



**LA TEORÍA
FUNDAMENTADA:**
UNA METODOLOGÍA
CUALITATIVA

SILVIA BÉNARD CALVA
(COORDINADORA)

LA TEORÍA
FUNDAMENTADA:
UNA METODOLOGÍA
CUALITATIVA

LA TEORÍA
FUNDAMENTADA:
UNA METODOLOGÍA
CUALITATIVA

SILVIA BÉNARD CALVA
(COORDINADORA)

LA TEORÍA
FUNDAMENTADA:
UNA METODOLOGÍA
CUALITATIVA

Primera edición 2016 (versión electrónica)

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad No. 940
Ciudad Universitaria
C.P. 20131, Aguascalientes, Ags.
www.uaa.mx/difusion/index.htm

D.R. © Silvia Bénard Calva
Juliet Corbin
Guillermina Natera Rey
Jazmín Mora Ríos
Verónica Pérez Serrano
Genaro Zalpa Ramírez
Alejandra Nocetti de la Barra
Gladys Contreras Sanzana
María Rebeca Padilla de la Torre
Ma. Enriqueta Vega Ponce
Nelson Valencia Ceballos
Felipe de Jesús González Galarza

ISBN 978-607-8457-85-4

Hecho en México / *Made in Mexico*

ÍNDICE

PRESENTACIÓN Silvia Bénard Calva	9
LA INVESTIGACIÓN EN LA TEORÍA FUNDAMENTADA COMO UN MEDIO PARA GENERAR CONOCIMIENTO PROFESIONAL Juliet Corbin	13
TEORÍA FUNDAMENTADA: CONSTRUYENDO LA EXPERIENCIA DE LAS FAMILIAS ACERCA DEL CONSUMO DE ALCOHOL Y DROGAS Guillermina Natera Rey y Jazmín Mora Ríos	55
LA VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA EN EL PROCESO DE CODIFICACIÓN PROPUESTO POR LA TEORÍA FUNDAMENTADA Verónica Pérez Serrano	83
TEORÍA Y TEORÍA FUNDAMENTADA Genaro Zalpa Ramírez	95

EFECTO DE UN PROGRAMA DE TUTORÍA SOBRE LAS CREENCIAS EN TORNO AL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA EN ALUMNOS TUTORES Alejandra Nocetti de la Barra y Gladys Contreras Sanzana	105
LA TEORÍA FUNDAMENTADA COMO ESTRATEGIA INTERPRETATIVA. LA CONSTRUCCIÓN DE LA CATEGORÍA DE “EL PREJUICIO” EN DOS ESTUDIOS DE CASO María Rebeca Padilla de la Torre	157
LA VIVENCIA DE LAS MUJERES QUE SUFREN VIOLENCIA DE GÉNERO Ma. Enriqueta Vega Ponce, Nelson Valencia Ceballos y Felipe de Jesús González Galarza	179
ANEXOS	209
Esquema de la Teoría Fundamentada. A manera de diccionario Juliet Corbin	211
Aprender a pensar conceptualmente Juliet Corbin en conversación con César A. Cisneros Puebla	229

PRESENTACIÓN

La metodología cualitativa conocida como Teoría Fundamentada ha sido poco utilizada en México, a pesar de que ya tiene muchos años de existir y de ser cultivada en otros países, particularmente en los Estados Unidos de América, donde surgió hacia fines de la década de 1960. Sin embargo, en años recientes, y en diferentes latitudes, han ido tomando forma estudios que hacen uso de esta metodología para comprender una gran diversidad de temáticas en las ciencias sociales, la salud, e inclusive en organizaciones formales.

Por esta razón, tomamos la iniciativa de convocar a todos aquellos que quisieran compartir su experiencia con el uso de esta metodología en un espacio donde, con honestidad, mística de trabajo, y en un ambiente de colaboración, pudiéramos hacerlo. De esta manera surgió el Encuentro la Teoría Fundamentada en las Ciencias Sociales y Humanidades, que tuvo lugar los días 12, 13 y 14 de noviembre de 2008 en la Unidad de Estudios Avanzados de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Para cumplir con nuestros objetivos trabajamos en forma de talleres: compartimos cómo hemos utilizado la metodología, qué obstáculos hemos encontrado, cómo los hemos resuelto y qué resultados hemos obtenido. Cada uno de los investigadores tuvo treinta minutos para exponer su tema y treinta minutos más para recibir comentarios y críticas de los demás participantes, presentes en cada una de las mesas de trabajo. Asimismo, Juliet Corbin, una de las princi-

pales exponentes y pionera en la Teoría Fundamentada, accedió tanto a dar la conferencia inaugural del encuentro, como a asesorar a cada uno de los investigadores en sus proyectos de investigación.

Además, contamos con otras conferencias y discusiones en torno a la Teoría Fundamentada. Guillermina Natera, quien durante años ha utilizado la metodología para estudiar el fenómeno de la adicción y sus consecuencias para los consumidores y sus familias, expuso con detalle sus resultados de investigación, y Verónica Pérez Serrano y Genaro Zalpa hicieron pertinentes reflexiones en torno a las implicaciones teóricas del uso de la Teoría Fundamentada y nos alertaron sobre posibles riesgos en los procesos de investigación que se realizan desde esta metodología.

El texto que presentamos contiene las dos conferencias magistrales y las dos reflexiones teóricas arriba mencionadas, además de una selección de los trabajos que se presentaron en los talleres, los cuales fueron bastante diversos, no solamente por las temáticas sino también por los grados de avance y el nivel de experiencia de sus autores. Con esto, cumplimos con el objetivo de abrir un espacio donde quienes hacen uso de la Teoría Fundamentada en sus procesos de indagación pudieran compartir saberes —pero también dudas y dificultades—. Más de uno dirá que esto no vale, que debemos asegurarnos de que el espacio sea sólo para aquellos que garanticen de antemano su trabajo, pero nosotros decidimos apostar por otra cosa: por aquello que está en proceso, que se está haciendo, que es perfectible. Y con esa convicción, convocamos a quienes quisieron asumir el riesgo de abrir sus procesos de investigación, reconociendo fortalezas y debilidades, para que al menos tuvieran la disposición de recibir comentarios que pudieran enriquecer su trabajo y así llevarlo a un mejor término. Todo esto hasta donde dieron nuestras fuerzas y nuestras capacidades, fomentando una mística de trabajo serio y comprometido.

Decidimos publicar aquí los trabajos más elaborados. De los textos presentados en los talleres el primero que aparece en el libro es el de Alejandra Nocetti de la Barra y Gladys Contreras Sanzana, el cual presenta

una aproximación a las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza en alumnos que a su vez son tutores en la carrera de pedagogía. El texto nos va mostrando el largo proceso que siguieron las autoras para ir desde la codificación abierta hasta una interpretación medianamente elaborada de su temática de estudio.

En el siguiente artículo, María Rebeca Padilla de la Torre nos muestra cómo el uso de la Teoría Fundamentada la llevó a reconocer y elaborar una categoría, el prejuicio, que originalmente no estaba contemplada en el proyecto pero que se hizo presente una y otra vez en su análisis. En el siguiente capítulo, el equipo coordinado por Ma. Enriqueta Vega Ponce nos muestra el análisis de unas notas de campo generadas de manera paralela a la aplicación de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2006, haciendo uso del software Atlas.ti.

En la última parte del libro se encuentran dos anexos. El primero es una especie de diccionario de consulta con los temas más relevantes de la Teoría Fundamentada, que nos entregó Juliet Corbin y nos recomendó tenerlo siempre a la mano.¹ El otro texto es una entrevista a Juliet realizada por César Cisneros, seguramente el investigador mexicano más versado en Teoría Fundamentada y el uso de computadoras para análisis cualitativo.

Estamos bastante satisfechos con los resultados del encuentro. La impresión general de los organizadores y participantes fue que la dinámica establecida para las presentaciones a lo largo de los talleres fue exitosa. Esto por dos buenas razones: primero, porque permitió una amplia comunicación de los procesos de investigación —producto de largas horas de trabajo, comúnmente solitario, lleno de dudas y de decisiones no contempladas en los libros ni enseñadas en las aulas—; segundo, porque pudo crearse un ambiente amigable para expresar dudas, exponer puntos que considerábamos flojos en nuestros propios trabajos y lograr escuchar y

¹ La versión del texto que aparece aquí fue editada por Silvia Bénard.

aprender de los demás. Se reconoció que tenemos mucho que aprender pero se apostó por la búsqueda del profesionalismo en el uso de la Teoría Fundamentada.

Para todo lo anterior fue clave la presencia de Juliet Corbin, una mujer brillante, siempre dispuesta a compartir sus amplios conocimientos y, por encima de todo, con una calidez humana poco frecuente en los ámbitos académicos. Con la sencillez propia de la gran mujer que es, nos acompañó en nuestras presentaciones, aceptó asesorarnos con nuestros proyectos de investigación y siempre buscó la manera de darnos ánimos para seguir adelante. Pero no por ello dejó de hacer críticas fuertes, cuestionamientos fundamentales y propuestas de trabajo que implicarán muchas más horas de entrega a la investigación.

Silvia Bénard,
Aguascalientes, Ags., julio de 2009

LA INVESTIGACIÓN EN LA TEORÍA FUNDAMENTADA COMO MEDIO PARA GENERAR CONOCIMIENTO PROFESIONAL²

Juliet Corbin³

RESUMEN

Este artículo es una especie de minitaller de análisis cualitativo realizado por una investigadora experta y pionera en la metodología conocida como Teoría Fundamentada. La autora reconoce que aunque valora la investigación descriptiva debemos aspirar a construir teoría, lo cual se ha subestimado como un método viable para generar conocimiento mediante la investigación. A lo largo de la exposición, Corbin explica los pasos de esta metodología basándose tanto en su experiencia como en la tercera edición de su libro *Bases de la investigación cualitativa*, aún no traducido al español.

Como probablemente saben, soy investigadora cualitativa, lo que llaman “experta” en un tipo de investigación para la construcción de la teoría cualitativa conocida como Teoría Fundamentada. En una presentación de

² Este texto es resultado de la conferencia magistral en inglés dictada por Juliet Corbin en la inauguración del encuentro. La conferencia fue traducida de manera simultánea. Para elaborar el texto partí de la transcripción de la traducción, la cotejé con el texto en inglés y trabajé el documento final para hacerlo lo más legible posible. Nota de Silvia Bénard.

³ Correo electrónico: julietcorbin@hotmail.com

dos horas no puedo convencerlos a todos de que se conviertan en investigadores cualitativos o desarrolladores de teoría. Más aún, dentro del tiempo que se me ha asignado para hablar, es imposible dar un curso a profundidad sobre cómo desarrollar teoría. Un taller para hacer eso, toma un poco más de tiempo. Como tengo que trabajar dentro de los parámetros de una presentación de dos horas, he tenido que pensar con mucho cuidado qué decir. Después de mucho pensarlo, decidí hacer un minitaller en análisis cualitativo. Espero que éste los motive a aprender más y a considerar la posibilidad de hacer teoría en un futuro.

¿POR QUÉ TEORÍA Y POR QUÉ FUNDAMENTADA?

A pesar de que valoro la investigación descriptiva y de que creo que se puede contribuir al conocimiento desde cualquier tipo de investigación, considero también que la construcción de teoría es muy importante; sin embargo, en años recientes, el desarrollo de teoría se ha subestimado como un método viable para generar conocimiento mediante la investigación. Algunos dicen que no es lo suficientemente realista, otros dicen que no lleva al cambio inmediato. Algo de eso es verdad, pero también es cierto que muchas personas le tienen miedo a la construcción de teoría. Creen que es una actividad de una elite y nadie quiere ser visto como parte de ella. Además, la gente cree que esto lleva mucho tiempo y en la actualidad todos están muy ocupados, todo mundo va de un lado a otro, tiene familia, tiene trabajo, tiene muchas cosas que hacer, y reunir datos, transcribirlos y analizarlos, lleva mucho tiempo y requiere mucha competencia. ¿Y quién tiene tiempo en este mundo tan ocupado?

La construcción de teoría no está más allá del alcance de un investigador comprometido, lo que sucede es que la gente no quiere darse el tiempo que se requiere para desarrollarla. Estoy de acuerdo en que es tardado, requiere de ciertas habilidades y algo de inversión, pero los resultados y los beneficios son muy buenos, una de las cosas más emocionantes acerca

de este tipo de investigación es que con frecuencia se tienen muchos datos y se puede escribir durante años y años sobre el tema de estudio; no sólo se puede sacar un artículo, sino varios del mismo tema. Por ello, el tiempo que se invierte al principio, a fin de cuentas reporta beneficios.

Creo que la teoría sigue siendo un aspecto especial; proporciona una base de conocimientos sobre la cual se construye una disciplina y a través de ella los profesionistas obtienen mayor conocimiento, especialmente en la sociología y en la antropología. Asimismo, la teoría desarrolla conocimientos que ofrecen opciones para enfrentar los problemas de la vida profesional; tal vez el aspecto más valioso de la teoría es simplemente ese, que es teoría, y se puede revisar, actualizar y alterar para adaptarse al mundo tan cambiante en el que vivimos. A pesar de que hay diferentes enfoques para su construcción, se puede desarrollar teoría desde los datos cualitativos. El método con el que estoy más familiarizada es, desde luego, la Teoría Fundamentalada.

Creo firmemente en esta metodología, pues he trabajado con ella durante muchos años y he descubierto que, a pesar de todo, trabajar con este método en cualquier tipo de problemas siempre funciona, a final de cuentas, siempre he podido obtener cosas muy buenas a partir del trabajo que hago. También creo que este método no tiene que usarse únicamente para desarrollar teoría, puede usarse también para hacer muy buenas descripciones fundamentadas.

A continuación mostraré un panorama general del procedimiento que sigue la metodología de la Teoría Fundamentalada. Estoy consciente de que los materiales que voy a presentar son complejos, y a veces serán difíciles, así que voy a tratar de hacerlo simple.

EL MÉTODO DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

En la década de 1960, el Dr. Strauss desarrolló un método de investigación cualitativa que se convirtió en lo que ahora se llama Teoría Funda-

mentada. En aquel tiempo el Dr. Strauss era un sociólogo que vivía en el área de la bahía de San Francisco y daba clases en la Universidad de California, en el mismo lugar. Desde su creación, la metodología de la Teoría Fundamentada se ha abierto paso en todas las disciplinas y en todos los países del mundo, con el tiempo, ha permitido la creación de otras metodologías derivadas, como la Teoría Fundamentada constructivista y la Teoría Fundamentada aplicada a los negocios, también se ha adaptado a la enfermería, dando como resultado diferentes enfoques para hacer Teoría Fundamentada.

Cuando llegué a la Universidad de California, a principios de la década de 1980, el Dr. Strauss daba clases sobre esta metodología, ahí fue donde aprendí, de él, cómo trabajar con este método. Después de terminar el doctorado, empecé a dar clases de medio tiempo en la Universidad Estatal de San José, en la Escuela de Enfermería, y el resto del tiempo trabajé con él como asociada de investigación en Sociología. Así trabajamos durante quince años, hasta que falleció en 1996. El Dr. Strauss y yo frecuentemente organizábamos seminarios, pero nos dimos cuenta de que estos eran insuficientes, pues a veces, cuando los estudiantes terminaban nuestro seminario y empezaban a hacer su investigación, tenían dificultades para entender lo que tenían que hacer. Por esta razón, escribimos el libro *Basics of Qualitative Research*, que ya está en su tercera edición, disponible hasta ahora solamente en inglés. El método que voy a describir se basa en ese libro.⁴

MARCOS TEÓRICOS

Antes de empezar a hablar del método, quisiera detenerme un momentito para hablar acerca de los marcos teóricos, pues una de las preguntas que me hacen con frecuencia en los talleres es si hay que empezar por éstos.

⁴ La que está publicada en español es la segunda edición de este libro. Ver Strauss y Corbin (2002).

Dado que la idea de desarrollar una Teoría Fundamentada es desarrollar una disciplina que sea relevante, que hay una gran contradicción en empezar la investigación con una teoría en mente. Esto no quiere decir que los investigadores no puedan traer a la investigación su historial, su experiencia y la literatura que ya conocen, pero la idea es descubrir conceptos nuevos y si uno llega a la investigación con un marco predefinido, se puede limitar este descubrimiento. No estamos poniendo hipótesis a prueba.

¿QUÉ ES LA TEORÍA FUNDAMENTADA?

