School", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 16, pp. 73-77.
- \_\_\_\_ (1985b), "Comment on the Everhart/Cusick Reviews", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 16, pp. 247-248.
- Faulconer, J. E. y R. N. Williams (1985), "Temporality in Human Action: An Alternative to Positivism and Historicism", *American Psychologist*, vol. 40, pp. 1179-1188.
- Firestone, W. A. y R. E. Herriott (1983), "The Formalization of Qualitative Research: An Adaptation of 'Soft' Science to the Policy World", *Evaluation Review*, vol. 7, pp. 437-466.
- Fischer, C. y F. Wertz (1975), "Empirical Phenomenological Analyses of Being Criminally Victimized", en A. Giorgi (ed.), *Phenomenology and Psychological Research*, Pittsburgh, Duquesne University Press, pp. 135-158.
- Geertz, C. (1983), *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, Nueva York, Basic Books.
- Gherardi, S. y B. Turner (1987), *Real Men Don't Collect Soft Data*, Trento, Italia, Università di Trento, Dipartimento di Politica Sociale.
- Gladwin, C. H. (1989), *Ethnographic Decision Tree Modeling*, Newbury Park, Sage.

- Glaser, B. G. (1978), *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*, Mill Valley, Sociology Press.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- \_\_\_\_ (1970), "Discovery Substantive Theory: A Basic Strategy Underlying Qualitative Research", en W. Filstead (ed.), *Qualitative Methodology*, Chicago, Rand McNally, pp. 288-297.
- Goleman, D. (1992), "Jurors Hear Evidences and Turn It into Stories", *The New York Times*, 12 mayo, pp. C1, C11.
- Guba, E. G. (1990), "Carrying on the Dialog", en E. G. Guba (ed.), *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Sage, pp. 368-378.
- Halpern, E. S. (1983), *Auditing Naturalistic Inquiries, Some Preliminary Applications, Part 1: Develment of the Process, Part 2: Case Study Application*, monografía presentada en la junta de la American Educational Research Association.
- Harper, D. (1989), "Visual Sociology: Expanding Sociological Vision", en G. Blank *et al.* (eds.), *New Technology in Sociology: Practical Applications in Search and Work*, New Brunswick, Transaction, pp. 81-97.
- Harré, R. y P. Secord (1973), *The Explanation of Social Behavior*, Totowa, Littlefield, Adam.
- Hesse-Biber, S., P. Dupuis, y T. S. Kinder (1990), *Of Hyperresearch*, monografía presentada en la junta anual de la American Sociological Association, Washington, DC.
- Hill, A. B. (1965), "The Environment and Disease: Association or Causation?", *Proceedings of the Roy Society of Medicine*, vol. 58, pp. 295-300.

- Hodson, R. (1991), "The Active Worker: Compliance and Autonomy at the Workplace", *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 20, pp. 47-78.
- House, E. R. (1991), "Realism in Research", *Education Researcher*, vol. 20, no. 6, p. 2-9.
- Huberman, A. M. (1991), "The Professional Life Cycle of Teachers", *Teachers College Record*, vol. 91, no.1, pp. 31-57.
- Huberman, A. M. y M. B. Miles (1985), "Assessing Local Causality in Qualitative Research", en D. N. Berg y K. K. Smith (eds.), *Exploring Clinical Methods for Social Research*, Newbury Park, Sage, pp. 351-381.
- Kaplan, A. (1964), *The Conduct of Inquiry*, Scranton, Chandler.
- Krathwohl, D. R. (1993), *Methods of Educational and Social Science Research: An Integrated Approach*, White Plains, Longman.
- Kvale, S. (1988), "The 1000-Page Question", *Phenomenology and Pedagogy*, vol. 6, no. 2, pp. 90-106.
- Levine, H. G. (1985), "Principles of Data Storage and Retrieval for Use in Qualitative Evaluations", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 7, no. 2, pp. 169-186.
- Lincoln, Y. S. y E. G. Guba (1985), *Naturalistic Inquiry*, Newbury Park, Sage.
- Lofland, J. y L. H. Lofland (1984), *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*, 2ª. ed., Belmont, Wadsworth.
- Louis, K. S. (1982), "Multisite/Multimethod Studies", *American Behavioral Scientist*, vol. 26, no. 1, pp. 6-22.

