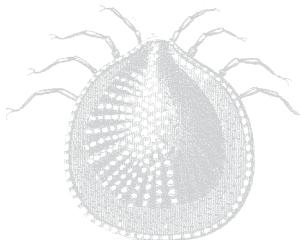


# *Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa*

*COLIN LANKSHEAR\* Y MICHELE KNOBEL\*\**



A menudo los investigadores adoptan acercamientos cualitativos porque rechazan los presupuestos positivistas que, suponen, integran la investigación cuantitativa. Sin embargo, dicha investigación enfatiza “virtudes” de investigación que muchas veces no existen o están subdesarrolladas en la investigación cualitativa. Éstas son: 1) un problema o pregunta de investigación bien concebido; 2) un problema o pregunta bien informado; 3) un diseño de investigación conveniente; 4) un acercamiento a la recopilación de datos conveniente; un componente de análisis y interpretación.

Los autores apuntan que estos rasgos deben ser bien desarrollados en la investigación cualitativa, y proporcionan ejemplos específicos sobre cómo asegurarse de que las investigaciones cualitativas han sido bien desarrolladas.

*Researchers often adopt qualitative approaches to research because they reject positivist assumptions they believe are integral to quantitative research. However, quantitative research emphasizes research ‘virtues’ that are often absent or underdeveloped in qualitative research. This article describes five key features of research as systematic social practice. These are (1) a well conceived research problem or research question(s); (2) an informed research problem or question(s); (3) an appropriate research design; (4) an appropriate approach to collecting data; (5) an analysis and interpretation component. The authors note that these features need to be well developed in qualitative research, and provide some specific examples of how qualitative researchers can begin to ensure that they are well developed.*

●  
Investigación cualitativa/preguntas de investigación/diseño de investigación/  
estudio de caso/recopilación y análisis de datos  
*Qualitative research/research questions/research design/*  
*case study/data collection and analysis*

## INTRODUCCIÓN

El tema de este artículo es ambiguo, en el sentido de que por su sola enunciación podría hacer pensar que hay problemas inherentes a la investigación cualitativa (de un modo en el que no los hay en la investigación cuantitativa). No aceptamos esta opinión. La investigación cualitativa es perfectamente legítima en los ámbitos para los cuales fue diseñada, y existen técnicas y métodos adecuados para llevar a cabo trabajos con fundamentos sólidos. Como en el caso de la investigación cuantitativa, estos métodos están mejorando con el tiempo.

Los problemas más usuales que vemos asociados con la investigación cualitativa tienen más que ver con desaciertos en las prácticas de los investigadores que con la propia perspectiva de la investigación. Muchas veces, las personas que prefieren la investigación cualitativa razonan de este modo:

1. La investigación cuantitativa es investigación positivista.
2. La investigación positivista es mala; rechazo las premisas y los planteamientos del positivismo.
3. *Por lo tanto*, rechazo la investigación cuantitativa y adopto la investigación cualitativa.

Este razonamiento es inaceptable, puesto que la investigación cuantitati-

va pone claramente el énfasis sobre algunas de las ventajas que deberían ser la norma para todas las investigaciones. Incluso si no nos gustan los modos en los que la investigación cuantitativa vuelve operativas estas ventajas, no quiere decir que tengamos que rechazar forzosamente dichas ventajas, así como tampoco significa que la investigación cualitativa puede llevarse a cabo sin la puesta en marcha de estas ventajas a su manera (de un modo acorde con sus propósitos).

Las ventajas clave de la investigación cuantitativa consisten en poner el énfasis sobre:

- Los diseños de investigación.
- La preocupación por la validez y la fiabilidad.
- La construcción cuidadosa de los instrumentos de investigación.
- El rigor y la exactitud técnica.

Estas ventajas deberían transmitirse a la investigación cualitativa, con el fin de que ésta no se convierta en una excusa para hacer investigación "débil" ("soft" research) (Le Compte y Preissle, 1993; May, 1997). Tomando en cuenta el hecho de que la investigación cualitativa está sumamente interesada en la profundidad de ciertas situaciones (significados, razones, detalles del proceso), es importante efectuar la investigación de la manera más rigurosa y transparente posible. Esto quiere decir que la representación del proceso de investigación debería ser verificable, honesta, anotada, creíble, coherente, fundamentada, respaldada por la teoría y susceptible de ser seguida (o eventualmente repetida) por otras personas.

\* Profesor en el Seminario de Posgrado en Pedagogía-UNAM; Cátedra Patrimonial de Excelencia-CONACYT; colin@coatepec.net

\*\* Profesora asociada, Facultad de Educación y Artes Creativas, Universidad Central de Queensland, Australia, michele@coatepec.net

## CARACTERÍSTICAS GENÉRICAS DE LA INVESTIGACIÓN DE BUENA CALIDAD

Identificamos cinco características genéricas clave para la *investigación* (o examen sistemático de algo que debe ser entendido, explicado y conocido con más atención).

- 1) *Un problema o una pregunta para investigar enmarcada cuidadosa y claramente, y que tiene proporciones manejables.* Esto significa una cuestión bien enfocada, que no es ni demasiado general ni demasiado confusa. Y, más importante aún, es una cuestión cuya resolución sabemos puede llegar a ser muy útil si se aborda de un modo adecuado. La importancia de un tema de investigación claro y bien entendido está en relación estrecha con la segunda característica.
- 2) *Un diseño de investigación apropiado que se ajuste a nuestro tema de investigación.* Un diseño de investigación es un amplio acercamiento estratégico, una "lógica" para llevar a cabo la investigación. Debe corresponder con el tipo de cuestión que se va a tratar. Un diseño de investigación aceptable ofrece un "modo coherente de abordar el asunto o el problema", es decir que es adecuado con el tipo de cuestión o problema que se va a tratar. Esto explica por qué resulta importante conocer a fondo el *tipo* de tema por tratar. Distintos tipos de cuestiones o problemas necesitarán diferentes tipos de diseños de investigación. Podemos ejemplificar esto mediante la siguiente analogía: supongamos que deseamos construir una casa. Distintos tipos de condiciones y terrenos

podrían indicar la necesidad de tipos distintos de diseños arquitectónicos. Para un terreno empinado y resbaladizo, la mejor solución podría ser una casa construida sobre pilotes, mientras que un terreno plano y firme proporciona un abanico más amplio de diseños compatibles. Los diseños son más generales que los esquemas (o planos, para rescatar nuestra analogía), pero sólo algunos tipos de esquemas cabrán en proyectos particulares. Por ejemplo, siguiendo con nuestra analogía del mundo de la construcción, un arquitecto proyecta una casa, pero el albañil planea cómo la va a construir. Acercamientos sistemáticos a la investigación necesitan de ambas cosas.

En la investigación sobre educación hay muchos tipos de diseños: diseños experimentales (por ejemplo, la utilización de grupos de control para medir la operación de variables), diseños basados en encuestas, diseños de estudio de casos y diseños de investigación-acción, así como un sinfín de tipos de diseños no empíricos. Para que la investigación sea realmente investigación, el diseño que escogamos debe ser el que nos permita estudiar nuestro problema de manera coherente. Para decirlo con sencillez: si mi coche no arranca, lanzar una pluma al aire para ver en qué dirección sopla el viento no es el procedimiento adecuado para buscar una solución a mi problema. Tanto en la investigación académica como en la profesional-practicante nos topamos con personas que se apoyan en diseños inadecuados o menos eficientes de lo necesario para resolver las cuestiones de las que tratan. Por des-

gracia, a menudo encontramos a personas que intentan hacer investigaciones sin tener una clara idea de qué es investigar. Los diseños de investigación no tienen que ser cosas sofisticadas y complejas. Siempre que sean apropiados al trabajo que se les pida, cuanto más sencillos y económicos sean los diseños, mejor. En otras palabras, los diseños de investigación deben ser lo más elegantes posible. El propósito de escoger un diseño es obtener de la menor cantidad de confusión y recopilación de datos el mayor número de información y conocimiento de buena calidad.