Voy a empezar mi explicación de la Teoría Fundamentada con un resumen muy breve y luego hablaré un poco más al detalle. La Teoría Fundamentada se compone de:

- a) Conceptos creados a partir de los datos que se agrupan en categorías (o conceptos de más alto nivel).
- b) El desarrollo de categorías en términos de sus propiedades y dimensiones.
- c) La integración de categorías y niveles más bajos de conceptos en un marco teórico que ofrece información sobre un fenómeno o una serie de fenómenos y que da pistas para la acción. Esta integración final es la que lleva los hallazgos de la investigación de la descripción a la teoría.

Los datos de la Teoría Fundamentada vienen de entrevistas, observaciones, documentos y también de videos u otras fuentes de información con datos cualitativos, o que se consideran datos cualitativos.

Los procesos básicos de análisis para desarrollar teoría y para integrar conceptos son 1) hacer comparaciones constantes y 2) hacer preguntas generadoras. Una forma inusual de muestreo que también se utiliza es el muestreo teórico: se siguen recopilando datos hasta que saturan las cate-

gorías. Es importante señalar que cuando se hace Teoría Fundamentada no se cuentan personas, así que normalmente no hay un número predeterminado de entrevistas o un número predeterminado de lugares; hablamos de la saturación porque el análisis es un concepto y lo que se busca es desarrollar conceptos en cuanto a sus propiedades y dimensiones; el producto final es una descripción fundamentada con una serie de conceptos bien desarrollados o una teoría que también se desarrolla a partir de sus propiedades y dimensiones, pero incluye, además, procesos y variaciones.

Lo más importante en cuanto a los aspectos del desarrollo de teorías o la descripción fundamentada es el uso de memos y diagramas. Al pasar el tiempo, me he dado cuenta de que los estudiantes y los profesionistas se olvidan de los memos, escriben algunas notas a los márgenes o usan un programa de computadora que hace una decodificación (ponen nombre a los conceptos a partir de datos crudos), pero no se toman el tiempo para desarrollar los memos. Sin éstos, la investigación simplemente no tiene la profundidad que debería. Por lo tanto, se requiere mucha disciplina, sentarse en la computadora y escribir todas estas notas. El aspecto más importante de la investigación cualitativa es la toma de esos memos.

RECOLECCIÓN DE DATOS Y PROCESO ANALÍTICO

Lo primero que hay que saber, en la investigación cualitativa, es que uno mismo es el instrumento de la recopilación de datos y del análisis, esto se opone directamente a lo que la mayoría de la gente aprende en sus programas de investigación básicos, pues se pide distancia para evitar sesgar la investigación. En la investigación cualitativa no es posible esconderse detrás de las formas estandarizadas, no pasamos un listado de preguntas para que la gente lo llene, tampoco se pueden presentar los hallazgos de una manera abstracta, como si fuera una estadística. Pero hacer investigación cualitativa tampoco es un caos, requiere un enfoque sistemático y disciplinado. Enumeraré once elementos que considero que deben tenerse en cuenta.

1. El análisis cualitativo es como cualquier otra ciencia. Los científicos examinan los fenómenos a detalle para poder determinar su esencia y luego, a partir de las partes, formar interpretaciones acerca del conjunto.
2. El análisis cualitativo implica muchos datos, por lo que parte del proceso analítico involucra su abstracción y reducción. La idea es pasar de datos crudos o no interpretados y muy amplios, a un conjunto de hallazgos coherentes y bien desarrollados.
3. Los hallazgos que resultan del análisis pueden tomar diferentes formas. Se pueden hacer descripciones, clasificar los conceptos de acuerdo con un orden o hacer construcción de teoría. Ninguna forma es mejor que otra, pues cada una contribuye al desarrollo de conocimientos.
4. El análisis cualitativo es un arte y a la vez una ciencia. Sin el componente científico nuestros hallazgos se verían más como un trabajo de ficción que como una investigación, sin el componente artístico los hallazgos serían estériles y no tendrían creatividad.
5. La parte científica involucra el pensamiento crítico, el cual exige que el investigador a) sea escéptico con lo que está suponiendo acerca de los datos, b) tenga cuidado con la aplicación de teorías previamente desarrolladas, y c) esté dispuesto a preguntarse, a cuestionarse, sobre la interpretación de los datos. El pensamiento crítico requiere la habilidad de retroceder para preguntarse qué es realmente lo que está pasando con esos datos, cuáles son los elementos esenciales. Más tarde hablaré acerca de algunas de las técnicas estratégicas que se usan para lograr esto.
6. La parte artística del análisis cualitativo entra en juego de manera muy sutil. No somos novelistas, pero la parte artística determina cómo se usarán los procedimientos, también tiene una influencia sobre la habilidad de los investigadores para reconocer la necesidad y la disponibilidad para hacer cambios en el proceso

de investigación si los hallazgos nos llevan a una nueva dirección. Es difícil que los investigadores entiendan esto, pues muchas veces se empieza la investigación con una fórmula bien definida: para hacer nuestra investigación, tenemos un proceso que ya está determinado desde antes, y tratamos de apegarnos a él. Pero en el análisis cualitativo, especialmente en la Teoría Fundamentada, hay que tener disposición para cambiar la dirección si la investigación apunta hacia otro camino. Así que cuando se habla del muestreo teórico se está haciendo un muestreo basado en nuestros conceptos, y a veces se tienen que redefinir las ideas a medida que se avanza en el proceso.

En la última edición de *Bases de la investigación cualitativa* (2008), por ejemplo, empecé un proceso de investigación de los veteranos que habían ido a la guerra de Vietnam y analicé las primeras entrevistas sin saber qué era lo que iba a hacer con estos datos; después de analizar la primera entrevista (estaba viendo a una enfermera que había trabajado durante la guerra de Vietnam, perdón, era un enfermero) resultó contrario a lo que esperaba de alguien que había estado en una zona de guerra o de combate. Luego de analizar estos datos (por ejemplo, me dijo: “bueno, mi experiencia en Vietnam no fue tan mala, a mí no me pareció algo tan malo estar en la guerra”), después de ver su entrevista y pensarlo, descubrí que el problema era que yo había estado hablando con una persona que no había combatido en la guerra, sino que había trabajado como enfermero, y lo que yo necesitaba era hablar con gente que efectivamente hubiera estado en el fragor de la batalla y que se hubiera involucrado en la lucha. Así, en lugar de seguir hablando con los enfermeros o enfermeras, tenía que entrevistar a la gente que sí había combatido, y tuve que cambiar la dirección de mi investigación.

Entonces decidí lo que quería, pero entrevistar a personas que habían estado en la guerra era difícil, pues no querían hablar de eso; estaban todavía dañados por la experiencia, por las cosas que le habían sucedido a los Estados Unidos en la guerra; encontré muy poca gente dispuesta a hablar del tema. Además, no tenía mucho tiempo para dedicarme a esta investigación, pues estaba escribiendo mi libro y no podía comprometerme con un proyecto muy extenso de investigación sobre la Guerra de Vietnam. Así que revisé la literatura y encontré que había una enorme cantidad de datos valiosos que se habían escrito sobre los combatientes de la Guerra de Vietnam y que hablaban de sus experiencias, así que pude usar estas biografías como una forma de investigación, en lugar de hacer entrevistas. Tuve que seguir cambiando la dirección de mi investigación para poder obtener los datos cualitativos que necesitaba.

Si hubiera hecho un estudio cuantitativo, hubiera tenido que cambiar la dirección, pero dada la naturaleza del proceso de investigación y dada la naturaleza de los datos que yo necesitaba, pude dirigirme a las fuentes que me dieron esos datos. A eso me refiero cuando digo que hay que ser creativos, hay que encontrar maneras creativas para darle seguimiento a los conceptos importantes. Ser artístico no quiere decir inventar cosas, no estamos escribiendo ficción ni novelas; tuve que encontrar datos reales para mi investigación porque no podía inventarla.

Un último elemento de ese ser artístico o creativo en la investigación cualitativa se refiere a la ambigüedad, ya que se reúnen numerosos datos y al final puede parecer que no tienen mucho sentido. Aquellos que han hecho investigaciones cualitativas lo han vivido: se tienen todas estas cosas y no se sabe lo que sig-

nifican, y durante mucho tiempo estamos como vagando en la investigación y nos sentimos en el limbo. A medida que se acumulan los datos y se acumula también el análisis, no se sabe a dónde dirigirse. Cuando estudiaba el doctorado y trabajaba con el Dr. Strauss, fui a verlo con un montón de cuadernos y materiales y le dije, aquí están mis entrevistas, aquí están mis memos, no sé qué hacer con todo esto, y le aventé el montón de papeles a su escritorio. Se tiene toda esta ambigüedad y toda esa incertidumbre, pero también se tiene un sentido de responsabilidad. Yo sabía que tenía que hacer algo con todos estos materiales y tenía que lograr algo congruente.

7. Hay una serie de procedimientos que pueden facilitar el análisis, pero no hay reglas fijas. Uno de los principales problemas a los que me enfrenté cuando escribí el libro sobre principios de investigación, fue empezar a seguir reglas y perder flexibilidad para llevar a cabo aquello que debía hacer para que funcionaran las estrategias analíticas; lo demás son herramientas que deben irse adaptando de acuerdo a los problemas analíticos que se están trabajando. Luego escribí el segundo libro y ahora estoy escribiendo el tercero, me gusta más el tercero.⁵
8. La meta del análisis cualitativo es darle voz a las preocupaciones y a los problemas que tienen los participantes de la investigación, ya sea a través de la descripción o de la teoría.
9. El análisis también requiere una interpretación. Uno de los principales problemas que tienen los analistas principiantes es que les da miedo interpretar, tienen miedo de estar imponiendo su voz y estar callando las voces de sus participantes, o de que su enfoque sea demasiado rígido.

⁵ El libro ya está publicado. Ver Corbin y Strauss (2008).

10. La investigación cualitativa, especialmente en esta metodología, está fundamentada, por ello los datos y su análisis se pueden corregir a sí mismos. Quiero dar un ejemplo de mi propia investigación.

Cuando hice mi doctorado, realicé una investigación sobre mujeres embarazadas que tenían enfermedades crónicas, y al aproximarme a ellas, mujeres que tenían embarazo de alto riesgo, traté de analizar los datos desde la perspectiva de un profesional de la salud, para esto las categoricé dependiendo de cómo veía el riesgo de su embarazo, por ejemplo: esta mujer tiene un riesgo alto en su embarazo porque tiene una enfermedad (alguna cardiopatía); si tiene diabetes, la mujer presenta un riesgo menor porque tiene un tipo de hipertensión muy leve.

Entonces empecé a clasificar a todas las mujeres en diferentes grupos dependiendo de cómo las veía, como profesional de la salud. Luego centré mi atención en la manera como las mujeres estaban respondiendo y actuando, y me di cuenta de que no encajaban en mi definición de riesgo, y no podía descubrir por qué alguien que yo ponía en alto riesgo salía caminando del hospital, pues en dos días la daban de alta. Finalmente, me di cuenta de que los datos seguían negando todos mis pensamientos; las mujeres estaban viendo el riesgo desde su propia perspectiva, que no era necesariamente el punto de vista de un profesional de la salud. En otras palabras, una mujer a la que se le había dicho que su bebé era muy pequeño, y tenía riesgo de ser un bebé prematuro, no se quedaba en cama, porque —me dijo— “bueno, todos mis bebés han nacido chiquitos, toda mi familia ha tenido bebés prematuros y no veo cuál es el problema; tengo otros niños que atender y no me puedo quedar aquí en cama hasta que me digan, tengo que continuar con mi vida diaria”.

Así es como los datos nos corrigen, si se pone atención y se observa lo que está sucediendo, uno puede despreocuparse de hacer una interpretación falsa, porque si uno trata realmente de solucionar las cosas y realmente escucha, encontrará las pistas. La gente lo va a ir corrigiendo y le va a seguir diciendo que está equivocado.

Asimismo, frecuentemente la gente le echa la culpa al método, cuando a veces no es sino una falla del investigador que no entiende o no aplica el método adecuadamente. Creo que la gente a veces dice que va a hacer una Teoría Fundamentada y no quiere hacer memos, no quiere trabajar en el desarrollo de sus categorías y buscar la saturación o hacer el muestreo teórico. Dicen que el método no es muy bueno, pero si uno no hace los memos y no hace el muestreo teórico o no quiere dedicarle el tiempo al análisis, los resultados no van a ser buenos. Se tiene que estar dispuesto a comprometerse con la investigación y con el seguimiento del método.

11. Por último, quiero decir que las teorías se construyen, no sólo emergen. Esta es una de las diferencias más importantes entre Strauss y Glaser. Este último sostiene con fuerza que la teoría está ahí en los datos y de ellos emerge. Nosotros pensamos, más bien, que el análisis construye la teoría a partir de los datos. Estas son algunas de las razones por las que los dos autores tuvieron diferencias.

RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Quiero dar algunos consejos que pueden resultar útiles.

Primer consejo. Para la gente que está haciendo análisis cualitativo, especialmente Teoría Fundamentada, es muy importante hacer las entrevistas más abiertas y no tan estructuradas, pues éstas son una fuente de datos muy rica, mucho más que las entrevistas muy estructuradas o rígidas. Con

el paso del tiempo, me he dado cuenta de que la gente no responde lo que no se le pregunta, pues cree que uno no quiere saber más que la respuesta a las preguntas que se le está haciendo.

Creo que una buena manera de empezar una entrevista abierta es pedirle a la gente que cuente su historia. Por ejemplo: “dígame, ¿cuál ha sido su experiencia con la diabetes? ¿Cómo le ha ido al vivir en esta comunidad? ¿Ha tenido alguna dificultad al ajustarse al cuidar a alguien de edad avanzada?” Esto no quiere decir que no se les haga preguntas a medida que avanza la entrevista o que les pida que aclaren algo que hayan dicho, pero la idea es no tener una lista determinada, sino simplemente tomar lo que están diciendo y darle seguimiento para que la gente sienta la libertad de decir cuáles son sus experiencias o cómo les parecen algunas cosas. Al final, pueden hacer preguntas acerca de algunos conceptos que sean importantes para ustedes o que hayan surgido en otras entrevistas. Pero traten de dar, por lo menos al principio, una oportunidad para que la gente se exprese, diga sus ideas, sus sentimientos, lo que quieran acerca de un tema en particular.

Segundo consejo. La observación lleva tiempo y con frecuencia arroja datos muy valiosos que no se pueden obtener de los historiales o simplemente de las entrevistas. Con frecuencia no se toma en cuenta porque se cree, o se siente, que las entrevistas o los historiales de las personas son la parte más importante para recolectar datos. La observación es particularmente importante si estamos estudiando alguna interacción o un proceso. Muchas veces la gente me ha dicho: “estoy haciendo un estudio de interacción, estoy estudiando una relación entre el paciente y el doctor”. Y les digo: “bueno, estamos haciendo observación”. Y me responden: “no, no, no; estoy haciendo entrevistas”. No entiendo cómo se puede obtener la información necesaria acerca de una interacción sólo haciendo entrevistas, porque con frecuencia la gente tiene una interpretación distinta de lo que se dice en relación con lo que se hace, o de lo que está sucediendo en relación con lo que se expresa.

En una organización, si se quiere estudiar un proceso, es muy bueno hacer observación. Por ejemplo, en el estudio de las enfermeras que hice hace algunos años, pasé dos años haciendo observaciones en un hospital y no había escrito nada todavía cuando me di cuenta de que obtuve una perspectiva totalmente distinta sobre lo que hacen las enfermeras o lo que hace una jefa de enfermeras en comparación con lo que yo hubiera obtenido solamente al hablar con ellas; porque la gente puede proporcionar muchos elementos, pero estar ahí, darle seguimiento a las cosas, acompañarlas, verlas trabajar y observar lo que hacen durante un día cualquiera, me dio muchísima información acerca de su trabajo y lo entendí mucho mejor. No hubiera tenido esos datos si nada más hubiera hablado con ellas. Así que hay que considerar hacer observación en los estudios, por lo menos tratar de incorporarla en algún lugar del trabajo, pues sí brinda una percepción muy distinta de las cosas.

Tercer consejo. Una pregunta que me hacen con frecuencia es cuántas entrevistas u observaciones son necesarias para hacer un buen estudio cualitativo. La respuesta a esta pregunta es abierta, no hay algo fijo. Yo sé que al presentarse ante un comité hay que justificar lo que se está haciendo, así que siempre recomiendo dar algún número grande sabiendo que tal vez no van a hacer tantas entrevistas, esto da mucha soltura para poder hacer el número de entrevistas que se consideren necesarias para desarrollar las categorías.