- Manicas, P. T. y P. F. Secord (1982), "Implications for Psychology of the New Philosophy of Science", *American Psychologist*, vol. 38, pp. 390-413.
- Manning, P. K. (1982), "Analytic Induction", en R. B. Smith y P. K. Manning, *A Handbook of Social Science Methods*, vol.2: Qualitative Methods, Cambridge, Ballinger, pp. 273-302.
- Marshall, C. (1990), "Goodness Criteria: Are They Objective or Judgment Calls?", en E. G. Guba (ed.) *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Sage, pp.188-197.
- Maxwell, J. A. y B. A. Miller (1992), *Two Aspects of Thought and Two Components of Qualitative Data Analysis*, Cambridge, Harvard University, Graduate School of Education.
- Melnick, C. R. y J. S. Beaudry (1990), *A Qualitative Research Perspective: Theory, Practice, Essence*, monografía presentada en la junta anual de la American Educational Research Association, Boston.
- Merryfield, M. M. (1990), *Integrating Interpretation and Description in Case Study Reporting: Constructing Dialogues and Scenes*, monografía presentada en la junta anual de la American Educational Research Association, Boston.
- Miles, M. B. (1979), "Qualitative Data as an Attractive Nuisance: The Problem of Analysis", *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, pp. 590-601.
- Miles, M. B. y A. M. Huberman (1984), *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*, Newbury Park, Sage.
- \_\_\_\_ (1994), *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 2ª. ed., Newbury Park, Sage.
- Miller, S. I. (1982), "Quality and Quantity: Another View of Analytic Induction as a Research Technique", *Quality and Quantity*, vol. 16, pp. 281-295.

- Mishler, E. G. (1990), "Validation in Inquiry-Guided Research: The Role of Exemplars in Narrative Studies", *Harvard Educational Review*, vol. 60, pp. 415-441.
- Mühr, T. (1991), "ATLAS/ti: A Prototype for the Support of Text Interpretation", *Qualitative Sociology*, vol. 14, pp. 349-371.
- Nisbett, R. E. y L. Ross (1980), *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Noblit, G. W. (1988), *A Sense of Interpretation*, monografía presentada en el Ethnography in Education Research Forum, Filadelfia.
- Noblit, G. W. y R. D. Hare (1983), *Meta-Ethnography: Issues in the Synthesis and Replication of Qualitative Research*, monografía presentada en la junta de la American Educational Research Association.
- \_\_\_\_ (1988), *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*, Newbury Park, Sage.
- Packer, M. J. y R. B. Addison (1989), "Evaluating an Interpretive Account", en M. J. Packer y R. B. Addison (eds.), *Entering the Circle: Hermeneutic Investigation in Psychology*, Albany, State University of New York Press, pp. 275-292.
- Pearsol, J. A. (1985), *Controlling Qualitative Data: Understanding Teachers' Value Perspectives on a Sex Equity Education Project*, monografía presentada en la junta anual de la American Educational Research Association, Chicago.
- Phillips, D. C. (1990), "Subjectivity and Objectivity: An Objective Inquiry", en E. W. Eisner y A. Peshkin (eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 19-37.

- Polkinghorne, D. E. (1988), *Narrative Knowing and the Human Sciences*, Albany, State University of New York Press.
- Preissle, J. (1991), *The Choreography of Design: A Personal View of What Design Means in Qualitative Research*, monografía presentada en la Qualitative Research Conference, Athens, University of Georgia.
- Qualis Research Associates (1990), *The Ethnograph: A Program for the Computer-Assisted Analysis of Text-Based Data*, Corvallis, Author.
- Ragin, C. C. (1987), *The Comparative Method: Moving beyond Qualitative and Quantitative Strategies*, Berkeley, University of California Press.
- Ratcliffe, J. W. (1983), "Notions of Validity in Qualitative Research Methodology", *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, vol. 5, pp. 147-167.
- Read, S. J., P. R. Druian y L. C. Miller (1989), "The Role of Causal Sequence in the Meaning of Actions", *British Journal of Social Psychology*, vol. 28, pp. 341-351.
- Reed, D. B. y G. C. Furman (1992), *The 2 X 2 Matrix in Qualitative Data Analysis and Theory Generation*, monografía presentada en la junta anual de la American Educational Research Association, San Francisco.
- Rein, M. y D. Schon (1977), "Problem Setting in Policy Research", en C. Weiss (ed.), *Using Social Policy Research in Public Policy Making*, Lexington, D. C. Heath.
- Richards, L., y T. Richards (1989), *Old Goals, New Goals: Toward the Next Generation of Qualitative Analysis Programs*, Bundoora, Australia, La Trobe University.
- Robinson, W. S. (1951), "The Logical Structure of Analytic Induction", *American Sociological Review*, vol. 16, pp. 812-818.