- 3) *Algo que informa sobre la pregunta que se investiga y cómo se trata.* Cada vez más se puede encontrar un sinfín de datos e informaciones que no cuentan como investigaciones en un sentido estricto. Por ejemplo, los profesores pueden dar asesorías a sus estudiantes y guardar un registro de sus calificaciones o resultados. Pero esto en sí difícilmente puede ser considerado como investigación. Del mismo modo, los profesores pueden conseguir estudiantes que mediante consultas recopilen información acerca de ciertos animales, la geografía, el tiempo, etc., sin que esto implique investigación. Para que las acciones de recopilación de datos e información puedan ser consideradas como parte de las actividades inherentes a una investigación, tienen que ser: a) llevadas a cabo en relación con algo que ha sido planteado como un *problema* o una *pregunta con sentido*, y b) cuando estamos buscando no sólo información, sino también la *comprensión* de un fenómeno, así como cierta forma de *explicación e interpretación*.

Tales asuntos o problemas y las preguntas diseñadas para abordarlos no surgen de la nada: se plantean cuando ocurre algo inesperado, molesto, fuera de lo normal o discrepante, en lo cual creemos que algo debe ser descubierto y entendido para explicar lo que pasó y, tal vez, poder "reparar", resolver o revertir la situación. Si no, también podemos emprender una investigación para verificar si hay realmente algo fuera de lo normal o problemático en la situación. Para seguir con el caso de la evaluación en clase, si el profesor sólo aplica exámenes y lleva un registro de las calificaciones, no significa nada más que medir el rendimiento y conservar expedientes. Si, al contrario, los resultados de los estudiantes difieren radicalmente de lo que el profesor esperaba, o si algo fuera de lo común cambió en la pauta de distribución de los resultados, el profesor podría entonces emprender alguna investigación para explicar por qué.

El punto aquí es que para que los resultados parezcan fuera de lo común, problemáticos o inesperados al profesor, éste debe tener primero alguna especie de "teoría" o "idea" al respecto. Puede tratarse de una teoría formal o de una idea elaborada y teóricamente informada; la diferencia entre ambas no viene mucho al caso. Podría basarse en la experiencia previa, la sabiduría docente colectiva, algo que se recogió al vuelo en un curso de actualización profesional, etc. Podría incluso ser una intuición, una coronada, una sensación. Pero sea lo que sea, provee un estímulo para la elaboración de algo que requiere ser conocido más a fondo, comprendido

y explicado mediante una investigación sistemática.

En el mismo momento en el que el maestro empieza a plantear un problema, a elaborar una pregunta para tratar el problema aparente en relación con los resultados de las evaluaciones y a considerar de qué manera puede ser abordado mediante una investigación sistemática, tenemos el principio de una investigación. En ese punto —si no antes— el investigador empezará a buscar claves de cómo se puede proceder a la investigación. Esto lo llevará generalmente a consultar la bibliografía más pertinente y/o a acudir con personas reconocidas por su saber en las materias pertinentes.

- 4) Un acercamiento apropiado de la recolección de datos.** Abordar un problema o una pregunta como un ejercicio de investigación es sinónimo de reunir información relevante de manera metódica. Esto no quiere decir que se deba recopilar necesariamente datos empíricos adicionales (por ejemplo, más resultados u observaciones de los estudiantes). También podría apuntar hacia el uso de los propios registros de evaluación como conjunto de datos, para proceder después a la lectura de literatura y teoría acerca de la investigación, con el fin de buscar una explicación de lo que está pasando o para ver si otras personas han encontrado cosas similares y cómo han intentado explicarlas. Por otro lado, podría significar también plantear un ejercicio de recopilación de datos y perseguir más información. Si es ésta la elección, necesitamos pautas para asegurarnos de que los datos que reunimos son *relevantes, de buena calidad, fidedignos*, etc.

Esto quiere decir que debemos construir, en nuestra labor de recopilación de datos, técnicas y procedimientos variados que garanticen la calidad de nuestra información y, tal vez, que puedan ser repetidos por otras personas como una manera de ampliar la investigación y de mejorar la base de información en la que se fundan las acciones de comprender y explicar.

- 5) Ciertos aspectos de análisis e interpretación.** Tomando en cuenta el hecho de que la investigación se hace en respuesta a algo que deseamos entender, explicar y afectar o cambiar a la luz de nuestros *hallazgos*, necesitamos modos de análisis para los datos que reunimos y modos de *interpretar o traducir* nuestros análisis en *hallazgos*. Esta parte es donde un sinnúmero de actividades que podrían ser consideradas como investigación dejan de serlo. Por ejemplo, hay quienes piensan que están *analizando* datos, mientras en realidad sólo los están *viviendo a describir*. También hemos oído de personas que hacen intervenciones en el aula cuyo propósito es cambiar las cosas —y efectivamente las cambian— y llaman a esto investigación. En muchos casos no se trata para nada de investigación, sino de una intervención transformadora. Para considerar una intervención transformadora como investigación es necesario que haya en ella una voluntad de proveer un informe coherente del cómo y del porqué de los cambios ocurridos. También es necesario explicar por qué debemos esperar razonablemente que ciertos cambios ocurran (o no ocurran) en distintas circunstancias o escenarios diferentes (Fetterman,

1989; Le Compte y Schensul, 1999). Cuando interpretamos hallazgos apelamos a conceptos, ideas, teorías, argumentos, modelos de explicación y similares para pasar de nuestro análisis de los datos a juicios que podemos defender como informes razonados de cómo y por qué ocurrieron las cosas que nuestros análisis dan a conocer.

## PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una pregunta de investigación de buena calidad y bien formulada es el elemento clave de un proyecto de investigación exitoso. Cuanto más claro y preciso es el señalamiento que hace la pregunta del tipo de investigación que se aborda y de los *tipos de datos* que se tendrán que reunir, tanto mejor es la pregunta. A menudo, también ofrecerá pistas importantes acerca de *cómo, de quién y de dónde* se podrá obtener la información. Una buena pregunta también puede indicar algunas de las cosas que suponemos acerca del mundo y del área del problema que tratamos.

Una pregunta de investigación de buena calidad y bien formulada:

- es clara, concisa y determinada,
- está informada,
- tiene una motivación o un significado personal (que nos ayuda cuando cuesta trabajo seguir),
- es manejable y factible,
- es significativa, en el sentido de que el valor de la respuesta que se obtiene parece justificar los esfuerzos y recursos que se necesitan para enfrentarla, y
- no tiene aún ninguna respuesta fácilmente asequible.

La pregunta que se construye para una investigación informa directamente sobre las decisiones en relación con las cuales los proyectos de investigación son más apropiados para el estudio y de acuerdo con las cuales las herramientas y técnicas de recolección de datos y las estrategias de análisis de la información serán más útiles. Se tratará esto con más detalles adelante.

## PARA TENER UN INTERÉS DE INVESTIGACIÓN INFORMADO

Hemos hecho la distinción entre “recopilar información” y “hacer investigación”, poniendo como línea divisoria el hecho de que la investigación implica reunir, organizar y analizar información para proporcionar descripciones, interpretaciones y explicaciones sistemáticas y coherentes de algo que es problemático, estratégico o, sencillamente, de interés.

Si nuestra investigación tiene como propósito mejorar la práctica docente, necesitamos algunos conceptos y teorías acerca de lo que podría ser una “mejor” educación y, por ello, de qué clase de cosas podrían llevar a una “práctica mejorada”. Sin éstos, no tenemos ningún marco que nos deje vislumbrar posibilidades de investigación o mirar las cosas que ocurren en las aulas u otros sitios como situaciones inesperadas y problemáticas que podrían ser exploradas (cfr. Carspecken, 1996; Heath, 1983; Lankshear, Bigum et al., 1997; Latour, 1992).