El objetivo, como dije antes, es la saturación de las categorías. La gente hace cinco entrevistas o seis y luego dice que ya saturó sus datos. Pero es difícil saturar un concepto después de cinco entrevistas, especialmente si son cortas. Usan la palabra saturación como una manera de legitimar la culminación de su proceso de recolección de datos, pero la saturación generalmente denota el desarrollo de las categorías, de otras propiedades y dimensiones, y la construcción de variaciones. Incluso si se está haciendo una investigación descriptiva, se quiere llegar a la etapa final de la integración con sus temas o categorías, tener una explicación profunda. No

somos periodistas, se trata de recabar los datos que se van a utilizar para desarrollar conocimiento profesional, y se necesitan datos y explicaciones suficientes de un fenómeno o de una serie de fenómenos. Esto es muy difícil de lograr si se hacen nada más cinco o seis entrevistas.

Yo creo que se necesitan quince, veinte, y si es un estudio mayor, unas treinta, cuarenta, sesenta entrevistas, especialmente si se está trabajando en equipo. Depende del estudio, depende de lo que se quiera hacer; creo que a los estudiantes de maestría, para escribir una tesis, diez o quince entrevistas pueden darles datos suficientes, pero de los estudiantes de doctorado yo esperarí algo más. Para mi tesis de doctorado entrevisté a veinte mujeres con enfermedades crónicas, pero escogí las que estaban en su primer trimestre de embarazo, hice entrevistas formales cada trimestre y después cada seis semanas, además entre una etapa y otra fui a sus clínicas prenatales, las visité, y observé a las que estaban hospitalizadas; por lo tanto, tuve mucha información para entender cómo es la vida de una mujer embarazada que tiene una enfermedad crónica.

Se necesitan suficientes datos para hacer una explicación teórica o para verdaderamente generar conocimiento, así que cuando hablo de cuántas entrevistas u observaciones son suficientes, digo que tantas como sean necesarias para poder desarrollar un estudio. En el estudio que hice con las jefas de enfermeras, hice un total de treinta entrevistas, pero dediqué tres, cuatro o cinco días a cada una, entrevistándola y siguiéndola en su trabajo. Cuando hice el estudio sobre cónyuges y las enfermedades crónicas, el Dr. Strauss y yo hicimos sesenta entrevistas. Entonces, la cantidad de datos que uno recaba es considerable, pero como ya dije, hay muchas cosas que escribir, después se podrían pasar la carrera entera haciendo estudios de seguimiento sobre el mismo tema del estudio inicial.

La gente tiene que graduarse, salir de la escuela y ser práctica también, pero al mismo tiempo tiene que recabar suficientes datos para poder hacer algo más o menos, uno quiere más de lo que simplemente le da el periódico.

Cuarto consejo. La recolección de datos debe alternarse con el análisis, al menos en teoría. Esto para hacer un muestreo teórico o muestras de conceptos que están en evolución. Y si tenemos una serie de preguntas pre-determinadas, una guía con ciertos temas que se van a discutir, y después de hacer una primera entrevista nos damos cuenta de que sus contenidos no son los mismos, a medida que se avanza en el muestreo teórico se necesita hacer otra serie de preguntas. No necesariamente se le pregunta a cada participante sobre estos conceptos sino que se busca rectificar el curso de la entrevista, o el curso de la observación, ya que hay aspectos que surgen después. Al final, si no han surgido temas que el investigador considera importantes, se pueden hacer. Este proceso es diferente en comparación con la investigación cuantitativa. Para el muestreo teórico se trata de ir a lugares, hablar con la gente y buscar los datos que maximizan la posibilidad de tener la información necesaria para saber cómo desarrollar las categorías.

ANÁLISIS

Al acto de analizar se le llama codificación, nuevamente los conceptos son la base del análisis, al codificar se examinan cuidadosamente los datos y de ahí derivan varios conceptos; por eso se le llama Teoría Fundamental, no es un concepto que surgió de la literatura, sino un concepto que surge directamente de los datos. Los conceptos que logremos elaborar pueden estar en diferentes niveles, aunque no lo sabemos al principio, es como una pirámide; hay conceptos básicos y conceptos más elevados, y hasta arriba está la teoría, los conceptos de nivel más alto se convierten en categorías y los de nivel más bajo indican cómo formar esos grupos de conceptos o categorías. Las categorías se desarrollan a partir de las propiedades y dimensiones, al usar estos conceptos más básicos y reunir todo lo que se incorpora, se forma la teoría.

PROCESOS ANALÍTICOS BÁSICOS

Hay dos procedimientos básicos muy importantes que se utilizan durante el análisis: la formulación de preguntas y la comparación. Sin importar la etapa de la investigación se hacen preguntas y se comparan resultados. Al hacer preguntas, un buen analista debe ser curioso, tener la mente abierta y querer saber qué está sucediendo. Las preguntas permiten al investigador observar los datos para encontrar respuestas, yo veo, por ejemplo, la serie de datos, hago una pregunta acerca de los datos y luego regreso a ellos y veo si están ahí las respuestas.

El segundo elemento es la comparación. El analista toma un incidente de los datos y le da un nombre conceptual para poder nombrarlo con el concepto de primer nivel, luego el analista toma otro incidente y lo compara con el primero. Si es similar, se le codifica con el mismo concepto, si es diferente, se le llama de otra manera. Ponerle nombre a las cosas es algo muy importante, pues una vez que el investigador tiene un nombre para algo, puede examinar ese concepto o ese incidente de manera más profunda, hacer un escrutinio y analizar todas las cosas que está viendo, así se construyen las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones.

OTRAS ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS

El análisis cualitativo involucra un proceso de pensamiento dinámico. Los analistas constantemente están dividiendo los datos y cambiando de una forma a otra para poder manejarlos. Además de los dos procedimientos básicos que describí anteriormente, hay otras técnicas de análisis. La lista que voy a dar no incluye todo lo necesario, se pueden agregar otras estrategias o elementos. He observado que entre más experiencia tiene un investigador, más usa estas estrategias, pues al principio está incómodo con ellas; así, una de las cosas que yo hago cuando conduzco un taller es asegurarme de que la gente practique esta serie

de estrategias de manera que se vuelvan parte de su repertorio para analizar los datos.

1. La primera técnica es ver los diferentes significados de una palabra. Es fácil, cuando uno hace entrevistas, suponer que sabemos lo que alguien quiere decir. Por ejemplo, si alguien dice: estoy utilizando la palabra descubrir, pensamos que sabemos lo que significa la palabra descubrimiento, pero cuando llegamos a la casa, nos decimos: realmente no sé a qué se refiere cuando dice descubrimiento, qué descubrieron o cómo lo descubrieron, se me olvidó preguntarle a la persona a qué se refería con este descubrimiento. Entonces es posible que yo no sepa muy bien lo que significan las palabras. Cuando pensamos en las diferentes acepciones de la palabra, la tomamos y empezamos a pensar acerca de lo que significa el descubrimiento: tal vez encontrar algo; o el descubrimiento puede querer decir que yo interpreté algo y luego la interpretación estaba equivocada. Puede significar muchas cosas. Si yo no estoy segura de lo que significa, entonces voy a ver los datos nuevamente para ver si hay alguna pista que pueda ayudarme a entender a qué se refiere esta persona al utilizar esta palabra.
2. Otro ejemplo es observar el lenguaje. La gente con frecuencia usa el lenguaje de maneras muy interesantes y la forma en la que lo usan puede decir mucho acerca de una situación. Por ejemplo, la interacción entre una pareja puede decir qué piensa la pareja de sí misma en cierta situación.
3. Otra estrategia es preguntar: ¿y qué?, ¿y qué tal si? Con esta estrategia cambia totalmente la situación; se puede decir, por ejemplo: se hizo un descubrimiento en casa o se hizo cuando la persona no estaba en casa.
4. También, un investigador puede examinar los datos específicamente en busca de emociones, significados y experiencias para

tratar de llegar exactamente a lo que la gente le está diciendo. Entonces uno dice que, por ejemplo, una persona hizo un descubrimiento, y hay que preguntarse qué emociones experimentó como resultado de ese descubrimiento, porque eso ayuda a explicar o da una serie de pistas acerca de su significado.

5. Otra estrategia es ver la estructura narrativa de una entrevista. Cuando uno le dice a la gente: cuénteme su experiencia, dígame su historia, ¿dónde empiezan con esa historia?, ¿empieza al principio o empieza a la mitad? O empiezan por decirles: “bueno, hoy me siento muy bien acerca de mí misma, pero cuando me diagnosticaron diabetes era muy difícil para mí; en aquel momento me desmoroné porque no sabía qué iba a hacer”. Entonces hay que ver cómo empiezan su historia, cómo proceden y cómo terminan la entrevista.
6. Una sexta técnica es preguntar qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué y con qué consecuencias. Esta técnica es particularmente útil cuando se trata de desarrollar una categoría en términos de sus propiedades y dimensiones, y se buscan sus condiciones contextuales. En el ejemplo, uno quiere saber quién hizo el descubrimiento, qué descubrieron, cuándo lo descubrieron, por qué le dieron ese significado a esta acción, dónde surgió este descubrimiento, cómo surgió y cuáles fueron algunas de las consecuencias de este descubrimiento. Esto realmente le ayuda al analista a poner las cosas en contexto.
7. Una séptima técnica es buscar ciertos factores como tiempo, espacio, historia, cultura, reglas y reglamentos, cuestiones financieras, políticas, etc. Esto ayuda a identificar condiciones contextuales que pueden incidir en una situación. Por ejemplo, si alguien dice: tengo esta enfermedad crónica y me gustaría comprar este medicamento, pero no tengo el dinero para comprarlo, por lo tanto no lo voy a tomar, su situación dice mucho acerca

de la finanzas, pero también habla de la situación política del país y de cómo se manejan las cosas, habla del contexto en el cual la gente, en este lugar en particular, está tratando de lidiar con una enfermedad crónica. Por ejemplo, uno de los problemas de las parejas de los Estados Unidos donde un cónyuge está pasando alguna condición crónica, es que no hay un sistema de soporte financiero, en otras palabras, si una persona va al hospital para recibir atención y si la esposa o el esposo se encarga del paciente en casa, no tiene ningún tipo de apoyo porque no hay un sistema de seguro o de un sistema controlado por el Estado que ayude a personas en edad avanzada a recibir cuidados en su casa. Esto dice mucho de los problemas que hay y es parte del contexto en el que opera la gente. Entonces, es importante ver todas estas cuestiones financieras, estas reglas, leyes y políticas que giran en torno a la zona donde se está haciendo el estudio, especialmente en sociología porque el interés radica en la estructura.

8. Otra técnica es pensar en las metáforas y alegorías. Utilizamos las metáforas cotidianamente, por ejemplo, se dice que alguien es un zorro cuando es muy astuto, inteligente y tiene un propósito muy claro. Se dice que alguien es una tortuga si es muy lento pero sigue avanzando. Muchas veces los participantes utilizan las metáforas o las analogías para describir cosas, y hay que tomar en cuenta su lenguaje cuando describen las cosas porque dan información muy importante acerca de lo que está pensando. A estas palabras o conceptos que proporcionan a través de sus metáforas les llamamos códigos en vivo. Cuando hice el estudio de enfermedades crónicas, la gente me decía: “bueno, me llevó un tiempo aceptar esta enfermedad”; la palabra “aceptar” es una manera descriptiva de decirlo, a eso me refiero con la codificación de lenguaje. Una pésima técnica, sobre todo en el proceso de encontrar hallazgos, es cambiar las condiciones, las frases: al

- principio, después, desde entonces, antes, cuando, si, son diferentes y denotan un tiempo o un cambio.
9. Una novena técnica la denominamos izar la bandera. El analista debe tomar con mucha seriedad esta técnica. Palabras como nunca, siempre, tiene que ser, no puede ser, deben hacer que el investigador tome distancia y cuestione los supuestos, tanto los suyos como de los participantes.
 11. Otra técnica, especialmente para encontrar un proceso, es enfocarse en palabras que denotan un cambio en el tiempo o en las condiciones: al principio, después, desde entonces, antes, cuando, si, etc.
 12. Por último, hay que buscar el caso negativo, el que no encaja en el patrón, que es la excepción y muchas veces no ofrece explicaciones alternativas. Sin embargo, la idea de seguir recabando información hasta encontrar una contradicción puede llevar a que no terminemos nunca la recolección de los datos. Así, hay que ser prácticos y decir: “no he encontrado el caso negativo y ya es tiempo de que termine de recabar los datos a pesar de que no tengo la misma variedad de información y esto pueda afectar la validez del estudio. Tal vez algunas personas pueden pensar que no hay ninguna excepción a esta situación”.

MEMOS Y DIAGRAMAS

Una parte esencial del trabajo cualitativo es la creación de diagramas y memos. Quiero explicar esto porque creo que es la parte más importante del estudio y es la parte que la mayoría de los analistas no quiere hacer. Para mí, escribir un memo es analizar, me siento, tomo un pedazo de papel, o tomo mi computadora y empiezo a analizar los datos, en la computadora, o en la forma de un memo. No tenemos medidas estándares, paquetes estadísticos ni computadora en el sentido que tienen los investigadores cuan-

titativos para procesar sus datos. Usamos los memos en la computadora para poder dar seguimiento a nuestro análisis. Los analistas deben escribir memos durante cada etapa del análisis, si están trabajando en equipo, sugiero que uno se encargue de registrar lo que se hizo en el día y le pida a los demás que guarden registros, por ejemplo, de una plática, pues de ahí van a salir los memos.

En los memos, los analistas se hacen preguntas acerca de los datos y les dan respuesta, es ahí donde hacen comparaciones y surgen conceptos sobre los que pueden trabajar. Escribir memos y hacer diagramas es la forma en que los investigadores se sumergen en los datos y entonces desarrollan esta sensibilidad teórica o la habilidad para discernir en torno al significado de los datos. Por eso, los datos nos dirigen, en ellos están las claves que se necesitan, se debe tener la sensibilidad para verlos, poder sentarse a analizarlos y trabajar con ellos:

1. Los memos y los diagramas tienen longitud y niveles de conceptualización diversos. Al principio pueden ser raros y simples, por lo que la gente se preocupa, dicen: ¿cómo voy a escribir el memo?, ¿qué pongo en esa tarjetita? El memo no es un artículo escrito, es simplemente algo que ayuda a hacer una lluvia de ideas en papel. Cuando veo los memos que he hecho me pregunto: ¿cómo le hice? Simplemente se les tiene que dedicar tiempo, muchas veces uno acaba tirando los memos porque no sirven, pero a medida que se avanza, se desarrolla esta sensibilidad hacia los datos, la cual da una mayor profundidad y precisión a la investigación.
2. Con frecuencia, los analistas escriben sus notas en las entrevistas o en las notas de campo. Esto no es conveniente. En primer lugar, porque generalmente el lugar es insuficiente para desarrollar las ideas. En segundo, algunos de los conceptos originales se pueden revisar conforme procede el análisis, y los conceptos viejos se

desechan haciendo confuso regresar y revisar aquellos escritos en los documentos. Tercero, es difícil retomar la información, o combinar u organizar los memos si los márgenes son los únicos lugares en donde se ha agrupado la información. Cuarto, hay programas de computadora disponibles para asistir la escritura de los memos y otras funciones de análisis, que hacen innecesario escribir en los márgenes de un documento; la gente debería dedicarle tiempo a la búsqueda de lo que existe en el mercado y ver lo que realmente ayuda a mantener una lista de conceptos y a escribir los memos, además, se puede hacer un filtro de la información, se puede ver de otra manera. Hasta hace dos años pensaba que no tenía mucho que aprender al respecto, pero me acabo de dar cuenta de que realmente son herramientas muy útiles. El problema con esos programas es que a veces uno deja que dicten el análisis y digan cómo hacerlo, en lugar de que sea uno como investigador el que esté utilizando el programa como una herramienta para hacer su trabajo.

3. Cada investigador desarrolla su estilo para hacer memos y diagramas.
4. Si bien el contenido de los memos y los diagramas es crucial para guardar un récord de los análisis, tiene otras funciones. En primer lugar, nos obliga a pensar de manera conceptual, porque cuando se escribe un memo se está escribiendo acerca de un concepto, esta es una de las cosas que entendí gracias a la primera serie de cursos que tomé con el Dr. Strauss. Cuando trabajamos con los estudiantes, les enseñamos a ir más allá de lo descriptivo y a pensar en conceptos.
5. Se puede ser tan creativo como se quiera, al escribir los memos se trata de estimular el pensamiento, no necesariamente de escribir los hallazgos. Por último, meses después de que se escriben los memos, se puede regresar y revisarlos, volver a leerlos y clasi-

ficarlos. Por ejemplo, si se quiere escribir un memo acerca de “aceptar una enfermedad”, a pesar de que ésta no sea la teoría que se está descubriendo, a fin de cuentas se puede escribir un buen documento al respecto con todos estos memos. Nosotros escribimos memos sobre estados crónicos, escribimos sobre las diferentes etapas de una enfermedad crónica, sobre la colaboración en pareja, luego empezamos a escribir artículos acerca de cada uno de estos puntos porque descubrimos que teníamos muchos memos acerca de esos temas, a pesar de que el aspecto central del estudio era la teoría de la trayectoria de una enfermedad crónica, que se llamaba “teoría de la trayectoria”. Cada una de estas áreas nos dio artículos diferentes que escribimos además del marco teórico principal.