- Rossmann, G. B. y B. L. Wilson (1985), "Numbers and Words: Combining Quantitative and Qualitative Methods in a Single Large-Scale Evaluation Study", *Evaluation Review*, vol. 9, pp. 627-643.
- Runkel, P. J. (1990), *Casting Nets and Testing Specimens: Two Grand Methods of Psychology*, Nueva York, Praeger.
- Schillemans, L., et al. (s.f.), *Treating Victims of Incest*, Amberes, Bélgica, Flemish Institute for General Practice and University of Antwerp, Department of Family Medicine.
- Schofield, J. W. (1990), "Increasing the Generalizability of Qualitative Research", en E. Eisner y A. Peshkin (eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 201-232.
- Schwandt, T. A. y E. S. Halpern (1988), *Linking Auditing and Metaevaluation: Enhancing Quality in Applied Research*, Newbury Park, Sage.
- Schwartzman, H. y O. Werner (1990), "Census, Taxonomies, and the Partition of Ethnographic Tasks", *Cultural Anthropology Methods Newsletter*, vol. 2, no. 3, pp. 8-9.
- Scriven, M. (1974), "Maximizing the Power of Causal Investigations: The Modus Operandi Method", en W. J. Popham (ed.), *Evaluation in Education: Current Perspectives*, Berkeley, McCutchan, pp. 68-84.
- Sieber, S. D. (1976), *A Synopsis and Critique of Guidelines for Qualitative Analysis Contained in Selected Textbooks*, Nueva York, Center for Policy Research, Project on Social Architecture in Education.
- Silverstein, A. (1988), "An Aristotelian Resolution of the Ideographic Versus Nomothetic Tension", *American Psychologist*, vol. 43, pp. 425-430.

- Smith, L. M. (1992), "Ethnography", en M. C. Alkin (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 6ª. ed., Nueva York, Macmillan, vol. 2, pp. 458-462.
- Smith, N. L. (1981), "Noncausal Inquiry in Education", *Educational Researcher*, vol. 10, no. 3, p. 23.
- \_\_\_\_ (1987), "Toward the Justification of Claims in Evaluation Research", *Evaluation and Program Planning*, vol. 10, pp. 309-314.
- Strauss, A. L. (1987), *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Van Maanen, J. (ed.) (1979), *Qualitative Methodology*, Beverly Hills, Sage.
- \_\_\_\_ (1983), *Qualitative Methodology* (reimpresión actualizada), Beverly Hills, Sage.
- \_\_\_\_ (1988), *Tales of the Field: On Writing Ethnography*, Chicago, University of Chicago Press.
- Warner, W. (1991), *Improving Interpretive Validity of Camera-Based Qualitative Research*, monografía presentada en la Qualitative Health Research Conference, Edmonton.
- Weick, K. (1979), *The Social Psychology of Organizing*, Reading, Addison-Wesley.
- Weitzman, E. y M. B. Miles (1993), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: A Review of Selected Software*, Nueva York, Center for Policy Research.
- Werner, O. y G. M. Schoepfle (1987a), *Systematic Fieldwork*, Vol. 1: Foundations of Ethnography and Interviewing, Newbury Park, Sage.
- \_\_\_\_ (1987b), *Systematic Fieldwork*, vol. 2: Ethnographic Analysis and Data Management, Newbury Park, Sage.

Wolcott, H. F. (1992), "Posturing in Qualitative Inquiry", en M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Nueva York, Academic Press, pp. 3-52.

Wolfe, R. (1992), "Data Management", en M. C. Alkin (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 6ª. ed., Nueva York, Macmillan, pp. 293-299.

Woods, P. (1979), *The Divided School*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

Yin, R. K. (1984), *Case Study Research: Design and Methods*, Beverly Hills, Sage.

\_\_\_\_ (1991), *Applications of Case Study Research*, Washington, D.C., Cosmos Corporation.

Zaniecki, R. (1934), *The Method of Sociology*, Nueva York, Farrar & Rinehart.

## Bibliografía sobre investigación cualitativa

### Contenido

#### Textos iniciatorios:

Introducciones, textos básicos y manuales generales sobre investigación cualitativa  
Historia del uso de métodos cualitativos  
El debate cualitativo/cuantitativo

#### Teorías asociadas a la investigación cualitativa:

Fenomenología  
Interaccionismo simbólico  
Etnometodología  
Teoría fundamentada  
Etnografía, hermenéutica e interpretación

#### Cuestiones de método:

Metodología cualitativa  
Validación y confiabilidad  
Diseño de investigación  
Trabajo de campo  
Muestreo cualitativo/estructural  
Análisis de datos cualitativos  
Aplicaciones en computadoras  
Informe de investigación  
Aspectos éticos  
Triangulación metodológica  
Investigación evaluativa