Una buena manera de involucrarse en “espacios” viables para buscar y aprovechar oportunidades de investigación incluye la vinculación con nuestros recursos cotidianos de estimulación: por ejemplo, colegas informados,

lecturas profesionales, actualización profesional, políticas, etcétera.

Existen por lo menos tres fases que informan del desarrollo de los asuntos de investigación (distintos de la simple acción de recopilar datos). La fase inicial es la que nos permite vislumbrar la posibilidad de una investigación. Esto puede ser el resultado de:

- algo que hayamos leído,
- una idea en un programa de actualización profesional,
- la experiencia de un colega,
- algunos resultados inesperados en nuestro entorno,
- la preocupación o sorpresa de otra persona, etcétera.

Esta fase ayuda a los investigadores a tejer el núcleo inicial de una actividad de investigación.

La segunda fase es cuando intentamos deliberada y sistemáticamente seguir nutriendo de información a este núcleo para transformarlo en una pregunta de buena calidad y en ideas acerca de las posibles opciones para investigarla. Aquí es donde empezamos una lectura y una pesquisa sistemáticas de las diferentes maneras en las que este núcleo podría ser interpretado y tratado. Por ejemplo:

- ¿Cuáles son los distintos conceptos de X (por ejemplo, la alfabetización efectiva) que estamos investigando?
- ¿Cuáles son algunas de las diferentes teorías que sustentan el acercamiento a la enseñanza de la lecto-escritura, o que explican dificultades y éxitos?
- ¿Cuáles son algunos de los tipos de investigaciones que ya se han hecho en esta área?

- ¿En qué difieren estas investigaciones, tomando como punto de partida las teorías y conceptos subyacentes?
- ¿Cuáles son las razones que permiten justificar la construcción de mi propia investigación con base en un tipo de enfoque utilizado en esas investigaciones, más que en otro?

Esta fase puede seguir durante toda nuestra investigación, puesto que leemos y oímos cosas que nos sugieren posibilidades de refinar nuestro proceso de investigación mientras éste dure.

La tercera fase llega después de que terminamos nuestra investigación, cuando reflexionamos acerca de ella a la luz de la retroalimentación o de otras cosas con las que tropezamos y que nos estimulan a seguir con nuestra labor. Esto podría convertirse en la primera fase de un nuevo ciclo de investigación. El punto de la investigación es que debería volverse una manera de vivir, una manera de abordar nuestra práctica, no sólo un intento único que nos proponemos porque pensamos que es necesario o para obtener un grado. La buena práctica de investigación se vuelve un modo de vida profesional, y como tal nos obliga a encontrar maneras para mantenernos informados: así, en lugar de convertirse en una carga adicional, con esta práctica ahorramos tiempo, hacemos de nuestra actividad docente algo más energético y atracativo, y obtenemos mejores resultados.

No llegar a este nivel significa no hacer investigación, o dar vueltas alrededor de la investigación sin nunca dar con ella. El mínimo aceptable para cualquier investigación que se respeta implica:

- reconocer que los conceptos no pueden ser tomados en sentido literal;

- entender de qué modo los conceptos están relacionados con teorías, creencias, puntos de vista, valores, etcétera,
- y reconocer que cualquier “investigación” que evite la teoría y no organice su estudio alrededor de conceptos claros y coherentes no puede ser llamada investigación.

## **ELABORAR UN DISEÑO DE INVESTIGACIÓN APROPIADO PARA NUESTRA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

El éxito final de una investigación depende crucialmente del buen diseño de su proyecto, lo cual significa que necesitamos tener en cuenta la importancia del diseño desde un principio. Lanzarse en una investigación sin tener idea de las clases de conceptos, teorías, métodos, instrumentos, etc., que responden mejor a la pregunta planteada o de cómo éstos se pueden ordenar de modo sistemático es como despertar por la mañana, decidir súbitamente que uno va a construir una casa y empezar en seguida sin haber pensado previamente en el tipo de habitación, los planos, los materiales o las herramientas necesarias.

Son tres los componentes importantes del diseño de investigación que nos pueden servir de punto de partida. El primero es que el tipo de pregunta de investigación que formulamos suele limitar el abanico de opciones de un diseño. Algunos de los diseños no se llevan con algunos tipos de preguntas (y viceversa). Tomemos como ejemplo la pregunta: “¿De qué maneras pueden mis estudiantes de 4º año ayudar a que los mayores de nuestra comunidad se sientan más seguros en sus casas?”. Si utilizamos un diseño de estudio de caso,

generará probablemente datos e interpretaciones menos útiles que si optamos por un diseño de investigación-acción o de encuesta cualitativa.

En segundo lugar, cualquiera que sea el tipo de diseño de investigación hacia el que nos inclinemos, debemos pensar lo en términos de una lógica de investigación. Un diseño, en este sentido, es un “procedimiento sistemático adecuado” (es decir, una lógica) para enfrentar una pregunta, un problema o un asunto particular o específico.

Finalmente, los diseños de investigación cualitativa son los que a menudo implican una observación atenta del comportamiento humano y/o del uso del lenguaje en escenarios naturales y de la vida real. En otros casos, se utilizan para reconstruir acontecimientos o eventos desde una perspectiva histórica. También pueden ser utilizados para evaluar una intervención (por ejemplo, una nueva estrategia docente, una nueva teoría acerca del aprendizaje, o que implique una contribución al desarrollo teórico de un área, etcétera).

Aunque esbozar distinciones entre investigación cualitativa y cuantitativa a menudo tiende a hiper-simplificar las características de ambos paradigmas, puede ser útil al hablar de diseños de investigación para poner el énfasis sobre las diferencias características particulares —y definitorias— entre estos dos paradigmas. Tal vez la diferencia más relevante entre ellos (eso sí, teniendo siempre en mente el hecho de que no son las únicas categorías de investigación posibles; véase Knobel y Lankshear, 1999, p. 32) estriba en los presupuestos de los que parten. La investigación cuantitativa presupone que el mundo puede ser *medido* y que los números son un

modo infalible de aprehender la “verdad” de algo. En cambio, la investigación cualitativa parte del presupuesto de que para interpretar al mundo necesitamos considerar los *contextos*, los cuales implican tomar en cuenta la historia, la política, los usos de lenguaje, los participantes en un acontecimiento particular o en otros acontecimientos contemporáneos, etcétera.

Esta diferencia fundamental no impide, sin embargo, que haya importantes puntos en común entre las características y expectativas clave de estos dos paradigmas. Por ejemplo, los que hacen investigación cualitativa pueden, del mismo modo que quienes hacen investigación cuantitativa, trabajar con hipótesis (cfr. Yin, 1994); también pueden basarse en muestras (aunque generalmente no en muestras representativas); pueden trabajar con números y considerar patrones y relaciones numéricos. Ambos emplean técnicas, aunque distintas, para verificar la validez de sus datos. Estas técnicas incluyen, por ejemplo, devolver sus interpretaciones a los participantes del estudio para que éstos las verifiquen o comprueben; esta técnica se conoce con el nombre de “*member checking*” (verificación por parte de los miembros). Otro proceso de verificación es la triangulación, cuya definición varía según los investigadores. Aquí usamos el término para describir el procedimiento en el que una parte de la información es respaldada por otras fuentes de información (por ejemplo, algo que uno observa acerca de los hábitos de escritura de un niño se verifica por el comentario no solicitado del profesor al día siguiente y en una conversación informal con la madre del niño).

Por otra parte, la investigación cualitativa no necesita *forzosamente* el uso de hipótesis o muestras o números. Puede consistir en observar lo que la gente hace, hablar con ella al respecto, preguntar a terceras personas sobre el hecho e intentar comprender y explicar lo que pasa, sin recurrir nunca a números, estadísticas ni variable alguna. Al contrario, se pueden utilizar formas de codificación, establecer categorías, taxonomías y ámbitos, identificar patrones y similitudes, y sugerir descripciones, interpretaciones y explicaciones provisionales con base en estos procedimientos.