6. Otro factor es la falta de lógica y coherencia en los descubrimientos de la investigación. Mientras hacemos análisis cualitativo es posible que lleguemos a adentrarnos tanto en el tema que despertemos a media noche pensando en todo eso. Así que hay que mantener siempre un lápiz y un papel para tomar notas y que no se pierda ninguna idea. A veces, la vida nos mantiene ocupados, vamos muy de prisa y si no escribimos lo que se nos viene a la mente, se puede perder una idea maravillosa, esto sería lamentable.
7. Los memos también se organizan, se reorganizan y se vuelven a leer de acuerdo con un esquema, las computadoras permiten hacer esto de una manera sencilla. Hay que asegurarse de actualizar los memos y diagramas. Con los programas de computación se puede hacer fácilmente. Hay que cerciorarse de que los encabezados sean conceptos; hacer una referencia cruzada de los memos es muy útil, especialmente cuando se hace una codificación más integrada. También, se podrían tener que cambiar los nombres de los conceptos, es algo en lo que ayuda la computa-

dora, se puede tener un entendimiento más profundo del tema, y la computadora puede generar una lista de conceptos. Pero si no se usa un programa, hay que asegurarse de tener una lista de las cosas, porque a veces se olvida el concepto original, entonces le llamamos de una manera y después le cambiamos el nombre. Hay que mantener una lista de los conceptos y si se encuentran una o dos ideas interesantes en un mismo trabajo, hacer notas de cada una de ellas para no olvidarlas. Hoy en día es muy importante en la investigación en equipo hacer una lista, tomar nota de las ideas, de las emociones, de las inquietudes, por ello, es recomendable mantener una libreta aparte de todas estas cosas.

8. El estudio de los diagramas y la revisión de los memos indica qué conceptos necesitan un mayor desarrollo y refinamiento, y cuáles están ya saturados.
9. Cuando surja una idea, el analista debe dejar lo que está haciendo y capturar los pensamientos en papel aún cuando no esté trabajando en el análisis en ese momento.
10. Fechar los memos y los diagramas. También es útil incluir una referencia al documento y al dato del cual se derivó el memo (esto se facilita en los programas de cómputo). La referencia puede incluir el número de código de la entrevista, observación o documento, la fecha en la que se generó el dato, la página (y el número de línea para aquellos que utilicen programa de computadora) y cualquier otro recurso de identificación que pueda ser útil más tarde cuando se rastree la información.
11. Crear un encabezado para cada memo y diagrama usando los conceptos derivados de los datos. Esto hace el contenido accesible. Se pueden hacer referencias cruzadas de los memos y los diagramas que relacionan dos o más categorías.
12. Actualizar los memos y diagramas conforme progresa el proceso de análisis y nuevos datos lleva a mayores *insights*.

13. Mantener una lista de los conceptos emergentes y de los subconceptos disponibles para referencia (otra vez, esto pasa de manera automática con los programas de cómputo). Esto ayuda a prevenir tanto la duplicación como pasarlos de largo.
14. Observar si varios memos o diferentes códigos empiezan a sonar igual. El analista puede recomparar los conceptos en cuanto a sus similitudes y diferencias, quizá combinándolos o haciendo anotaciones en cuanto a sus diferencias.
15. Si se llegan a tener dos o más ideas interesantes al mismo tiempo, escribir algunas notas acerca de cada una inmediatamente. Así ninguna de las ideas se pierde y el analista puede tomar tiempo después para escribir un memo sobre cada una.
16. Ser flexibles y estar relajados a la hora de hacer los memos y los diagramas. Estar preocupados por hacer lo correcto puede ir en detrimento de la creatividad y congelar el pensamiento.
17. Ser más conceptuales que descriptivos. Los memos no son tanto sobre eventos o incidentes específicos, sino sobre ideas conceptuales que derivan de los mismos.
18. Utilizar un cuaderno o libreta, aparte de los memos, para escribir impresiones de los participantes y las reacciones propias durante las entrevistas

LA SENSIBILIDAD TEÓRICA

La sensibilidad teórica es la que permite leer los datos de manera precisa, también evoluciona con el tiempo y tiene una interacción continua con los datos, así que entre más se trabaje con ellos mayor será su comprensión. Por eso los conceptos que uno pone al principio en los datos cambian con el tiempo, porque a medida que se empieza a trabajar con ellos, uno entiende lo que significa una cosa que antes había entendido de forma diferente. En resumen, conforme se trabaja con los datos, éstos

adquieren un significado diferente, a eso me refiero con la sensibilidad teórica.

MUESTREO TEÓRICO Y OTRAS FORMAS DE MUESTREO

Aunque mencioné el muestreo teórico con anterioridad quiero abundar en mi explicación. El muestreo teórico denota que la recolección de los datos se hace con base en conceptos que van evolucionando y no con el criterio de un número de sujetos. El propósito del muestreo teórico es desarrollar categorías relevantes en cuanto a sus propiedades y dimensiones. Las ideas para el muestreo teórico salen de las preguntas que hace el analista sobre los conceptos cuando hace el análisis. Por ejemplo, si yo creo que “ser un investigador con experiencia” muestra una diferencia en cuanto a la cantidad de estrategias analíticas que utiliza un investigador, entonces debo buscar investigadores “con experiencia” y compararlos con los datos obtenidos de investigadores con “menos experiencia”. El muestreo teórico en su forma más pura puede que no sea siempre lo más práctico. Se basa en la premisa de que cada evento de recolección de datos va a ser seguido por una sesión de análisis. Hay momentos, sin embargo, en que deben hacerse varias entrevistas u observaciones antes de que el investigador pueda sentarse a analizar sus datos. Sin embargo, no deben hacerse demasiadas entrevistas u observaciones antes de que empiece el análisis, porque pueden acumularse demasiados datos y el investigador se sentirá rebasado.

EL PROCESO

Si se tienen algunas notas de campo, se han recabado algunos datos, y se tiene una guía, lo que sigue es:

1. Encontrar un lugar tranquilo donde no haya interrupciones ni distracciones para poder hacer el análisis.

2. Algunas personas prefieren usar un programa de computadora y otras lápiz y papel. Lo importante es leer las entrevistas en su totalidad, no brincarse cosas, no tomar notas en los márgenes, se trata de formarse una opinión general de lo que significan esas series de datos. El propósito inicial del análisis es abrir los datos y tratar de comprender qué es aquello que nos están diciendo los participantes del estudio, hay que reducir esos datos a través de los conceptos para partir de una serie de éstos. Obviamente, un investigador no puede trabajar con un documento entero a la vez, así que hay que dividirlo en partes más manejables. Una vez que ya se leyó totalmente la información, se puede tomar una parte de los datos, empezar por algo que nos haya llamado la atención; también se puede tomar por incidente, por tema, por experiencias. Realmente no importa, porque cada analista desarrolla su estilo particular.
3. Sentarse y pensar acerca de lo que se ha leído, mantener una actitud abierta y no apresurar conclusiones.
4. El propósito del análisis inicial es: a) abrir los datos y tratar de comprender qué era lo que el participante estaba tratando de decir, y b) empezar a reducir los datos mediante la designación de conceptos que representan aquello que se dice. Obviamente, un investigador trabaja con un documento completo, por eso es necesario dividirlo en partes manejables. Generalmente los datos se dividen en torno a temas, eventos o experiencias siguiendo el flujo natural de una conversación. Cuando la observación es el método de recolección de datos, el analista se centrará en eventos e interacciones. Hay momentos durante la revisión de un documento donde el investigador se sorprende por una palabra o frase que usa el participante, o por el lenguaje que utiliza. Ahí puede estar la clave de entrada a un documento.

5. Una vez que el analista ha seleccionado un fragmento de datos, empieza a examinarlo de cerca haciendo preguntas y comparaciones con otros datos. Generalmente yo trabajo en la computadora, tomo la sección de datos que quiero trabajar y dejo mis pensamientos fluir libremente, mientras que mantengo un récord de esos pensamientos en un memo.
6. Usar estrategias para obtener diferentes maneras de abordar los datos y llegar a conceptos que puedan explicar lo que está pasando.

NOTA DE CAMPO

A continuación presento una entrevista que le hice a un hombre cuya esposa tenía cáncer de seno; le pedí que me contara cómo fue su experiencia con esto. Yo estaba estudiando parejas, así que entrevisté a los dos, al esposo y a la mujer enferma.

Cuando descubrimos el bulto en el seno, que tenía mi esposa, reaccionamos tal vez como lo haría la mayoría de la gente, al principio pensamos que tal vez no era nada, pero que deberíamos checarlo. Yo creo que en secreto los dos estábamos muy alterados y muy asustados, mi esposa fue a hacerse un chequeo y luego se hizo obvio que era algo sospechoso y que probablemente tendría que someterse a una cirugía; luego nos asustamos mucho porque los dos fuimos educados con la idea de que el cáncer es algo que amenaza la vida y uno tiene que actuar rápidamente y hacer algo al respecto, y eso fue lo que hicimos.

Si estuviera analizando este primer párrafo, diría que, en primer lugar, hay que revisarlo y hay que poner algunos nombres conceptuales en algunas de las cosas para poder tener algo en que basar mis preguntas. Entonces empiezo con lo primero que me llama la

atención: la palabra “descubrimiento” o “descubrir”, y comienzo a dividirlo. Como estoy usando la misma palabra que me dio el participante la uso como un código en vivo o un concepto en vivo, esto es, algo que se toma directamente de él y no una palabra que yo planteé en mi investigación.

Sigo avanzando y nombro el siguiente dato, la parte donde me dijeron que les daba miedo hablar abiertamente del tema, que tenían miedo y no querían decírselo uno al otro, a esto lo nombro “guardar secretos”. Después, cuando van al doctor: “búsqueda de información”. El siguiente concepto es la sospecha, nuevamente es un concepto que viene de los datos, mientras que la búsqueda de información es un concepto que coloqué cuando dijo que pensaron que la señora debería irse a checar. Le puse a esto búsqueda de información porque usa la palabra sospecha, está ahí y veo que es un concepto, por lo tanto es un código en vivo.

Sigo avanzando y llego a una serie de respuestas, como miedo, y ciertas acciones, así pensaron que su vida estaba en peligro, sabían que tenían que actuar rápido, y le doy el nombre de “miedo”. Por otro lado le puse “actuar”. Pero se están poniendo etiquetas nada más. Ahora tengo algo que tal vez no tenga mucho significado porque simplemente es una lista de conceptos; tengo que regresar y hacer algo con esta información para que tenga significado o importancia. Entonces pienso sobre la palabra descubrimiento y me pregunto: ¿qué significa?, ¿qué importancia y qué significado tiene esta palabra? ¿Simplemente se refiere al haber descubierto el bulto, como haber encontrado algo en el piso, o tiene algún otro significado como descubrimiento? Parece que este descubrimiento tenía gran importancia para estas personas, pues generó una serie de reacciones, miedos y cambios en su pensamiento, y también los hizo actuar, porque fueron a ver al doctor; también es interesante darme cuenta

de que el participante dice al principio “cuando descubrimos”, esto dice la importancia o significado de este descubrimiento cambió de alguna manera con el tiempo, ahora, en lugar de estar alterados, la pareja sintió miedo y la necesidad de emprender ciertas acciones.

La siguiente pregunta es parte del memo. Yo sigo escribiendo y veo que es algo simple, no es algo muy profundo, realmente no sé nada más allá de aquello con lo que empecé, pero comienzo a generar una serie de preguntas en mi mente acerca del descubrimiento y no solamente acerca del cáncer de seno, sino de otros tipos de cáncer, y pienso cómo es que surge esto: ¿cómo sucede?, ¿qué es lo que pasa?, ¿cómo reacciona la gente ante una noticia como ésta? Y pienso: ¿en dónde lo descubrieron? No tengo ninguna clase de indicación en los datos sobre cómo o dónde lo descubrieron, entonces me faltó hacer esta pregunta, la próxima vez que entreviste a alguien y me diga: “cuando descubrimos”, o “descubrí”, les preguntaré cómo, cuándo y dónde; tal vez se hizo con una mamografía, o cuando la señora estaba en la ducha, o como sea que se haya hecho.

Cuando me di cuenta de que una vez que se descubrió este bulto la pareja empezó a sospechar, y además les dio miedo, me pregunté por qué les dio tanto miedo y por qué sintieron que tenían que hacer algo al respecto. Si con la sospecha empezaron a pensar que tal vez sería cáncer y por eso les dio miedo. Porque se les había dicho o sabían que es algo que puede poner la vida en peligro. Entonces hay ciertos factores contextuales, lo que la gente sabe acerca de una situación, sabe que tiene que reaccionar rápido porque si no lo hace existe la posibilidad de que el cáncer avance y la persona muera.

En este punto yo podría decir que ya lo pensé suficiente, sigo escribiendo, tal vez ya me cansé y lo quiero ver de otra manera, entonces veo el lenguaje, lo que se dice, porque resulta muy interesante para mí que el señor hable en primera persona y a veces en plural,

esto me dice algo sobre el participante porque dice: “nos asustamos mucho y pensamos que teníamos que hacer algo”; está viendo el cáncer como un problema de pareja y no sólo como algo de la mujer, es algo que les pertenece a los dos y van a trabajar en conjunto para tratar de decidir qué es lo que tienen que hacer. Así, aunque que use la palabra yo, nosotros, o ella, tengo la hipótesis de que la interacción entre esta pareja es muy cercana y trabajan en conjunto, así que lo anoto como algo especulativo que vale la pena tomar en cuenta. A medida que avanzo en la entrevista, busco más pistas sobre cómo esta pareja trabaja en conjunto, esta es una etapa temprana del análisis, pero tengo muchas ideas sobre las que estoy trabajando.

Ahora pienso: esta pareja fue al doctor inmediatamente, pero para entenderlo mejor juego con la frase “qué tal si”. Podría tener un sentimiento diferente acerca de la pareja si lo viera de otra manera, por ejemplo, ¿qué hubiera pasado si cuando la señora notó este bulto lo hubiera ignorado? La señora no habría ido al doctor, pero al hacerse la mamografía de rutina tal vez lo habría descubierto. Y ¿qué pasaría si no se lo hubiera dicho a su esposo? ¿Cómo hubieran sido las cosas? Y ¿qué tal si al descubrir este bulto los señores hubieran estado en el extranjero? (más adelante descubrí que habían vivido en India los últimos tres años); ¿la señora habría ido al doctor allá o se hubiera esperado a llegar a casa?, ¿cómo hubiera cambiado el escenario de las cosas? Lo veo desde diferentes ángulos y descubro que podría ser muy diferente si sucediera en una relación de pareja distinta, tal vez una pareja que no fuera cercana, tan compenetrada. Conocí algunas parejas donde la esposa estaba muy asustada y no le quería decir a su esposo que tenía cáncer, conocí otras donde el esposo se enteraba del cáncer de su esposa y la dejaba. En algunas parejas la relación e interacción es diferente, hay que analizar esto para ver cómo cambia la comunicación si se informa o no al cónyuge de la enfermedad.

Hay otro caso de una mujer muy joven que fue a examinarse y descubrió que tenía un bulto, una bolita. El doctor le dijo: “eres muy joven, la verdad no creo que sea un problema, vamos a dejarlo en observación”, y la mujer no hizo nada al respecto, después ella y su pareja fueron al doctor, descubrieron que era cáncer y decidieron empezar el tratamiento inmediatamente. Pero ¿qué hubiera pasado si no hubieran ido al doctor sospechando que era cáncer?, ¿cómo hubiera sido la situación si se hubieran esperado a que avanzara el cáncer? Tal vez ya no hubieran podido hacer nada. Hago todas estas preguntas, empiezo a escribirlas y comienzo a pensar cómo enfocarme en diferentes entrevistas para el futuro, para ver si alguna de estas situaciones surge en otras entrevistas y empezar a reflexionar en torno al hecho de que el descubrimiento no es lo mismo para todas la parejas, hay diferentes maneras de que suceda y hay muchas respuestas distintas. Finalmente paso todos los casos a mis memos, por eso son tan importantes.

Después de pensar en el descubrimiento, sigo adelante. Continúo para ver si lo que se discute en el siguiente párrafo es lo mismo o diferente de aquello que se dijo en el primero o si va más allá, a otra forma de pensar o actuar. Él dice:

Le hicieron una cirugía y no necesitó ningún tipo de quimioterapia ni de radiación. Estamos muy contentos por esto. Por un día o más piensas, bueno, ya salió adelante y todo va a estar bien. Y luego empieza uno a leer y a darse cuenta de que tal vez no todo va a estar tan bien. A lo mejor el cáncer no se extirpó por completo, pero igual el doctor dijo que no se necesitaba hacer nada más. Entonces uno hace lo que quiere. [Ella] empezó a leer todo lo que encontró sobre el cáncer de seno y empezó a preguntarle a la gente. Decidió hacerse vegetariana, no quería comer carne, quería comer sólo alimentos orgánicos como una manera de hacerse más saludable.

Al hacer una comparación entre este párrafo y el anterior, uno se da cuenta de que la pareja ha pasado la etapa del “descubrimiento”. Ahora tiene tiempo de considerar las ramificaciones de la enfermedad y pensar en un plan de acción. Veo eso como “queriendo tomar control”. Hay un concepto que sigue al descubrimiento y no al deseo de control. Es el miedo. Ellos estaban temporalmente satisfechos con el hecho de que el cáncer hubiera sido extirpado. Ahora tienen un sentimiento de “incertidumbre” por la posibilidad de que el cáncer pueda estar acechando en otro lugar y que tengan que hacer algo para tenerlo bajo control. Si el doctor no les ofrece ninguna posibilidad, ninguna opción, ella tendría que hacerse cargo.

Así, tengo estas tres categorías, pues son los temas principales que surgieron primero. Una vez que tengo esta información, organizo mis conceptos y a medida que avanzo a la siguiente entrevista, regreso a ver el “descubrimiento” en cada una de ellas. Cuando la gente habla de cómo hicieron este descubrimiento, quiero ver qué me dicen al respecto, cuáles eran sus sentimientos, si cambiaron con el tiempo, qué acciones emprendieron. Luego paso al siguiente caso, veo el “descubrimiento” y tengo dos casos, uno cuando la señora descubrió el bulto en el seno y no sospechó, por eso no fue al doctor y lo ignoró, hay entonces un descubrimiento que fue ignorado.

A medida que avanzo construyo mis categorías de “descubrimiento” agregando todos los diferentes aspectos que he visto. Así, cuando digo que se desarrolló una categoría, es que tomo cada caso en relación con los conceptos que surgieron a partir de la primera entrevista y que van a seguir surgiendo, agregándose a la lista a medida que avance; hay incidentes que pertenecen a la categoría del “descubrimiento”, hay otros que van a pertenecer a la “incertidumbre”, así como también va a haber incidentes de “control”, y vamos a ver cómo la gente habla acerca de estos puntos. Así es como empiezo

a construir y agregar información, así es como descubro las propiedades y dimensiones de cada concepto.

Se empieza con un primer análisis, luego se revisa la segunda entrevista y se ve cuáles de estos conceptos parecen ser los más importantes y cómo todos parecen estar interrelacionados. Luego se puede regresar y decir que todos se han convertido en las ideas y conceptos que voy a usar cuando analice la siguiente entrevista; si el siguiente entrevistado no habla del “descubrimiento”, le voy a pedir que me hable de su experiencia para poder al final hacerle una pregunta sobre éste, puedo ir hacia atrás y hacia delante usando estos conceptos. Ya hablé del muestreo teórico, sé que no solamente voy a ver cómo se relacionan estos conceptos, sino que también voy a ver los datos para ver los conceptos que están ahí. Es algo similar a la investigación cuantitativa, la gran diferencia es que los conceptos surgen de los datos, y seguimos analizándolos alrededor de un concepto.

DESIGNAR Y DESARROLLAR CATEGORÍAS/TEMAS

El analista sigue con su análisis (como se mostró en la viñeta) hasta que se haya revisado la entrevista en su totalidad. El siguiente paso es empezar a sintetizar parte del material derivado de la primera entrevista, viendo si hay conceptos que parezcan más prominentes que otros o si aparecen como más importantes para el investigador. Las categorías/temas son la interpretación que el analista hace de sus datos, sin embargo, surgen de esa lista original de conceptos derivados de las palabras de los participantes. Las categorías iniciales son provisionales porque las nociones de qué es importante y qué no serán revisadas; los conceptos serán desechados y renombrados conforme los datos validen o invaliden las interpretaciones del investigador. Habrá muchos conceptos

pero pocos temas o categorías. Todos los conceptos no diseñados como categorías se subsumen bajo la categoría/tema y proveen una explicación de lo que indican esos conceptos. En otras palabras constituyen las propiedades y las dimensiones.

Categorizar no es tan difícil. Lo hacemos todos los días en nuestra vida cotidiana. Por ejemplo, al escoger algo en la tienda de autoservicio: si es un objeto comestible, naranja, redondo, del tamaño de una pelota, decimos “este objeto es una naranja”. Cada naranja tiene ciertas propiedades: tamaño, forma, grado de color naranja, sabor, jugosidad. Si decido comprar naranjas, las examino en función de sus propiedades. Veo las naranjas y comparo cada una en cuanto a su tamaño, forma, color, etc. No quiero las que son demasiado pequeñas o las que parecen secas o podridas. Cuando agrupamos nuestros conceptos en categorías estamos haciendo lo mismo, comparar qué conceptos parecen quedar bajo nuestros temas o categorías designados. Hacemos preguntas, hacemos comparaciones y vemos las cosas desde distintos ángulos. Considero tres objetos: un pájaro, un avión y un papalote. Me pregunto qué tienen en común. La denominación común es “volar”. Continúo examinando cada uno de estos objetos con más cuidado y comparo cada uno en función de las propiedades de volar que he identificado. Cuando analizo sus similitudes y sus diferencias, puedo aprender mucho sobre ese concepto.

Es importante señalar que los objetos pueden clasificarse de diferentes maneras y que otros sujetos pueden clasificar de manera diferente a como nosotros lo haríamos. Sin embargo, las ideas acerca de la clasificación deben ser evidentes en los datos. Para dar un ejemplo, quiero volver a la entrevista con la que estábamos trabajando antes. Digamos que después de analizar la primera entrevista tenía muchos conceptos y quería agruparlos. Regresé a mi análisis y me pregunté qué conceptos eran los sobresalientes para mí. Fueron tres: primero, “el descubrimiento”, segundo, “la incertidumbre” y tercero, “el control”. Me pregunto entonces cómo el resto de los conceptos encajan en estos tres.

Denotar categorías o temas es importante porque nos da un lenguaje para hablar sobre un fragmento de nuestros datos. Las etiquetas que ponemos en las categorías no son importantes, son sólo palabras. Lo importante es lo que nos dicen acerca de algo.

PROPIEDADES Y DIMENSIONES DE LAS CATEGORÍAS

Cada categoría tiene que ser diferente, clara e identificable en términos de sus propiedades y dimensiones específicas. ¿Cómo determino cuáles son esas propiedades y dimensiones? Vuelvo a la categoría “el descubrimiento”. Cuando analizo un caso, uso una entrevista como base del análisis de la siguiente. No estoy hablando de los detalles descriptivos en sí, sino de los conceptos que ya descubrí a partir de la primera entrevista, porque estoy haciendo una comparación cruzada. No tomo cada caso por separado, sino que analizo el segundo caso usando los conceptos derivados del primero, así como si go agregando conceptos a medida que avanzo.

INTEGRACIÓN

La integración es el proceso de entretejer todas las categorías para lograr un marco teórico, es el paso final del análisis y aquel que da lugar a la teoría. También es la parte más difícil, por eso mucha gente se queda ahí, sólo hace una descripción fundamentada, pero no llega a la parte de la construcción de la teoría.

Los investigadores jóvenes o novatos, cuando se enfrentan a la integración obtienen dos o tres cosas y creen que estas son sus categorías principales, pero tienen que escoger solamente una, pues si se escribe acerca de un concepto principal y luego se integran todos los demás, será más difícil. Para tener dos teorías paralelas y dos conceptos principales se debe encontrar la manera de integrar los conceptos inferiores, secundarios o terciarios, y todas aquellas cosas que son importantes. Hay que encontrar

cómo encajar esos datos para verlos de una sola manera, hay que sacar una teoría a partir de los datos; por ejemplo, en la teoría sobre las enfermedades crónicas decidí enfocarme en la trayectoria o noción de su manejo, había toneladas de datos acerca de la información biográfica, pero no podía enfocarme en la biografía ni en la aplicación de los datos biográficos. Podía hacer una teoría sobre el cuerpo nada más con esa investigación, pero lo que hice fue tomar la noción de la trayectoria, su manejo e incluir ahí los datos biográficos para no desarrollar tres teorías al mismo tiempo.

El concepto que la persona elija debe incorporar todo lo demás sin descartar mucho del material que obtuvo. Aunque al final el desarrollo de la teoría tenga cosas que no encajen, no hay que descartarlas. El concepto que se elija debe tener el poder de integrar a los demás, por lo tanto debe ser un concepto de alto nivel que permita contar la historia acerca de los demás datos.

Lo siguiente que hay que considerar es que haya una aplicabilidad más allá del estudio, por ejemplo, el manejo de la trayectoria de una enfermedad crónica también puede tener implicaciones para el manejo de otras cuestiones. De hecho, el Dr. Strauss desarrolló toda una teoría sociológica de la acción a partir de la noción de la trayectoria, pues hablaba de cómo la gente hace las cosas en respuesta a otras cosas; su teoría de la conciencia surgió del estudio sobre la muerte y la usó para ver cómo la gente manejaba la información.

Hay otros estudios que surgieron de cómo la gente se mueve de un nivel a otro. Por ejemplo, de pasar de ser un trabajador a una persona dedicada a la educación, surgió la teoría del pasaje del estatus. Son tantas las cosas que deberíamos tener posibilidades de aplicar a otros estudios, lo que se busca es contar la historia de una manera conceptual; así, una de las cosas que yo hago con los estudiantes, una vez que han pasado por toda esta información y tienen muchas libretas llenas, es dejar los cuadernos de lado y nada más contar la historia de la investigación en pocas palabras, es decir, quiero saber en dos frases en qué consiste esta investigación,

normalmente esa es la manera en que los ayudo a procesar todos esos detalles, a que integren en un solo concepto todo lo demás, muchas veces este concepto viene de los datos, o a veces de otros análisis, en ocasiones es un concepto que se descubre después de que ya se terminó la investigación, pero sigue siendo un concepto importante. Entonces, hay que pedir a los estudiantes que cuenten su historia en dos frases para poder lograr la esencia del concepto a mayor o gran escala.

Por otro lado están los diagramas, si tenemos dos o tres conceptos y no sabemos cuál de ellos es el más importante, se hace un diagrama para descubrir cuál es el concepto principal que integra a todos los demás de manera más sencilla.

La descripción fundamentada es la serie de conceptos que se obtiene al principio; hacer las categorías y desarrollarlas en cuanto a sus propiedades y dimensiones, éstas no son más que los datos que uno tiene como conceptos. Podría decirse que el descubrimiento puede ocurrir en casa, o en algún otro lugar, la persona puede hacer el descubrimiento, o puede ser que lo haga un doctor por medio de una mamografía, entonces puede surgir, crear o desarrollar sospechas y llevar a una acción inmediata; también puede ocasionar que empeore el problema; todas estas son propiedades del descubrimiento. Otra de las propiedades es el descubridor. El descubrimiento puede llevar a una serie de sospechas y reacciones, o bien puede ser ignorado; puede ocasionar miedo, o no. Todos estos aspectos describen el descubrimiento. Posteriormente paso a “la incertidumbre”, algunas personas ven la incertidumbre como un concepto con muchas propiedades, surge al principio cuando no se sabe lo que va a suceder o puede surgir después, como con la pareja: hasta que empezaron a leer sobre el cáncer, que podía regresar, y se preguntaron qué iban a hacer. Aquí entra la noción

de control. El control puede ser delegado de una persona a otra, en este caso se delega más adelante al ponerse en manos de un cirujano; después, la persona asume el propio control de su enfermedad. Así, las propiedades y dimensiones ayudan a distinguir lo que uno quiere decir con descubrimiento, incertidumbre y control.

Si yo estuviera haciendo una descripción fundamentada y no una Teoría Fundamentada, tomaría la descripción y diría: “bueno, hice esta investigación y surgieron algunos temas principales. Tengo la noción de descubrimiento, la noción de incertidumbre y la noción de control”, entonces daría una descripción muy buena de todas ellas, con todas sus facetas, con todas sus variaciones y con todas sus propiedades, hasta ahí. La diferencia se da cuando lo paso a un nivel conceptual que está por encima de todo esto, lo que pasó fue que tenía todas estas cosas, hice entrevistas y análisis con sesenta individuos, luego llegué a la noción del manejo de la trayectoria, lo cual significa que cualquier condición, cualquier enfermedad, tiene diferentes etapas, a medida que la gente va pasando por el proceso surgen las siguientes: etapa de descubrimiento, etapa de manejo de la enfermedad, etapa de estabilidad y etapa de inestabilidad, también hay una etapa de muerte dependiendo de si se trató al paciente o no. Hay diferentes etapas durante la enfermedad y en esta trayectoria, dependiendo de la etapa, la gente puede manejarse de diferentes formas, hay un cierto grado de control que asumen o que delegan, por ejemplo, si la persona está en una etapa aguda decide delegar el control de su enfermedad o tal vez decide tomar un poco más de responsabilidad de su propia salud. En lugar de llegar a esto y sólo describir, yo tuve un encabezado que me hablaba acerca de la noción de la trayectoria del manejo.

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DE CALIDAD

Todos tenemos como objetivo la validez, la precisión y la integridad de nuestros hallazgos. Lograr esos objetivos no debe ser problema si el investigador ha seguido los procedimientos y ha hecho cuidadosamente su investigación. La investigación cualitativa muchas veces no tiene la calidad que debería, en ocasiones la gente hace mal su trabajo y nos da una mala reputación. Necesitamos esforzarnos realmente por hacer nuestro trabajo de investigación lo mejor posible; los hallazgos no pueden ser buenos si ni el análisis ni los datos recolectados lo son. Lo que cada analista ofrezca en su investigación en términos de calificación, experiencia y perspectiva, también incide en los resultados. Mantener un diario puede ayudar al investigador a llevar un récord de lo que hizo durante la investigación, de manera que pueda dar explicaciones al final.

Otro consejo es que el investigador pruebe explicaciones opuestas, esto es, que piense en otras posibles conceptualizaciones y explicaciones en búsqueda de hallazgos y después los compare con sus datos. A esto se le llama buscar un caso negativo. También se puede recurrir a la triangulación o a la recolección de datos mediante entrevistas u observaciones. Algunas personas hacen estudios con métodos mixtos y verifican sus categorías mediante la prueba de hipótesis. Muchos investigadores cualitativos piden a otros analistas que vean sus datos para comprobar si están de acuerdo con sus interpretaciones básicas. Otros piden a los participantes que revisen sus hallazgos. Siempre es importante tener en mente que la investigación cualitativa no está en búsqueda de la “realidad”, sino de descripciones vívidas que van más allá de un caso y que ofrecen explicaciones que pueden dar luz a muchos otros.

Quiero cerrar con la idea de que hay que desmitificar el proceso. También quiero invitarlos a que hagan un esfuerzo por desarrollar teoría. La noción de construcción de teoría no debe morir, es algo que debemos preservar, a veces a la gente se le olvida la teoría, sin embargo, es algo que

sigue vigente hoy en día, es necesaria, es importante, es una parte necesaria de nuestro desarrollo profesional. Necesitamos aferrarnos a las cosas buenas del pasado y tomar las cosas buenas del presente. Con la combinación de todas estas cosas podemos construir la teoría sustentada que llevará al avance de nuestras disciplinas y las hará relevantes.

REFERENCIAS

Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Estados Unidos de América: SAGE Publications.

TEORÍA FUNDAMENTADA: CONSTRUYENDO LA EXPERIENCIA DE LAS FAMILIAS ACERCA DEL CONSUMO DE ALCOHOL Y DROGAS

Guillermina Natera Rey⁶
Jazmín Mora Ríos⁶

RESUMEN

En la presente investigación se tomó la decisión de aplicar una metodología cualitativa como instrumento para la obtención de información sobre el tema de las adicciones. Durante diez años, la Teoría Fundamentada fue nuestra base para la construcción de todo el proceso de investigación en relación con la experiencia acerca del consumo de alcohol y drogas en familias mexicanas e inglesas. Siguiendo un procedimiento ordenado y esquemático, esta metodología fue nuestra principal herramienta para adentrarnos de manera natural en aspectos íntimos y delicados del núcleo familiar en relación con las adicciones y para elaborar un modelo de intervención.