Conviene destacar seis puntos relevantes acerca del desarrollo de un diseño de investigación adecuado para un estudio cualitativo (o cuantitativo):

1. Los distintos tipos de investigación que existen son variaciones alrededor de un conjunto más o menos común de componentes. Cada investigación viable contendrá algún conjunto de conceptos o construcciones clave alrededor de los cuales el estudio se organiza y “conceptúa”. Sin este marco conceptual bien armado, no hay nada que le dé al estudio la solidez y unidad de un todo coherente. Del mismo modo, un diseño de investigación debe ser construido alrededor de una u otra posición teórica. Esta postura teórica debe estar acorde con los conceptos clave, y ambos deben corresponder a la pregunta de investigación. Además, todo diseño de investigación “maduro” contiene métodos, técnicas, procedimientos y criterios para la recopilación, la verificación, la organización, el manejo y el análisis

- de los datos. Estos métodos deben ser coherentes con todos los elementos mencionados antes. Finalmente, todo diseño de investigación debe contener un elemento que interprete los resultados del análisis de los datos en forma de hallazgos y conclusiones. Esto explica por qué resulta pertinente la analogía entre el proyecto de investigación y una especie de lógica: como un argumento de lógica, el diseño de investigación empieza con una pregunta, organiza una respuesta, mobiliza evidencias, justifica las razones que se presentan y llega a ciertas conclusiones que son consecuencia de los pasos previos.
2. Los diseños de investigación deberían ser considerados como lineamientos generales a seguir, no como aquellos juegos de pintar por número donde cualquier alteración puede acarrear graves consecuencias para el resultado final. Cualquier tipo de diseño de investigación es compatible con un amplio abanico de opciones conceptuales, teóricas, metodológicas, analíticas e interpretativas, pero a la vez incompatible con otras. Por ejemplo, no hay nada en un diseño etnológico que permita afirmar que un estudio etnográfico debe incluir diarios de participantes. Que un estudio etnográfico particular utilice o no diarios de participantes debe decidirse en relación con el estudio específico y la pregunta inicial. Del mismo modo, un estudio de caso puede o no implicar el uso de encuestas; y si incluye entrevistas, el investigador tiene la libertad de escoger entre varios tipos (como son, por ejemplo, entrevistas de selección múltiple, jerarqui-

- zadas, de final abierto, etc.), dependiendo de los pormenores de sus investigaciones.
3. Por lo tanto, mientras una pregunta de investigación dada limita los tipos de investigación que pueden emplearse, a menudo no restringirá la selección a una sola opción de diseño. E incluso cuando así sea, de ninguna manera estipulará los conceptos precisos, la teoría o las clases de recopilación de datos y las técnicas de análisis que deberán utilizarse.
4. De ahí que, en todo caso, un trabajo importante para el investigador consista en buscar cómo designar su estudio. Aparte de lo que suelen llamarse estudios de réplica, en los que el investigador se propone apegarse lo más posible al diseño y los enfoques utilizados por otro(s) investigador(es), pero con un conjunto distinto de participantes en la investigación o sujetos, los diseños de investigación no funcionan como *prêt-à-porter*. Tienen que ser esculpidos, pulidos, moldeados, adaptados y monitoreados con referencias permanentes a la pregunta de investigación que se planteó, a los recursos asequibles y a criterios de coherencia, claridad, argumentos bien fundados, etcétera.
5. Los investigadores tienen que evitar la trampa de generar preguntas de investigación y luego optar por un tipo de diseño (por ejemplo, porque está de moda o porque uno oyó hablar de él) sin considerar la cuestión de la coherencia entre la pregunta de investigación y el diseño de investigación. Aunque a primera vista parezca una rareza, ocurre muy seguido, ya que los jóvenes investigadores

(y también algunos menos jóvenes) carecen a menudo de un conocimiento bien informado de los tipos de proyectos de investigación y las clases de preguntas para los que sirven y para los que no.

6. Tener un diseño de investigación de buena calidad es también parte del compromiso ético del investigador y de sus obligaciones hacia la investigación. Tropiezos en las investigaciones que se deben a malas elecciones del diseño inciden directamente en el tiempo y la generosidad de los participantes en la investigación.

### **UN ACERCAMIENTO APROPIADO A LA RECOPILACIÓN DE DATOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

Para recapitular algunas de nuestras ideas anteriores, la investigación *cualitativa* es el término que utilizamos para referirnos a la investigación que depende de datos recopilados en situaciones no controladas. Por lo tanto, la investigación cualitativa muestra más interés por la complejidad y los efectos de las variables que por el control de ellas (el cual es uno de los propósitos más importantes de la investigación cuantitativa). Tomando en cuenta el carácter espontáneo de muchos datos cualitativos, un amplio abanico de herramientas y técnicas han sido desarrolladas para brindar asistencia a los investigadores en su búsqueda del modo más idóneo de abordar su pregunta de investigación.

Como indicamos anteriormente, del mismo modo que los enfoques cuantitativos para el estudio de un fenómeno (por ejemplo, la alfabetización) inclu-

yen métodos rigurosos y justificables para recopilar y evaluar datos, la investigación cualitativa también desarrolla sus propias estrategias. Cualquier acercamiento a la investigación obliga al investigador a seleccionar herramientas y procedimientos de análisis para que estén en concordancia tanto con el marco teórico del estudio propuesto como con el proyecto seleccionado para el mismo. De hecho, las decisiones y elecciones que tienen que ver con las herramientas y técnicas necesitan tomarse durante la fase de planeación del estudio y antes de recopilar cualquier información, para estar seguros de que el investigador recopila suficientes datos o el tipo de datos que requiere el estudio. De las herramientas y técnicas de recopilación de datos se trata más adelante y se señalan para cada una de éstas los diseños adecuados con el fin de aclarar lo que intentamos decir con "un enfoque apropiado a la recopilación de datos". Este listado de las herramientas y técnicas posibles no es exhaustivo, ni fue puesto aquí para sugerir que cada elemento de la lista tiene que aparecer forzosamente en toda investigación cualitativa. Aprender a escoger lo que más se necesita para un estudio en cuanto a datos y recopilación de datos es una buena parte de lo que significa volverse un investigador eficiente.

### **Herramientas y técnicas de recopilación de datos**

Usando el ejemplo de investigación cualitativa en el campo de la alfabetización, las herramientas y técnicas de acercamientos cualitativos aparecen resumidos en el siguiente cuadro.