⁶ Dirección de Investigaciones Epidemiológicas y Psicosociales. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. Correo electrónico: naterar@imp.edu.mx; morarj@imp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

Esta conferencia tiene el propósito de compartir la experiencia que hemos tenido al emplear la Teoría Fundamental en la investigación sobre adicciones y familia, así como la manera en que utilizamos esa metodología para construir conocimiento útil acerca de cómo las familias enfrentan la problemática de consumo de alcohol o drogas en alguno de sus miembros, tema que a principios de la década de 1990 estaba prácticamente inexplorado en México.

El tema de las adicciones ha sido un campo al que he dedicado varios años de mi vida. Durante la década de 1970 se privilegiaba el uso de metodologías cuantitativas a través de la aplicación de encuestas y cuestionarios estructurados para conocer las principales tendencias del consumo entre la población. Yo misma participé en investigaciones en esa línea, sin embargo, años más tarde comencé a interesarme en el estudio de las relaciones de pareja y el consumo de alcohol, en ese entonces tuve la fortuna conocer al Dr. Jim Orford, quien en esa época se desempeñaba como profesor de la Universidad de Birmingham, en Reino Unido, y sus líneas de investigación se orientaban hacia el tema de familia en países denominados del tercer mundo.

La Organización Mundial de la Salud me contactó para saber si estaría dispuesta a trabajar conjuntamente con el Dr. Orford, quien pasaría su año sabático en el Instituto Nacional de Psiquiatría trabajando sobre el tema de la familia y las adicciones. Acepté porque me llamó la atención colaborar con un investigador con el que compartía intereses afines, y porque no es común que investigadores de países industrializados como Reino Unido se interesen por realizar estancias en países del tercer mundo. Aunque ambos nos conocíamos por currículum, no nos conocíamos en persona; pero después de que él y su esposa pasaron una estancia de tres meses en México, nos dimos cuenta de que compartíamos intereses comunes de investigación y que podríamos trabajar en colaboración. El Dr. Orford, además

de ser un investigador destacado en el campo de las adicciones, es un ser humano profundamente respetuoso y cálido. Trabajando con él descubrí la Teoría Fundamental, la cual concibe la investigación como un proceso dinámico que conduce a generar conocimientos sistemáticos y novedosos alrededor de un tema de estudio determinado (Strauss y Corbin, 1990).

La Teoría Fundamental como estrategia metodológica ha estado presente a lo largo de todo el proceso de investigación, desde la elaboración del protocolo, el desarrollo de las guías de entrevista, el estudio piloto, el desarrollo del estudio definitivo en México e Inglaterra, el análisis cualitativo de los resultados de investigación, la elaboración de artículos con los resultados preliminares (Natera, Mora y Tiburcio, 1999; Natera, Tiburcio, Mora y Orford, 1999; Natera, Mora y Tiburcio, 2003) y finalmente la traducción de los hallazgos de investigación en un modelo de intervención (Natera y Tiburcio, 2007).

Durante el inicio de la década de 1970, Orford investigó cómo enfrentan las familias el consumo del alcohol y drogas, desarrollando y evaluando instrumentos de medición en diversos países. Como resultado de su experiencia, señalaba que la tendencia de la investigación en adicciones era centrar la atención en el consumidor de alcohol o drogas, en tanto que la familia era casi ignorada, se había hecho muy poco por dar respuesta a sus necesidades de atención. Yo misma me había percatado de esto en mi investigación con las parejas de consumidores de alcohol al analizar el impacto que los efectos del consumo habían tenido en la relación. Por ello, el estudio de la familia fue un primer punto de coincidencia.

Otra temática afín eran las formas de enfrentar o responder al consumo de alcohol o drogas en la familia, así que decidimos enfocar nuestro objetivo central al estudio de estas áreas. Queríamos responder a cuestiones como, ¿qué hacen las familias en México para hacer frente a esta situación?, ¿existen diferencias con respecto a las familias que pertenecen a otros contextos socioculturales?, si es así ¿de qué manera? Fue así como comenzamos a desarrollar el proyecto de investigación comparativa con

familias en Reino Unido, y durante el periodo sabático de Dr. Orford en México tuvimos innumerables juntas de trabajo que nos permitieron realizar un estudio para saber cómo enfrentan las familias el consumo de alcohol y drogas, cómo viven cotidianamente el estrés que les genera y qué recursos tienen disponibles para hacer frente a esta problemática.

Un aspecto crucial para abordar nuestro objeto de estudio era comenzar a plantear los principales supuestos teóricos y epistemológicos que conformaron el punto de partida para el abordaje de las familias.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA EL ABORDAJE DE LAS FAMILIAS

Uno de los principales grupos que se ve afectado por el consumo de drogas es la familia, pues sus miembros tienen que emplear diferentes estrategias para hacer frente a esta situación, lo que a menudo no sólo genera estrés y tensión entre sus diferentes miembros, sino que también se expresa a nivel psicosomático a través de síntomas físicos y psicológicos. Aunque no se sabe con exactitud cuántos miembros de la familia están afectados en el mundo, se estima que entre 70 y 90 millones de familiares (Orford, Natera, Copello, Atkinson, Mora, Velleman, Crundall, Tiburcio, Templeton, Walleg, 2005). Los familiares cercanos de un consumidor de alcohol o drogas son el grupo en quien recae la carga por este problema, ellos emplean sus propios recursos para dar respuesta a estas necesidades de atención, particularmente las mujeres, madre y esposa, pues vivir cerca de un consumidor excesivo tiene severas implicaciones en la salud física y emocional de quienes lo rodean.

Poco se sabe sobre el impacto de esta experiencia en torno a la coexistencia con un consumidor de alcohol o drogas, o de los recursos formales e informales para hacer frente a las adicciones. Existen diferentes modelos o perspectivas teóricas que han abordado el estudio de alcohol, drogas y familia, como la teoría sistémica, la teoría de la codependencia y los

modelos de patología. Todos son modelos que de alguna manera responsabilizan a las familias, no consideran aspectos de género y son de carácter reduccionista en la medida en que han dejado al margen los aspectos socioculturales que inciden en la problemática.

En una búsqueda por brindar un abordaje diferente al estudio de las familias y las adicciones, Orford, Natera, Davies, Nava, Mora, Rigby, Bradbury, Copello y Velleman (1998a, 1998b, 1998c) y Orford, Natera, Velleman, Copello, Bowie, Bradbury, Davies, Nava, Rigby y Tiburcio (2001) proponen un enfoque basado en un modelo de salud estrés-enfrentamiento-apoyo que se caracteriza porque:

1. Investiga de qué manera los familiares lidian con los eventos estresantes.
2. Sugiere otra forma de abordaje en el cual los familiares son personas comunes que enfrentan el dilema del consumo de alcohol o drogas en alguien cercano, en ese sentido, no utiliza criterios de *victimización* y *enfermedad*, como en el caso de la teoría de sistemas al hablar de codependencia.
3. Hace un mayor énfasis en tratar de conocer de qué manera las personas responden a incidentes específicos.
4. Orienta la atención tomando en cuenta el contexto sociocultural.
5. Concibe que, por muy adversa que sea la situación que enfrenta el familiar, siempre hay posibilidades de elegir cambios benéficos para sí mismo.

Desde este enfoque sobre las familias, nos orientamos a la metodología cualitativa, particularmente de la Teoría Fundamental, a fin de generar conocimiento alrededor de la experiencia de las familias que enfrentan un problema de adicciones en alguien cercano, ya que ésta nos ofrecía la posibilidad de indagar y profundizar en las experiencias, afectos, emociones, sentimientos, acciones, etc.

La Teoría Fundamentada es un estilo de hacer análisis cualitativo, plantea una propuesta metodológica para generar conocimientos alrededor de un determinado tema de estudio, a partir de un proceso de análisis sistemático y riguroso de la información. Uno de sus principales objetivos es conocer los procesos en la escena social con el fin de caracterizar y describir los pensamientos y las acciones en las propias palabras de los entrevistados (Soneira, 2004; Johnson y Delaney, 2006; Charmaz, 1999).

La investigación desde la Teoría Fundamentada es un proceso dinámico que si bien supone algunas hipótesis, modelos o teorías preliminares que expliquen qué está pasando en el área de estudio elegida, tiene la intención de construir de manera activa el conocimiento a través de la interrelación entre las diferentes fases de la investigación ya que la recolección de la información, la codificación y el análisis deben hacerse simultáneamente, de este modo la teoría se modifica y se enriquece pues incorpora las observaciones y hallazgos del investigador al trabajar con las poblaciones de estudio (Charmaz, 2004).

INVESTIGACIÓN SOBRE FAMILIA Y ADICCIONES

El estudio piloto se llevó a cabo con doce familias en una comunidad del sur de la ciudad de México. Elegimos personas que tenían problemas por el consumo de alcohol de un familiar y también familias que manifestaron no tener consecuencias, esto con el fin de establecer una comparación entre familias con problemas y sin problemas. Entrevistamos al menos a un familiar y aplicamos los cuestionarios estructurados como parte de una entrevista más amplia. Posteriormente, invitamos a los participantes a conformar un grupo focal, en el cual se incluía también a otros miembros de la familia para conocer sus puntos de vista y obtener información acerca de cómo habían estado enfrentando esta problemática.

En el proyecto planeamos llevar a cabo entrevistas familiares, invitando a los familiares interesados en participar en la investigación,

incluyendo al propio usuario si así lo deseaba. No obstante, como investigadores, teníamos cierto escepticismo respecto a la realización de entrevistas familiares, sentíamos que estábamos actuando de manera intrusiva proponiendo esta idea, sin embargo, las familias no lo sintieron así, por el contrario, manifestaron su agradecimiento por el interés e incluso hubo quien nos propuso que nos fuéramos a vivir con ellos por una semana para que los observáramos: “para que me diga quién tiene la razón cuando discutimos por el consumo de alcohol de mi marido, él me dice que no es cierto, yo le digo que sí es cierto todo lo que pasa”.

La información que obtuvimos de esas entrevistas familiares fue muy interesante, porque cada uno de los integrantes (padres, hijos y otros familiares) aportó su punto de vista y su experiencia acerca de cómo les afectaba el consumo de alcohol o drogas de algún familiar. En ese sentido, nos encontramos con que el modelo sí funcionó, fue un espacio que permitió a los participantes escuchar la experiencia de los demás y que incluso ayudó a que reflexionaran sobre el impacto que sus acciones tenían sobre los demás. Por ejemplo, hubo una entrevista familiar en la cual la persona que consumía era el padre de familia, y él no veía ningún problema en su forma de beber, pues sólo lo hacía cada ocho días en el trabajo. Al escucharlo, sus familiares le dijeron: “Papá, esto lo haces más seguido y ya han pasado muchas cosas por eso, acuérdate que ya van dos veces que chocas y todos los viernes cuando llegas borracho y te vomitas, no puedes ni caminar, te tengo que llevar a la recámara”. Pero lo que más le impactó al señor fue cuando su hijo de nueve años le dijo: “sí, papá, me da mucho miedo que te pase algo en la calle, tampoco me gusta como hueles, me molesta que te acerques, me molesta como me abrazas, te quiero mucho pero cuando te pones así no me gusta que te me acerques”. Al escuchar a su hijo, el padre enmudeció y este comentario lo llevó a tomar la decisión de buscar ayuda.

POBLACIÓN DE ESTUDIO

El estudio final comprendió cien familias en cada uno de los países. No obstante, en México realizamos entrevistas con más de un familiar, de esta manera tuvimos un total de 129 familiares entrevistados.

Los criterios que empleamos para elegir a los entrevistados fueron los siguientes:

1. Familiares de consumidores de alcohol y drogas con consumo activo (últimos seis meses).
2. Familiares preocupados por el consumo de alcohol o drogas de algún familiar cercano.
3. Haber vivido al menos en los últimos seis meses con el familiar consumidor.
4. Se esperaba que 50% de los familiares fueran consumidores que estuvieran en tratamiento.

Para obtener la muestra de familiares con problemas y cuyos usuarios estaban en tratamiento, acudimos a centros especializados; para obtener la muestra de familiares que no habían estado en tratamiento, recurrimos a diferentes lugares con el fin de fomentar el interés entre la población urbana para participar en el estudio. Acudimos a centros donde asisten familiares, como el Desarrollo Integral para la Familia (DIF), centros comunitarios, iglesias, escuelas, lugares públicos y festivales donde se realizaban eventos comunitarios. Ahí invitábamos a participar en la investigación y anotábamos a los interesados en participar.

La muestra de familiares de aquellos que consumen alcohol y que no habían asistido nunca, o en los últimos seis meses, a tratamiento, fue la más difícil de obtener. Recurrimos a diferentes instituciones de salud, por ejemplo, al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), a clínicas de medicina familiar e incluso a iglesias. La estrategia que empleamos fue pegar

folletos en salas de espera, en los cuales se solicitaba la colaboración voluntaria de las familias que quisieran compartir su experiencia. A cambio se les ofrecía canalizarlos a lugares especializados para su atención si así lo deseaban. Cabe señalar que aunque en los centros de salud las personas acudían por problemas de salud física como gastritis, jaquecas y otros síntomas derivados de la tensión o el estrés, los médicos nunca hablaban siquiera de considerar que la sintomatología reportada por los familiares pudiera tener relación con el consumo de alcohol o drogas.

ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

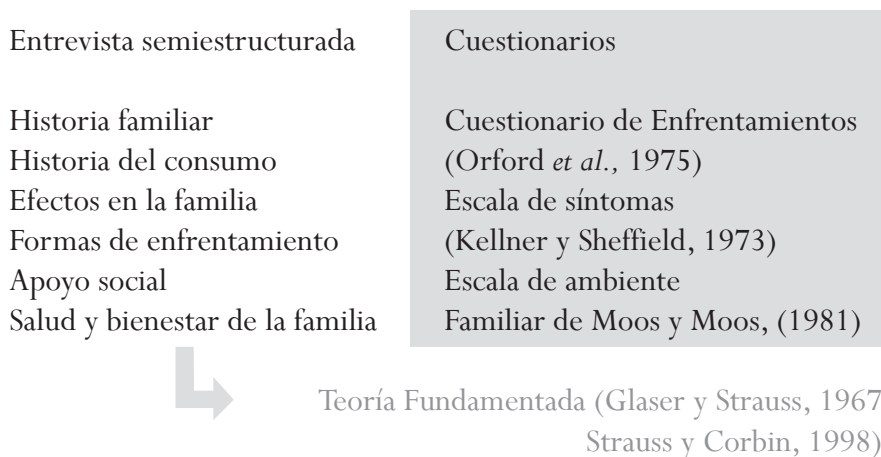
Partíamos de la premisa de que la metodología representa una visión del mundo del investigador, por lo tanto, no es sólo un conjunto de técnicas o estrategias, también es un paradigma que implica un sistema básico de creencias fundamentales en su posición epistemológica y metodológica.

Elaboramos una guía de entrevista que exploraba las siguientes áreas: 1) historia familiar y estructura de la familia, 2) historia de consumo, desde la perspectiva del familiar, 3) efectos en la salud física y psicológica de los diferentes miembros de la familia (y si ésta se había visto afectada por el consumo de alcohol o drogas), 4) manera en que los familiares habían hecho frente al consumo de alcohol y drogas, cómo habían reaccionado ante esta situación y las acciones que habían llevado a cabo y 5) apoyo social que habían tenido a lo largo del proceso, tipo de ayudas que habían recibido tanto a nivel formal como informal, y sus expectativas de solución del problema.

La estrategia para recabar la información consistía en el planteamiento de preguntas abiertas, con base en la guía de entrevista, que se enriquecían con una serie de narraciones y descripciones más profundas. La intención de plantear preguntas muy generales al entrevistado era obtener información que arrojara nuevas ideas o preguntas de investigación que originalmente no se tenían contempladas. Como señala Orford, esta apa-

rente falta de estructura es un ingrediente muy importante en la obtención de la información, pues la explicación teórica que es producida debe estar basada o fundamentada en la recolección de datos, de ahí el término de Teoría Fundamentada.

Figura 1. Instrumentos y metodología empleada



EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Participaron nueve investigadores (todos psicólogos). Antes de realizar las entrevistas se leyó y discutió la bibliografía relacionada con la temática del estudio; hubo una capacitación intensiva sobre los contenidos temáticos de la guía de entrevista, además de una serie de sugerencias para profundizar en la información nueva y relevante para la investigación. Uno de los aspectos más importantes fue la capacitación de los entrevistadores, se practicó un *juego de roles* para la aplicación adecuada de la técnica de entrevista y los instrumentos. El equipo de investigadores se capacitó para explorar las ideas, prejuicios, sentimientos y reflexiones que iban surgiendo durante la investigación. En ese sentido fueron muy enriquecedoras las

juntas de trabajo, pues se analizaban los problemas que iban surgiendo y se tomaban decisiones conjuntas para enriquecer el proceso de investigación.

Las juntas con el equipo de investigación se efectuaron desde el principio, ahí se analizaron minuciosamente las entrevistas para indagar los temas de estudio y para ir mejorando la estrategia metodológica. Las primeras entrevistas no aportaron mucha información; entendimos la importancia de plantear adecuadamente las preguntas para evitar ser muy directivo en las entrevistas, aspecto fundamental dentro de esta aproximación metodológica. Uno de los errores más comunes en la intervención con familias es establecer generalizaciones y no profundizar en los significados que los informantes atribuyen a sus acciones. En muchas ocasiones los familiares dan respuestas estereotipadas como *las drogas son un vicio*. El entrevistador debe tratar de profundizar en lo que el entrevistado quiere comunicar, por ello, es necesario hacer preguntas como *¿por qué considera que es un vicio?*, *¿de dónde provienen estas ideas?*, *¿dónde las ha escuchado?* La idea es generar preguntas que favorezcan la autorreflexión.

Un abordaje que emplee adecuadamente la técnica de entrevista tiene un gran alcance, sobre todo si se propicia un espacio en el cual el entrevistado expresa libremente sus pensamientos, ideas, sentimientos y reflexiones, en el cual no está siendo juzgado o evaluado. No tiene ningún sentido seguir buscando responsables y seguir fomentando la culpa en los familiares, que es una respuesta común por parte de los profesionales de la salud; por el contrario, una actitud de respeto y aceptación al familiar tiene importantes implicaciones positivas en el momento de la intervención.

De las distintas modalidades para el registro de la información de las entrevistas se eligió el método de tomar notas. De este modo, el entrevistador escribió sus observaciones durante el transcurso de la entrevista y después elaboró un reporte con un informe detallado de los temas que se trataron. Por la naturaleza esencialmente cualitativa del proceso de investigación, la mayor parte de las entrevistas duró de dos a seis horas en promedio, por lo que fue necesario realizar más de una sesión para

concluir las. Las entrevistas se efectuaron en lugares convenientes para el entrevistado: centros de tratamiento, lugares públicos (cafeterías o restaurantes) o los propios hogares de las familias, esto con el fin de que los entrevistados expresaran sus opiniones con la mayor libertad posible.

El reporte de la entrevista se hizo en un plazo no mayor a 24 horas para evitar pérdidas y lagunas en la información. El trabajo de campo y el análisis de información se efectuaron simultáneamente. Después el grupo de investigadores continuó el proceso de recolección de información de acuerdo a lo que se denomina muestreo teórico.

PROCESO DE ANÁLISIS CUALITATIVO EMPLEADO EN TEORÍA FUNDAMENTADA

El procedimiento que seguimos para el análisis cualitativo de las entrevistas fue el siguiente: una vez que contamos con el registro de las entrevistas, procedimos a una lectura minuciosa de la información para identificar similitudes y diferencias para la obtención de categorías de análisis relevantes desde el punto de vista de los participantes.

Una vez que creamos los códigos de análisis, el equipo de investigación se reunió para analizar cada una de las entrevistas y discutir los contenidos de la codificación, los cuales se fueron enriqueciendo a medida que transcurrían las entrevistas y como resultado de las juntas de trabajo con el equipo de investigación.

A manera de ejemplo nos referiremos al apoyo social; al inicio del trabajo de campo contamos con una definición muy global del apoyo referida a todas *las acciones que el familiar dispone para hacer frente al problema de adicciones*, y se identificaron en las entrevistas todos los segmentos de texto que contenían o hacían referencia a este tipo de información. La definición no está sustentada en concepciones teóricas complicadas ni en autores sino en la experiencia empírica de lo que puede significar apoyo para la mayoría de la población (Pecheny, Jones y Manzelli, 2004).

El análisis reveló que el apoyo no necesariamente es positivo cuando proviene de los familiares, quienes pocas veces unen sus esfuerzos para responder al consumo de alcohol o drogas y no cuentan con apoyo alguno. Al hacer un análisis más profundo de esta área, se encontraron nuevas categorías que brindaron una visión más amplia para entender la complejidad de las razones por las cuales los entrevistados con frecuencia se sienten sin apoyo, el caso más ilustrativo es cuando el familiar entrevistado no mantiene buenas relaciones con los otros miembros de la familia, por ejemplo, con los hermanos.

De acuerdo con lo anterior, del código inicial sobre apoyo social emergieron tres dimensiones más específicas, el *apoyo positivo* (que el familiar considera útil), *negativo* o *indiferenciado* (el familiar no sabe si el apoyo es efectivo o no) y el tipo de *apoyo necesitado*. A su vez, estos apoyos se refirieron al medio ambiente familiar y social (en la comunidad, en el trabajo, las instituciones y centros especializados en tratamiento, etc.) y al tipo de apoyo ya fuera afectivo, económico, social, de salud, etc.

Como se observa, las categorías se van construyendo paulatinamente partiendo de una definición muy global al inicio, hasta hacerla más compleja a través de la lectura y relectura de los reportes de entrevista, lo que a menudo implica acudir a las fuentes originales para clarificar la información incorporando aspectos más específicos, nuevos hallazgos. Desde luego, el manejo de cada una de las categorías teóricas es muy diferente, dependiendo de la amplitud del tema; por ejemplo, las otras grandes categorías que surgieron, como *efectos en la salud* o la *historia del consumo* o *mecanismos de enfrentamiento tolerante*, pueden generar una mayor cantidad de códigos o dimensiones en comparación con los producidos por la categoría de *apoyo*.

En una primera revisión se obtuvieron dieciocho categorías y posteriormente aumentaron a veinticuatro. Todos los códigos sufrieron transformaciones en el proceso de la investigación. En general se hicieron más amplios y más claros con los elementos nuevos que se encontraron en las

entrevistas. La construcción de códigos termina cuando hay una saturación teórica, es decir, cuando ya no aparecen eventos diferentes que conduzcan hacia nuevas líneas de explicación del fenómeno. De esta manera, las conceptualizaciones o constructos teóricos llevan a tratar de descubrir patrones de conducta entre los diferentes actores, a descubrir el proceso no como etapas sino como cambios recíprocos en patrones de acción e interacción.

Los memos representan formas escritas del pensamiento abstracto del investigador y facilitan la construcción de categorías conceptuales durante el análisis, en ellos se anotan los datos relevantes que aparecen en las entrevistas y que no están originalmente contemplados en el tema de estudio pero que surgen y pueden ser sustanciales para complementar la información, se escriben a manera de recordatorios y deben ser realizados sistemáticamente. Son de gran utilidad para el análisis de la información, para plantear nuevas hipótesis y para regresar a las poblaciones de estudio con objeto de profundizar sobre las nuevas reflexiones.

Para efectos de esta investigación utilizamos el programa Textbase Alpha (Tesch, 1989) para facilitar el manejo de los cien reportes de entrevistas en una base de datos diseñada especialmente para ello. Este programa permite seleccionar las variables y los códigos de interés.

Al trabajar los datos y organizarlos por medio de categorías y subcategorías es posible contribuir al desarrollo de esquemas que brinden una conceptualización más integral del objeto de estudio, cuyo objetivo fundamental es la construcción de una Teoría Fundamental en los propios datos de la investigación.

PRINCIPALES HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con base en esta experiencia de investigación hemos realizado diferentes análisis y hemos publicado los resultados en diversos lugares; sin embargo, voy a destacar los principales hallazgos.

EL IMPACTO DEL CONSUMO DE ALCOHOL Y DROGAS EN LA FAMILIA

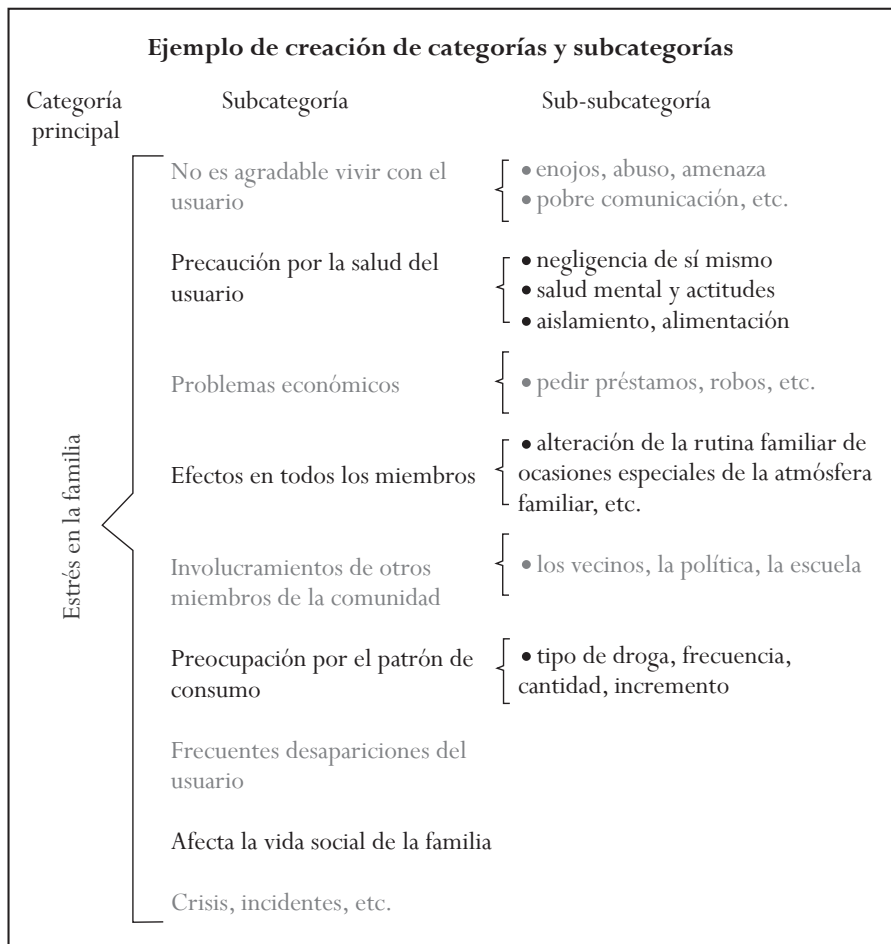
Como resultado del análisis cualitativo, pudimos describir los principales estresores en la familia (se muestran en la Figura 2). Por ejemplo, manifestar que no es agradable vivir con el usuario por medio de enojos, abusos, amenazas y pobre comunicación; la familia sufre problemas económicos porque el usuario pide préstamos, roba, etc.; existe preocupación por el patrón de consumo porque nunca se sabe cómo están consumiendo, si ya pasaron del alcohol a otras drogas, o con qué frecuencia y cuánto consumen; hay un gran estresor en no saber qué hace el usuario en su tiempo fuera de casa y una gran preocupación por su salud. El consumidor se aísla y se alimenta poco. Todo esto afecta la salud del familiar, no sabe qué hacer, pues quiere al usuario, y entran en conflicto una gran cantidad de lealtades entre los diferentes roles familiares.

LA CARGA EMOCIONAL PARA LA FAMILIA POR EL CONSUMO DE ALCOHOL Y DROGAS

Las repercusiones emocionales en las familias son muy variadas. Los familiares experimentan sentimientos encontrados hacia el consumidor, aunque manifestaron su amor y cariño hacia él. Al mismo tiempo expresaron deseos de establecer distancia, sentimientos de rechazo e incluso reflexiones acerca de lo que pasaría si el consumidor dejara de vivir, sintiendo mucha culpa por haber pensando en esta posibilidad.

El costo emocional para las familiares es muy elevado, su estilo de vida se ve muy afectado y experimentan diversos síntomas a nivel físico y emocional.

Figura 2. Esquema de los principales estresores agrupados en categorías y subcategorías



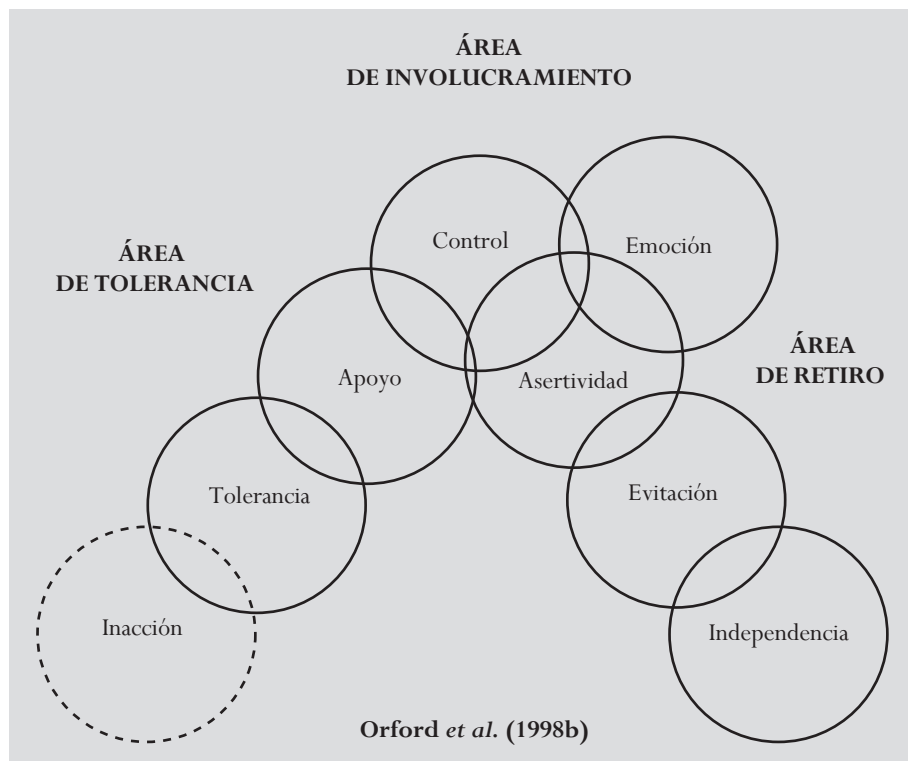
FORMAS DE ENFRENTAR EL CONSUMO DE ALCOHOL
Y DROGAS EN LA FAMILIA

En la Figura 3 se muestran las formas que utilizan las familias entrevistadas para enfrentar el consumo de alcohol o drogas de alguien cercano. Se encontró que las respuestas de enfrentamiento son muy variadas, una persona puede emplear diferentes formas, por ejemplo, tal vez responda diciendo “no quiero hacer nada, ese es su problema (del usuario) y se acabó”. Pero quizás reaccione con tolerancia ante el consumo: “bueno, mejor le sirvo su copita para que no haga más escándalo”, etc. Algunas entrevistadas, esposas de consumidores, decían: “yo prefiero que después del alcohol fume mariguana para que se calme, porque prefiero lidiar con él dormido que lidiar con él alcohólico”. O en otro momento pueden enfrentar la situación ofreciendo apoyo a su familiar: “busca ayuda, si quieres yo te acompaño, tenemos un problema serio, vamos con el doctor, yo te hago la cita”, etc.

Los ocho mecanismos de enfrentamiento que identificamos en el proceso de investigación se concentraron en tres grandes áreas: a) tolerancia, b) involucramiento y c) retirada. El involucramiento responde de una manera muy emocional al problema del usuario, por ejemplo, un borracho que llega a casa y que continuamente tira y rompe objetos en la casa, genera una respuesta emocional del familiar, le grita, lo insulta y lo corre, etc., Algunos ejemplos de la forma de responder a través del control es siguiendo al usuario, controlar las bebidas o las drogas por cantidades, tirar las botellas de alcohol o las drogas, lo que en muchos casos implica dejar de hacer actividades propias por atender y cuidar del usuario, etc. Esta área de involucramiento se asoció más con sintomatología física y psicológica reportada por el familiar.

Algunas acciones que ejemplifican el área de retirada son las siguientes: “ya no quiero saber nada, mejor lo evito, si él llega a las seis de la tarde, yo no estoy en casa”; esto es muy común entre los adolescentes:

Figura 3. Formas de enfrentar el consumo de alcohol o drogas de alguien cercano



“ya llegó mi papá borracho otra vez, yo mejor me vuelvo a dormir”; el mecanismo de independencia es una respuesta que suele presentarse en el familiar una vez que ya ha intentado todo para enfrentar el consumo, hasta que decide poner un límite al consumidor, por ejemplo: “ése es tu problema (refiriéndose al consumo de su hijo), el mío es este y yo como familiar tengo que resolver mi vida, ayudar a que los demás hijos salgan adelante y por consiguiente tú puedes decidir sobre tu vida y yo puedo decidir sobre la mía”.