<b>Resumen de las herramientas y técnicas de recopilación de datos más comunes en la investigación cualitativa</b>			
Técnicas	Herramientas	Tipos de datos recopilados	Ejemplos de proyectos de investigación que los utilizan
Observación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pone el énfasis sobre la compilación de datos en la vida real, en contextos cotidianos.</li> <li>Las herramientas y métodos incluyen: notas de campo y notas periodísticas de los acontecimientos; grabaciones de audio, videogramaciones, estudios de tiempos y movimientos, observación prioritaria, etc.</li> <li>Las notas de campo son las que se toman "en caliente" durante las observaciones de eventos, interacciones, etc.</li> <li>Las notas periodísticas son las que se escriben con posterioridad a las observaciones cuando no fue posible tomar notas de campo.</li> </ul>	Se elaboran tablas detalladas y a menudo complejas de descripciones por escrito e interpretaciones de un acontecimiento, un proceso, un fenómeno, etc.	Estudio de casos, investigación-acción, estudio etnográfico.
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se pone el énfasis sobre el hecho de obtener de alguien la información deseada.</li> <li>Las listas para entrevista (es decir, listas de preguntas) cubren un abanico que va desde preguntas cerradas o estructuradas (por ejemplo, cuestionarios verbales), a preguntas semiestructuradas (en las que hay espacio para alejarse de las preguntas preestablecidas), pasando por las de final abierto (que parecen más bien conversaciones dirigidas con preguntas no preestablecidas); grabaciones de audio; videogramaciones.</li> </ul>	Entrevistas estructuradas (muchas veces producidas comercialmente) pueden ser utilizadas para evaluar un rasgo de talento o la expresión de una persona acerca del mismo; entrevistas semiestructuradas y de final abierto pueden ser datos en sí mismas o pueden utilizarse para recopilar un abanico de datos (por ejemplo biografías, puntos de vista acerca de un asunto, antecedentes de un cambio).	Estudio de casos, investigación-acción, estudio etnográfico, análisis de discurso.
Recopilación de documentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los documentos proveen información sobre decisiones presentes y futuras acerca de la docencia, las estrategias de aprendizaje, políticas escolares, etc.</li> <li>Permiten un amplio abanico de puntos de vista acerca de un acontecimiento o una cuestión.</li> <li>Hacen posible para el investigador la reconstrucción de un informe acerca de acontecimientos o prácticas que pertenecen al pasado.</li> <li>Se pueden clasificar como: fuentes primarias, que son los textos originales escritos por los participantes en el acontecimiento que se estudia; fuentes secundarias, que son textos originales (o fragmentos de éstos) reproducidos en otros documentos, o paráfrasis de los documentos originales o de los acontecimientos que normalmente no fueron escritos por testigos oculares; fuentes terciarias, que son las referencias que nos ayudan a localizar los documentos pertinentes (por ejemplo, bibliografías, listas de lecturas en cursos universitarios, etcétera).</li> </ul>	Los documentos permiten el acceso a los antecedentes de un asunto, problema o acontecimiento; también proporcionan información acerca de eventos paralelos (por ejemplo, los posibles efectos de las protestas estudiantiles de 1968 en México y sus consecuencias en relación con el paro de estudiantes de la UNAM de abril del 1999 a febrero del 2000) que ayudan a contextualizar un estudio; estudios similares o divergentes que ayudan a montar el escenario para el propio, etc.	Estudios históricos particulares, estudio de casos, estudios etnográficos, encuestas cualitativas, investigación-acción, etc.

Cuestionarios de final abierto/encuestas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pone el énfasis en la recolección de respuestas para fijar elementos basándose en una gran variedad de personas.</li> <li>• Los métodos incluyen preguntas o declaraciones, orales o escritas, a los que es preciso contestar.</li> <li>• Las preguntas tienen final abierto (cómo, qué, por qué; se trata de preguntas con un espacio de respuesta ilimitado).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las encuestas permiten generar un amplio abanico de datos. Son útiles para identificar tendencias o preferencias en un gran número de personas.</li> <li>• Los datos se suelen recopilar por categorías (por ejemplo, datos personales, prácticas de lectura), y en las investigaciones de campo se suelen utilizar palabras, más que números, para resumir los datos.</li> </ul>	Investigación-acción, estudio de casos.
Diarios de participantes y/o del investigador	<p>Aquí encontramos por lo menos dos tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los diarios de participantes son colecciones de datos deliberadas en las que se pide a los participantes que pongan por escrito sus opiniones personales y sus reflexiones acerca de un acontecimiento, una práctica, un concepto, etc.</li> <li>• El diario del investigador es llevado por el profesor-investigador y se utiliza para tomar nota de coronazadas, sentimientos, presupuestos acerca de personas o procedimientos, y al mismo tiempo como parte del proceso de reflexión y de verificación de los enfoques del campo al estudiar alfabetización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los datos son a menudo personales y se escriben desde una perspectiva particular.</li> <li>• Puede abrir nuevas percepciones para el profesor-investigador al permitir una perspectiva alternativa acerca de un acontecimiento, un proceso, un programa, etc. (en el caso de los diarios de participantes), o al explicitar interpretaciones y posturas personales acerca de un acontecimiento, una cuestión o una persona (en el caso del diario del investigador).</li> </ul>	Estudio de casos, investigación-acción, estudio etnográfico, investigación narrativa.
Técnicas de proyección	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un objeto (un mecanismo de motivación) se utiliza para obtener información psicológica/cognitiva de los participantes.</li> <li>• Los mecanismos de motivación pueden ser extraídos de sueños, fotografías, objetos cotidianos. El test de la mancha de tinta de Rorschach es un ejemplo clásico de un mecanismo de motivación.</li> </ul>	Según Fetterman (1989, p. 66), las técnicas de proyección permiten recopilar información acerca de las necesidades, los deseos, los miedos, la visión del mundo, etc. de una persona. Pedir a los miembros de la comunidad que ordenen conceptos o asuntos también puede abrir nuevas percepciones dentro la cultura de la comunidad.	Estudio etnográfico, investigación narrativa.
Recolección de artefactos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pone de manifiesto la importancia de la recolección de "huellas" o "artefactos" pertinentes utilizados por quienes participan en la investigación, o relevantes para la investigación en proceso.</li> <li>• Los artefactos pueden aparecer bajo numerosas formas: textos, listas de objetos, fotografías, dibujos, etc.</li> </ul>	Ayuda a construir datos contextuadores para un estudio; esto es, ayuda a completarlo con detalles adicionales (por ejemplo, reparar en las revistas que alguien tiene en su mesa de sala puede dar información valiosa acerca de los intereses de esta persona).	Estudio de casos, investigación-acción, estudio etnográfico, investigación narrativa.
Pensar en voz alta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimiento que consiste en hacer que los participantes en el estudio lleven al investigador mediante el acto de habla hacia el proceso de resolución de un problema, cualquier actividad mental o una tarea de alfabetización (por ejemplo, completar un test, ordenar imágenes, leer distintos géneros).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona nuevas percepciones de las estrategias y procedimientos de pensamiento de los participantes.</li> <li>• Permite al investigador proceder a la recopilación del informe verbal de una actividad en proceso, mientras observa esta actividad para un análisis comparativo posterior.</li> </ul>	Estudio de casos, investigación-acción, estudio etnográfico.

Incluso si un estudio se prepara y se pone en práctica con sumo cuidado, sigue siendo necesario para quienes hacen investigación cualitativa planear y llevar a cabo una verificación permanente de la validez y fiabilidad de sus datos y, por otro lado, tomar medidas para demostrar que sus datos son de buena calidad. Del mismo modo que los buenos albañiles no construyen casas con material defectuoso, los buenos investigadores no trabajan con datos de calidad mediocre. Y porque los presupuestos subyacentes a la investigación cualitativa son tan radicalmente distintos a los de la investigación cuantitativa, no es posible la utilización del mismo conjunto de procedimientos de fiabilidad y validez que suelen emplearse en los estudios cuantitativos (Knobel, 1999; Lather, 1993; Marshall y Rossman, 1999; Mertens, 1998). Por consiguiente, los que hacen investigación cualitativa han desarrollado una serie de técnicas propias para recalcar la validez (o credibilidad) de sus interpretaciones. Estas técnicas incluyen:

- La verificación de las afirmaciones de los participantes (“¿Es esto realmente lo que dijo/quiso decir?”) (Fetterman, 1989; Mertens, 1998).
- Responder a las siguientes preguntas:
- ¿Esta información me lleva adonde quiero llegar? ¿Me ayuda en el tratamiento de mi(s) pregunta(s) de investigación?
- ¿Son los datos suficientemente sustanciosos y profundos? ¿Me proporcionan las descripciones que se necesitan para establecer el contexto del estudio y poner fin a un análisis

que resulte útil? (Marshall y Rossman, 1999; Merriam, 1998; Strauss y Corbin, 1990)

- ¿Este dato es útil, es decir, servirá para un propósito más amplio que proporcionar información para la investigación inmediata? (Mertens, 1998)
- ¿Cuáles son mis razones para creer que este dato es auténtico y lo suficientemente general para mis objetivos (que los participantes no están actuando conforme lo que piensan que necesito, etc.)? (Marshall y Rossman, 1999; Stewart y Kamins, 1993).

### **Un comentario sobre validez en general en la investigación cualitativa**

En la investigación cualitativa, el investigador puede elegir entre dos posturas frente a la validez.

#### *Postura 1: en busca de la Verdad*

Esta postura es similar a la que se encuentra en la investigación cuantitativa. Aborda el problema de la validez como un criterio de investigaciones efectivas e intenta demostrar que los descubrimientos de los estudios son verdaderos y garantizados, en el sentido de que han sido respaldados por un número suficiente de evidencias (véanse los comentarios en Yin, 1994; Merriam, 1997; Mertens, 1998). Esta postura acerca de la validez era el propósito de las ciencias sociales en la década de los setenta, cuando los investigadores —y en particular los investigadores de la educación— trabajaron duro para que la investigación cualitativa fuera reconocida por la comunidad científica como

equivalente en rigor y científicidad a la investigación cuantitativa.

Sin embargo, en los últimos años el concepto de "validez" y su aplicación en la comunidad de la investigación educativa han sido objeto de críticas e incluso rechazo por parte de numerosos investigadores adscritos al constructivismo, a la teoría crítica (escuela de Frankfurt, deconstrucción, etc.), al posestructuralismo, al feminismo, etc.

#### *Postura 2: La verificación de las interpretaciones*

Los que critican un acercamiento científico a la validez rechazan el presupuesto de que exista una correspondencia directa entre los descubrimientos de la investigación y una realidad única que existe independientemente de la gente. En vez de eso, trabajan desde el punto de vista de que la investigación *construye* la realidad y que hay muchas maneras de hacerlo (como ya se habrán dado cuenta, es ésta la postura que adoptamos en nuestra propia investigación).

Desde esta perspectiva, el mayor propósito de la investigación cualitativa —estudiar a la gente, los acontecimientos, etc., en su contexto de vida real— excluye automáticamente consideraciones como "validez externa" o "fiabilidad", debido a la propia naturaleza única e irrepetible de esos estudios. Más bien, desde este ángulo las "buenas" investigaciones se concentran en la verificación de los descubrimientos de un estudio dado en términos de credibilidad y plausibilidad, en lugar de intentar aplicar conceptos y prácticas de la investigación cuantitativa a los presupuestos y prácticas de la inves-

tigación cualitativa. Los resultados de esta verificación dependen en gran medida de la *validez de los argumentos* desarrollados en el informe de investigación.

Cuando se trata, como aquí, de centrarse en la verificación, más que en la validez externa e interna, es importante asegurarse de que el propio informe de los descubrimientos de una investigación cualitativa es creíble y que contribuye de algún modo a ampliar los propios —y, con un poco de suerte, los ajenos— conocimientos e interpretaciones.

### **ALGUNOS ASPECTOS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN**

Aunque está a la mano un amplio abanico de procedimientos de análisis para investigaciones cualitativas, la estrategia más común es la *codificación*. La codificación es un procedimiento de investigación basado en los resultados que se obtienen de las preguntas quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo, cuánto, qué pasa aquí, etc. Esto incluye también la asignación a cada respuesta de una clave (por lo general una palabra o una frase muy breve) que ayudará a recuperar y clasificar "secciones de información" que se utilizan como evidencia para las interpretaciones. Esta clave se utiliza luego para organizar la información bajo rúbricas mediante un proceso de comparación y la búsqueda de posibles relaciones entre los datos.

Este proceso de desglose de los datos ("breaking down", véase Mertens, 1998, p. 362) se basa ampliamente en las interpretaciones que hace el investigador de lo que pasa, pero también se sitúa con respecto a los descubri-

mientos de investigaciones similares publicadas con anterioridad. Donna Mertens capta claramente este proceso cuando observa que el investigador “debe desarmar una observación, una frase o un párrafo y dar a cada incidente, idea o acontecimiento, por separado, un nombre o una etiqueta que representa un fenómeno” (*ibid.*). Cada idea, acontecimiento, declaración, etc., específicos se pueden entonces organizar por categoría. Por ejemplo:

Conocimientos técnicos operacionales demostrados por los estudiantes	Conocimientos técnicos operacionales demostrados por los profesores	Actitudes de los profesores hacia la tecnología
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender la diferencia entre una página de red y un sitio de red [NC5/5:12]</li> <li>• Capacidad para instalar un ratón [T6/5:3]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para salvar un archivo en un disquete [NC1/5:4]</li> <li>• Capacidad para crear tablas en un documento [NC1/5:4]</li> <li>• Capacidad para darle formato a un texto [3/5:26]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “¿Para qué aprender a hacer una página de red, si el estudiante apenas sabe escribir correctamente?” [T14/5:5]</li> <li>• “Me gustaría saber más de computación, pero no tengo tiempo” [T16/5:8]</li> </ul>

Cada punto identifica un dato específico. Los encabezados de cada columna son “etiquetas de organización de categorías”. Los “códigos” entre paréntesis después de cada frase marcada con un punto debajo de cada encabezado son “códigos de recuperación” y remiten a los datos, sea bajo la forma de una transcripción (T), notas de campo (NC) o notas periodísticas (NP), etc., a la fecha en la que los datos fueron registrados y las páginas de esos textos en las que se puede localizar el acontecimiento.

Las etiquetas de categorías pueden surgir de los datos o predeterminarse identificándolas *antes* de recopilar la información. Por ejemplo, en un estudio

que llevamos a cabo en 1995 (Knobel y Lankshear, 1995), utilizamos procesos de codificación para analizar los datos. Estábamos investigando la variedad de objetivos que estudiantes de sexto grado en 12 escuelas de la región de Brisbane identificaban para poner por escrito cierto número de géneros literarios en un contexto escolar. Algunas de nuestras etiquetas categoriales se decidieron antes de que empezáramos a recopilar los datos. Éstas incluían el objetivo de los textos, la distinción entre escritos narrativos y no narrativos (basada en las categorías del libro de texto de inglés), y autopercepciones como lector o escritor. Otras categorías surgieron del análisis de los datos; éstas incluían el público esperado, el metalingüaje para hablar de alfabetización y las concepciones del aprendizaje de lectura y escritura.

### Otros tipos de codificación: axial y selectiva

El procedimiento descrito aquí se conoce como “codificación básica” (Strauss y Corbin, 1990). Los resultados de este proceso pueden refinarse mediante *codificación axial*, término que designa el procedimiento con el que el investigador toma las categorías que resultaron de la codificación básica y empieza a hacer conexiones lógicas entre cada categoría. Después de completar este proceso es posible iniciar el proceso de *codificación selectiva*, que obliga al investigador a seleccionar una categoría clave (lo que Mertens llama “el argumento”)

y luego relacionar con ella el resto de las categorías.

### **Problemas potenciales en acercamientos cualitativos a la investigación**

Como en cualquier investigación, existe un número potencial de problemas al optar por diseños de investigación cualitativa.

Antes que nada, todos los estudios de corte cualitativo requieren de mucho tiempo para planear, poner en práctica y analizar los datos recopilados. A menudo, los investigadores están en apuros para encontrar tiempo adicional y necesitan tomar decisiones pragmáticas en cuanto a los costos de tiempo que implica cada proyecto, antes de emprender la investigación.

Como ya mencionamos antes, los estudios de corte cualitativo necesitan una planeación minuciosa y cuidadosa *antes* de empezar con la recopilación de datos. Esto incluye la planeación de las técnicas de análisis de datos que correspondan con los datos que se recopilarán. Si esto no se hace, el investigador corre el riesgo de no recopilar suficientes datos o de reunir información que no responderá a la pregunta de investigación. Además, el investigador puede perder de vista el propósito principal de estudio o ser incapaz de poner fin a la recopilación de datos o de analizar los datos con eficiencia. Finalmente, los estudios mal planeados y mal llevados a cabo son frustrantes y resultan ser, al fin y al cabo, una pérdida de tiempo.

Uno de los problemas relacionados con la investigación cualitativa es el mito de que es “fácil” y que sólo implica algo de observación acompañada con

algunas notas de campo, o la recopilación de unos pocos textos que se usan para soltar algunas afirmaciones acerca de un asunto o acontecimiento determinado. Seguido, los investigadores recopilan sus datos y *después* empiezan a buscar un diseño que les acomode. Este tipo de diseño retrospectivo es difícil de realizar y raras veces desemboca en una investigación rigurosa o bien hecha. En efecto, tomando en cuenta todo lo que se ha dicho hasta aquí, tal procedimiento en realidad va *en contra* de la lógica misma de la investigación. Esta lógica presupone que en la medida de lo posible debemos desarrollar una pregunta de investigación y una estrategia para abordarla *antes* de empezar a buscar evidencias, poner a prueba ideas, etcétera.

### **EL ESTUDIO DE CASO COMO UNA FORMA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

El estudio de caso se adecua particularmente a la comprensión de fenómenos contemporáneos y complejos que otras metodologías (como por ejemplo las encuestas cuasi-experimentales y cuantitativas) no permiten abordar.

#### **Hacia una definición del estudio de caso**

Hace relativamente poco tiempo que el estudio de caso ha sido reconocido como una metodología de investigación autónoma (Merriam, 1998). Antes, se le solía conceptualizar como un método de recopilación de datos o como la vertiente “descriptiva” de un estudio cuantitativo. Existen muchas definiciones del estudio de caso, pero aquí lo definire-

mos como el estudio intensivo (con profundidad y abundancia de detalles) de un programa, un programa interno de alfabetización, una perspectiva pedagógica de la alfabetización, un grupo social, etc. Los conceptos clave de esta definición pueden entenderse como sigue:

- *Estudio a fondo*: los estudios de caso son intensivos tanto en relación con el tiempo dedicado a ellos como en términos de recopilación de datos.
- *Focalización en un ejemplo*: los estudios de caso suelen concentrarse en una sola muestra de un abanico más amplio de fenómenos (por ejemplo, un grupo de cuarto grado, una escuela rural de alta calidad). Por consiguiente, los límites del caso son claros y de fácil definición. Un grupo de estudiantes es un ejemplo clásico, del mismo modo que la puesta en práctica de un programa docente de alfabetización comercial en una escuela.
- *Contextos de vida real*: los estudios de caso investigan fenómenos en su marco natural, en lugar de establecer grupos de testigos designados expresamente cuando ocurren, manipular variables, etcétera.

Estas características explican los propósitos a los que se puede aplicar un estudio de caso.

### **Propósitos de los estudios de caso**

Thomas Yin (1994) sugiere que las preguntas de *cómo* y *por qué* acerca de un acontecimiento contemporáneo, un proceso o un asunto relacionado son apropiadas para un estudio de caso. Por ejemplo:

- ¿Cuán efectivo es mi enfoque hacia el aprendizaje de la gramática?
- ¿Por qué Colin interrumpe la clase durante las lecciones de alfabetización?
- ¿Cómo puedo entender mejor las necesidades de alfabetización de mis estudiantes de inglés como segunda lengua?
- ¿Por qué mis estudiantes escriben narraciones que no son realmente descriptivas o imaginativas?

Un propósito prioritario del estudio de caso es *comprender* mejor un fenómeno. En relación directa con éste, encontramos también los objetivos heurísticos del estudio de caso: deberían permitir al lector hacer comparaciones con casos similares o relevantes en sus propios campos de experiencia a fin de aplicar los descubrimientos de determinado estudio a su propio contexto o situación. Esto no quiere decir que se tenga que decretar la generalizabilidad de los descubrimientos de caso, pero sí apuntar las posibilidades que brinda para la transmisión de conocimientos.

### **Tipos de diseños para estudios de caso**

Dos tipos específicos de diseño para estudio de caso se presentan ante los investigadores. Se trata de diseños de "caso único" y diseños de "casos múltiples" (Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 1994). Los diseños de caso único investigan un fenómeno único limitado (por ejemplo, un programa de clase, el desarrollo de las políticas de alfabetización en la escuela, un estudiante con problemas de violencia doméstica, etc.). Los diseños de caso único son particularmente atractivos

para los investigadores porque permiten una concentración directa sobre un caso, en vez de dispersar la atención en un mayor número. Además, son más manejables que los diseños de casos múltiples en cuanto a recursos, tiempo y esfuerzos requeridos.

Los *diseños de casos múltiples* investigan más que los de caso único para responder a propósitos comparativos (incluyendo la evaluación) o acumulativos. Por ejemplo, Michele estudió a cuatro estudiantes muy diferentes de primer año de secundaria para comparar sus prácticas de lectura y escritura dentro y fuera del contexto escolar. Los diseños de estudios de casos múltiples son por lo general más complejos y exigen mucho más tiempo y trabajo de análisis que los estudios de caso único.

Algunas de las herramientas y técnicas que suelen usarse para las investigaciones con estudios de caso se esbozan brevemente a continuación.

### **Herramientas y técnicas de recopilación de datos para el estudio de caso**

El estudio de caso, a diferencia del estudio etnográfico o de la investigación narrativa, no tiene su propio conjunto de herramientas y técnicas más o menos específicas para la recopilación de datos. En vez de ello, el investigador puede escoger herramientas y métodos de un amplio abanico de metodologías de investigación de campo. Identificamos y describimos a continuación cinco de las herramientas y técnicas más utilizadas para los estudios de caso en el ámbito de la educación.

**1) Observación participante:** Es aquí donde el investigador forma más o menos

parte del contexto observado. Esta técnica permite acceder a niveles de interpretaciones y prácticas "privilegiadas". Los tipos de observación participante varían desde una inmersión completa y anónima en un grupo social (lo cual supone serios problemas éticos), hasta una participación completa y reconocida, pasando por la observación periférica (Spradley, 1980; Emerson, Fretz y Shaw, 1996; Glesne y Peshkin, 1992; Le Compte y Preissle, 1993). Los investigadores que llevan a cabo un estudio de casos en su propio grupo serán considerados lógicamente como observadores de participación completa.

**2) Notas de campo y notas periodísticas:** Las notas de campo se usan para registrar observaciones, sentimientos y descripciones siempre que sea posible (Emerson, Fretz y Shaw, 1996). Las notas de campo son informes muy detallados de lo que ocurrió, incluyen a menudo transcripciones literales de lo que se dijo, de los tiempos en los que las cosas se observaron y presentan también una columna en la que se ponen por escrito las corazonadas personales, las interpretaciones en el lugar de los hechos y las referencias a la teoría. A los investigadores también les servirá poner por escrito *notas periodísticas*, es decir notas tomadas de memoria (Carspecken, 1996, p. 45). Las notas periodísticas se deben poner por escrito lo más cerca posible del final de cada periodo de observación. La fiabilidad de estas notas se puede verificar a *posteriori* mediante la comparación con otros tipos de datos (por ejemplo, lecciones grabadas, los trabajos entregados por los estudiantes, etcétera).

**3) Entrevistas y discusiones semi o no estructuradas:** Las entrevistas son otra estrategia clave de recopilación de datos para los estudios de caso. Son una manera valiosa de acceder a las opiniones, creencias, valores, prácticas de alfabetización y experiencias de enseñanza comunitaria de los participantes. "Entrevista semiestructurada" es el nombre que se les da a las entrevistas en las que el investigador prepara de antemano una lista de preguntas, pero sin limitar la entrevista a ciertas preguntas ni fijar previamente el orden en las que se contestan (Fetterman, 1989; May, 1997). Las entrevistas no estructuradas no se guían por una lista preparada de preguntas, sino que se basan en el conocimiento que muestra el investigador de los propósitos del estudio. Tanto el enfoque semiestructurado como el no estructurado permiten a los investigadores sondear las respuestas y desarrollar temas que surgen en el transcurso de la entrevista y que proporcionan información valiosa y relevante, en vez de dejarlos atados a programas demasiado cerrados que podrían hacerles perder algunas oportunidades de ampliar la información.

**4) Discusiones de grupo:** Las discusiones de grupo son interesantes porque permiten el acceso a consensos generales o divergencias de opinión acerca de una cuestión, una narración o un acontecimiento (Marshall y Rossman, 1999). Por supuesto, es preciso que el investigador se asegure de que la discusión no se vea dominada por una o dos personas.

**5) Recolección de artefactos:** Los artefactos son las huellas materiales de la vida

cotidiana de las personas (Fetterman, 1989; Mertens, 1998). Como en otros tipos de datos, el papel y/o la relevancia de un artefacto siempre depende de la interpretación del investigador. Los artefactos, como por ejemplo, los textos producidos por los estudiantes, los dibujos, las revistas leídas por los estudiantes, etc., añaden a los demás datos recopilados dimensiones contextuales útiles.

### Análisis de datos en estudio de caso

Las técnicas de análisis de datos utilizadas en los estudios de casos son numerosas y variadas. Una técnica de uso generalizado es la codificación, tal y como se describe arriba. Otras técnicas usuales, muchas de las cuales han sido desarrolladas por la etnografía, incluyen:

- Análisis taxonómico y de campo (p. ej., Spradley, 1980).
- Planificación de acontecimientos (p. ej., Green y Meyer, 1991; Knobel, 1999; Putney, 1996).
- Emparejamiento y búsqueda de patrones (Fetterman, 1989; Yin, 1994).
- Análisis de series cronológicas (Yin, 1994).
- Análisis reconstructivo (Carspecken, 1996).

Estas descripciones genéricas y sumarias de los estudios de caso deberían proporcionar una estructura suficiente para que los interesados lleven a cabo una exploración autodirigida de las posibilidades que brinda. Para más datos acerca de la metodología del estudio de caso, incluyendo perspectivas divergentes sobre lo que implica, puede consultarse la siguiente bibliografía:

- Merriam (1997), *Qualitative research and case study applications in education*.
- Reinhartz (1992), *Feminist methods in social research*.
- Stake (1995), *The art of case study research*.
- Wallace (1998), *Action research for language teachers*, capítulo 8 acerca del estudio de caso.
- Yin (1994), *Case study research*.

## CONCLUSIÓN

Por desgracia, a menudo las características necesarias que hemos identificado en este artículo no se encuentran en la planeación, la puesta en práctica o la redacción de informes de las investigaciones cualitativas. En resumen, algunos de los problemas potenciales con los que se enfrentan los investigadores que optan por el enfoque cualitativo estriban en evitar el presupuesto de que se trata sólo de investigación cualitativa y, por lo tanto, no necesita ser tan rigurosa como la investigación cuantitativa o seguir los procedimientos establecidos para llevar a cabo una investigación. Parte del problema se halla en el hecho de que las metodologías de la investigación cualitativa son relativamente recientes (algunas mucho más recientes que las metodologías cuantitativas). Todavía no se han implantado conjuntos de procedimientos, herramientas y estrategias tan ampliamente reconocidos como los de la investigación cuantitativa, lo cual lleva numerosas veces a una mixtura de elementos de investigación que no tienen sentido para un estudio riguroso.

Además, la relativa "novedad" de la investigación cualitativa y las herra-

mientas y técnicas que la acompañan hacen que surjan problemas cuando ésta no se enseña de modo disciplinado y explícito. Nuestra experiencia ha sido que los cursos en los que se enseña investigación cuantitativa suelen concentrarse con más precisión en el tema que los cursos sobre investigación cualitativa. También insisten con más énfasis sobre la importancia para los estudiantes del rigor en la investigación, y suelen tratar con más cuidado el problema de los proyectos, instrumentos, criterios y técnicas que permiten verificar la validez y fiabilidad de los datos, etc. A menudo hemos visto que algunos profesores enseñan a los alumnos listas de métodos para la recopilación de datos, sin explicarles cómo se debe buscar la correspondencia entre la pregunta de investigación y el proyecto, o las herramientas y técnicas de recopilación de datos particulares, o con estrategias de análisis, etc. Esto provoca fácilmente en los estudiantes la impresión de que pueden escoger al azar elementos de estas listas sin dejar de producir una investigación.

Finalmente, se trata aquí menos de un *problema* que de un *desafío*. El desafío consiste, para quienes están implicados en la investigación como investigadores, directores de investigaciones y profesores que imparten la asignatura de metodologías de la investigación cualitativa, en asegurarse de que cada uno de los elementos de una investigación cualitativa que hemos estudiado en este artículo se reconozca y se tome en cuenta en la preparación, y en el compromiso que se adquiere con la investigación.

*Traducido por Laurette Godinas*

## Referencias

- Carspecken, P. (1996), *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*, Nueva York, Routledge.
- Cooper, H. (1998), *Synthesizing research: A guide for literature reviews*, Thousand Oaks, Sage.
- Emerson, R., R. Fretz y L. Shaw (1996), *Writing ethnographic fieldnotes*, Chicago, University of Chicago Press.
- Fetterman, D. (1989), *Ethnography: Step by step*, Newbury Park, Sage.
- Green, J. y L. Meyer (1991), "The embeddedness of reading in a classroom life: Reading in a situated process", en C. Baker y A. Luke (eds.), *Towards a critical sociology of reading pedagogy*, Amsterdam, John Benjamins.
- Heath, S. (1993), *Ways with words: Language, life and work in community and classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Knobel, M. (1999), *Everyday literacies: Students, discourse and social practice*, Nueva York, Peter Lang.
- Knobel, M. y C. Lankshear (1995), *Learning genres: Prospects for empowerment*, Brisbane, NLLIA.
- Knobel, M. y C. Lankshear (1999), *Ways of knowing: Researching literacy*, Newtown, Primary English Teaching Association.
- Lankshear, C., C. Bigum et al. (1997), *Digital rhetorics: Literacies and technologies in classrooms-current practices and future directions*, Canberra, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- Lather, P. (1993), "Fertile obsession: Validity after poststructuralism", *Sociological Quarterly*, vol. 34, núm. 4.
- Latour, B. (1992), "The sociology of a few mundane artifacts", en W. Bijker y J. Law (eds.), *Shaping technology/ building society*, Cambridge, MIT Press.
- Le Compte, M. y J. Preissle (1993), *Ethnography and qualitative design in educational research*, 2<sup>a</sup> edición, San Diego, Academic Press.
- Le Compte, M. y J. Schensul (1999), *The ethnographer's toolkit*, vols. 1-7, Newbury Park, Sage.
- Marshall, C. y G. Rossman (1999), *Designing qualitative research*, 3<sup>a</sup> edición, Thousand Oaks, Sage.
- May, T. (1997), *Social research: Issues, methods and process*, 2<sup>a</sup> edición, Buckingham, Open University Press.
- Mayol, P. (1999), "El barrio de la Croix-Rousse", Capítulo 3, en M. de Certeau, L. Giard y P. Mayol, *La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, cocinar*, trad. Alejandro Pescador, México, Universidad Iberoamericana, pp. 33-72.
- McLaren, P. (1993), *Schooling as a ritual performance. Towards a political economy of educational symbols and gestures*, 2<sup>a</sup> edición, Nueva York, Routledge.
- Merriam, S. (1998), *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Mertens, D. (1998), *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*, Newbury Park, Sage.
- Putney, L. (1996), "You are it: Meaning making as a collective and historical process", en *The Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 19, núm. 2.
- Reinharz, S. (1992), *Feminist methods in social research*, Nueva York, Oxford University Press.
- Spradley, J. (1980), *Participant observation*, Fort Worth, Holt, Rhinehart and Winston.
- Stake, R. (1995), *The art of case study research*, Newbury Park, Sage.
- Stewart, D. y M. Kamins, (1993), *Secondary research: Information sources and methods*, 2<sup>a</sup> edición, Thousand Oaks, Sage.
- Strauss, A. y J. Corbin (1990), *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park, Sage.
- Wallace, M. (1998), *Action research for language teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Yin, R. (1994), *Case study research: Design and methods*, 2<sup>a</sup> edición, Newbury Park, Sage.