También se identificó que tanto en México como en Inglaterra hay desacuerdos en la forma de enfrentar. En México, la tendencia es buscar ayuda temprana para drogas, ya que el consumo de alcohol es algo cotidiano, tolerado, mientras que el de drogas genera mayor miedo a los familiares, lo que los impulsa a buscar atención inmediata. Sin embargo, esto ha ido cambiando con el tiempo. También depende del tipo de sustancia; en el caso de la marihuana los efectos del consumo en los consumidores son sueño o tranquilidad, lo que da lugar a que haya un retraso en la búsqueda de ayuda, pues aparentemente no hay efectos negativos en el consumo de este tipo de droga.

TRAYECTORIAS DE BÚSQUEDA DE ATENCIÓN

Es común que las familias no acudan a las instituciones especializadas en búsqueda de atención, pueden pasar hasta diez años para que decidan acudir a estos lugares. Al analizar las razones por las cuales la gente no pide apoyo, destaca el hecho de que en el núcleo familiar, el consumo de alcohol y drogas genera mucho miedo y vergüenza; existe entre los familiares la necesidad de contar con información veraz, porque a veces falta información o la que se tiene es errónea; existe influencia de otros familiares que continuamente dicen que este tipo de problemas se debe resolver en familia; en el entorno también están los amigos, el vecindario, el trabajo, que funcionan como barreras para que alguien busque apoyo. También incide la cultura con los mitos acerca de lo que son las drogas y lo que no son, las creencias, los valores, las tradiciones, los conceptos acerca de las sustancias adictivas, y las instituciones, que a veces no dan una respuesta social. Por ejemplo, una entrevistada comentó lo siguiente:

Fui con mi hijo a una institución de salud y pregunté qué le pasaba, qué podía hacer por él, si se iba a salvar. Lo único que me contestó el neurólogo fue que yo me encargara de que mi hijo se tomara la medicina y que él se encargaría de lo demás.

La señora se sentía totalmente desconsolada, no sabía qué hacer ni a quién acudir, o sea, que el doctor tiene una autoridad moral muy fuerte sobre la mujer. Ella se sentía totalmente derrotada; a pesar de que ya había llevado a su hijo al médico seguía conservando toda esta tensión, angustia e incertidumbre de no saber qué hacer y sobre todo qué le podía pasar. Los médicos no dan información que es muy necesaria para tranquilizar al familiar.

Tanto las instituciones como los medios de comunicación se encargan de decir que el consumo de drogas es un problema de la familia, pero por otro lado se dice que es multicausal; resulta que cuando se trata de adicciones, la familia sola es la culpable, como si la familia no fuera un reflejo de lo que sucede en la sociedad. Un ejemplo de barrera para pedir ayuda es el siguiente: una señora nos dijo muy angustiada que no sabía qué hacer con el consumo de drogas de su hijo de veinte años, y le pregunté si había buscado algún lugar o institución donde pudieran brindarle ayuda. Y me respondió: “¿para qué? ¿Ya qué se puede hacer?, me han dicho que cuando una les pega se vuelven adictos y yo le pegaba mucho de pequeño porque no sabía cómo hacer para que me obedeciera, ¿ya qué puedo hacer ahora?”

Esta mujer contaba con muy poca información sobre el consumo de drogas y sentía una gran desesperanza y culpa al considerarse como responsable del consumo de drogas de su hijo. Uno de los aspectos fundamentales durante la entrevista cualitativa es la posibilidad de resignificar las experiencias. En casos como el anterior, al concluir la entrevista hicimos una breve intervención, planteamos una serie de preguntas evocadoras para motivar la reflexión, por ejemplo: “usted hizo lo que pudo en el pasado por su hijo, seguramente usted quería lo mejor para él, pero veamos qué podemos hacer en este momento y qué posibilidades hay de que usted se sienta mejor”; le dijimos que ella tenía posibilidad de hacer algo en su propio beneficio y que podía acudir con un psicólogo o con alguna persona que le ayudara a calmar esa angustia y estrés, que no era su responsabilidad que su hijo fuera consumidor de drogas porque el problema es de origen múltiple.

Con esta breve intervención la señora empezó a resignificar su forma de ver la vida y entendió que realmente ella también tenía derecho a ser atendida y a sentirse mejor.

Obtuvimos experiencias muy variadas que remiten a las barreras a las que se enfrentan las familias en la búsqueda de atención, así como información sobre las expectativas de atención que no son atendidas por parte de las instituciones de salud. La desesperanza es uno de los sentimientos más comunes, por eso considero que tenemos que trabajar mucho sobre cómo disminuir este sentimiento. Los profesionales de la salud suelen ser descritos por los familiares como un apoyo más negativo que positivo, las respuestas comunes que suelen mencionar son regaños, censura, culpabilidad e indiferencia.

LAS FAMILIAS MEXICANAS E INGLESAS ANTE EL DILEMA DE HACER FRENTE AL CONSUMO DE UN FAMILIAR CERCANO

Una de las grandes diferencias que emergieron al comparar a los familiares mexicanos con los ingleses fue el tamaño y la relación de las familias. En México, explorar la sección sobre antecedentes familiares nos llevó mucho tiempo, pues la intención era indagar aspectos sociodemográficos de los miembros de la familia que vivían en la misma casa y tuvimos casos de familias de once o doce integrantes; en contraste con las familias inglesas de tres o cuatro. México tiene una cultura de carácter más colectivista en la que predominan los valores de ayuda y cuidado hacia los demás, de sacrificio y resignación, donde se comparten los escasos recursos, se fomenta la tolerancia y se minimizan los conflictos. En Inglaterra hay una mayor tendencia al individualismo.

Justamente, por tratarse de familias más extensas, en México hubo mayores desacuerdos entre los familiares, sobre todo en las formas de enfrentamiento; cada uno adoptó una actitud diferente y fue difícil lograr un acuerdo, sobre todo tratándose de personas de diferentes edades y géneros.

Otras diferencias que encontramos entre las familias mexicanas e inglesas fue que hubo un mayor reporte de síntomas psicósomáticos entre los familiares mexicanos. En Inglaterra, predominaron los ataques de pánico a consecuencia del consumo de alcohol y drogas. Uno de los síntomas más reportados en México fueron los “nervios”. En ambos países, la mujer se siente responsable del consumo de alcohol o drogas de sus hijos, sin embargo, los sentimientos de desesperanza fueron más reportados en México.

Por último, fueron diferentes las drogas que se consumen: en Inglaterra fue la heroína, mientras que en México fueron la marihuana y los inhalantes, y empezaba la cocaína.

DE LOS RESULTADOS AL MANUAL DE INTERVENCIÓN

Los mismos pasos que seguimos en la entrevista los desarrollamos en el manual. A través de las entrevistas entendimos que las familias mexicanas e inglesas no tenían información sobre drogas. Si yo voy a ser un orientador, primero debo averiguar cómo está el problema en esa familia, a quiénes afecta, cómo, cuales son las causas de su preocupación, por qué consideran que tienen un problema.

Una vez clarificado ese punto, lo que sigue es indagar si hay falta de información o no. Se les puede decir que si una persona fuma un cigarro de marihuana una vez no por eso es un adicto, tenemos que aclarar eso y darle información para que conozca los efectos de la droga, si es que lo requiere, necesita y pide.

Y el tercer paso es preguntar qué ha hecho el usuario para enfrentar el problema y qué han hecho el resto de los miembros de la familia. Tenemos una estrategia muy sencilla, nadie le dice cómo hacer ni qué hacer para enfrentar el problema, el planteamiento es tan sencillo como, por ejemplo, comentarles: tú le estás cerrando la puerta a tu marido, todos los días lo insultas, seguramente respondes así porque tiene una ventaja, ¿cuál es la ventaja que tienes al gritarle, al patalear, etc.? La ventaja es que

la esposa por lo menos se desahoga, y eso es bueno, todos lo hemos hecho, pero sabemos que ese desahogo es limitado, sabemos que lo gozamos por un instante, pero al día siguiente volvemos al mismo problema, el estrés disminuye por momentos, sólo por horas, pero el problema sigue allí y se sigue incrementado porque sentimos que no estamos haciendo nada correcto. ¿Cuál sería la desventaja? Justamente ésta, sentir que todo vuelve a lo mismo, sentir que todo es igual, sentir que cada día se tiene que incrementar el enojo para que el otro se componga, pero no es cierto, sigue siendo lo mismo. Entonces lo que se trabaja con la familia es que proponga otras formas de enfrentar, que analice cuáles serían más benéficas para él y cuáles no, así, el familiar va decidiendo las mejores estrategias.

Otro factor es el asertivo, por ejemplo: “cuando yo hablo con él como que entra en razón, pero no tiene que estar bebido, me siento con él tranquilamente. La ventaja es que siento que me entiende, que yo lo entiendo, me doy cuenta que lo quiero y que él me quiere y me doy cuenta de que es una enfermedad”.

La desventaja es que si no se realizan acciones concretas no pasa nada. Tal vez el familiar debe decirle: “la próxima vez que llegues borracho no vas a poder entrar a mi casa” luego dice: “si no se lo cumplo, siento que volvemos a las mismas”. La persona debe tomar un poco más de conciencia para cumplir lo que promete, si de verdad la mujer ya está harta por el consumo de alcohol, porque los niños ya están mal y demás familiares también, si ya está convencida de esto, la siguiente acción es tomar una actitud congruente, cumplir su planteamiento, aunque duela y aunque sepa que lo quiere.

Algunas mujeres han planteado la separación y lo han cumplido: “si no entra a tratamiento yo me separo o me divorcio, porque es mucho más saludable para mí, para mis hijos, para mis familiares”. Entonces, el modelo de intervención es ver con el familiar cuál sería la mejor forma de enfrentar la situación, tiene que elegir su forma de encarar, sabiendo que no hay ni buenas ni malas, todas tienen ventajas y desventajas, hay unas que son

mas benéficas, hay otras que lo son menos, pero si uno va con ellos, eligen generalmente la opción que más beneficios les da, y aunque reconocen que eso puede llevar al divorcio, saben que es lo más sano y lo mejor para todos; tal vez hasta deje de beber porque le cumplieron la amenaza.

De esta manera buscamos apoyos, pues a veces no se piensa en ellos, a veces son limitados, a veces no tenemos imaginación para saber dónde buscar; le ayudamos a los familiares a que amplíen su red, a acudir a personas que a veces tienen olvidadas, así, una paciente tenía problemas con la conducta adictiva de su hijo, y no había considerado pedirle ayuda a su exmarido, pero cuando finalmente lo hizo el padre se llevó al chico a otra ciudad, y reaccionó muy bien, de esta manera la madre encontró mayor tranquilidad, pues eso evitó que el muchacho frecuentara a los amigos del barrio que impedían que cumpliera su propósito de dejar de consumir.

EN CONCLUSIÓN

Los paradigmas de investigación cualitativa en el campo de la salud pueden aportar información muy valiosa, ya que ubican la problemática desde la perspectiva social y colectiva. Autores como Neale, Allen y Coombes (2005) sugieren que en el campo de las adicciones los alcances de la investigación cualitativa son diversos, algunos de los principales son: a) ayuda a entender y a desmitificar el consumo de drogas, b) es útil para construir nuevos conocimientos en este campo, c) aborda los fenómenos sociales desde el terreno donde se generan, permite conocer cómo se construye una realidad local, para posteriormente realizar una intervención comunitaria que permita poner en práctica los conocimientos generados por las propias poblaciones de estudio.

Esta aproximación hizo posible producir un paquete de prevención con el que se ha tratado de regresar lo más ampliamente posible a la comunidad (Natera, Tiburcio, Mora y Orford, 1999; Natera y Tiburcio, 2007), un modelo sobre cómo ayudar a las familias a enfrentar el problema de adic-

ciones que se ha ido divulgando a nivel nacional y que actualmente ya está en línea. Seguimos extendiendo este nuevo modelo a zonas indígenas, hicimos categorías y subcategorías de los principales problemas que pueden encontrar las familias de estas zonas ante el consumo de alcohol y drogas.

Es muy importante que cada vez cobre más reconocimiento científico la metodología cualitativa, sobre todo aquella que nos lleva a crear conocimiento. Cuando los estudios cualitativos se comparan artificiosamente con los cuantitativos, se dice que aquellos son subjetivos. En realidad la diferencia radica en la forma de indagar la *realidad*, en el tipo de análisis que se lleva a cabo y el tipo de conocimiento que se quiere generar.

La metodología cualitativa aporta un tipo de conocimiento con mayor explicación, profundidad, con representatividad cultural más que estadística, aporta información valiosa sobre el contexto sociocultural que rodea al individuo, los significados que atribuye a su experiencia, sus afectos, emociones, sentimientos y recursos para enfrentar las problemáticas que enfrenta, aspectos fundamentales para la planeación de políticas de atención (Johnson, 2006).

En esa misma línea, la Teoría Fundamentalada es una aproximación metodológica útil para el análisis cualitativo de la información con un proceso sistemático y un rigor metodológico en la construcción del conocimiento, lo cual tiene que ver con la capacidad científica del investigador para plantear preguntas significativas de investigación y proponer estrategias que permitan dar cuenta del objeto de estudio con un proceso organizado y sistemático.

Por último, la Teoría Fundamentalada es una forma de aproximación al estudio de los fenómenos sociales (Pecheny *et al.*, 2004). Ningún método va a satisfacer los infinitos aspectos de la realidad, la pretensión de que algún día sabremos todo es parte de un mito. Desde este enfoque la investigación es concebida como un proceso de investigación acción. No obstante, implica una inversión de tiempo y recursos humanos, pero ello redundará en grandes beneficios respecto a la calidad del conocimiento que se está generando.

REFERENCIAS

- Charmaz, K. (1999). Stories of suffering: subjective tales and research narratives. *Qualitative Health Research*, 9(3), 362-38.
- Charmaz, K. (2004). Premises, principles, and practices in qualitative research: Revisiting the foundations. *Qualitative Health Research*, 14(7), 976-993.
- Farmer, T., Robinson, K., Elliott, S.J. y Eyles J. (2006). Developing and implementing a triangulation protocol for qualitative health research. *Qualitative Health Research*, 16(3), 377-394.
- Gomila, A. (1996). Pierce y la Ciencia Cognitiva. *Anuario Filosófico*, 29, 1345-1367.
- Johnson, M.E. y Delaney, K.R. (2006). Keeping the unit safe: A grounded theory study. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 12(1), 13-21.
- Kellner, R. y Sheffield, B.F. (1973). A self-rating scale of distress. *Psychol Med*, 3, 88-100.
- Moos, R. y Moos, B. (1981). *Family Environment Scale Manual*. Palo Alto, California: consulting psychologist press, 10p.
- Natera, G., Mora, J. y Tiburcio, M. (1999). Barreras en la búsqueda de apoyo social para las familias con un problema de adicciones. *Salud Mental*, Especial diciembre: 114-120.
- Natera, G., Mora, J. y Tiburcio, M. (2003). El rol paterno frente al consumo de alcohol y drogas en sus hijos varones. Un estudio cualitativo. *Hispanic Health Care International Journal*, 2(2), 81-92.
- Natera, G. y Tiburcio, M. (2007). Tailoring an intervention model to help indigenous families cope with excessive drinking in Central Mexico. *Salud Mental*, 30(6), 32-42.
- Natera, G., Tiburcio, M., Mora, J. y Orford, J. (1999). La prevención en las familias que sufren por el consumo excesivo de alcohol y drogas en un familiar. *Psicología Iberoamericana*, 7(4), 47-54.

- Neale, J., Allen, D., y Coombes, L. (2005). Qualitative research methods within the addictions. *Addiction*, 100, 1584-1593.
- Orford, J., Guthrie, S., Nicholls, P., Oppenheimer, E., Eger, S., y Hensman, C. (1975). Self reported coping behaviour of wives of alcoholics and its association with drinking outcome. *Journal of Studies on Alcohol*, 36, 1254-1267.
- Orford, J., Natera, G., Casco, M. y Nava, A. (1993). Estrategias que utiliza la familia frente al uso de alcohol y drogas. Metodología para un estudio de viabilidad. México, D.F.: CONADIC-S.S.A.
- Orford, J., Natera, G., Davies, J., Nava, A., Mora, J., Rigby, K., Bradbury, C., Copello, A. y Velleman, R. (1998a). Stresses and strains for family members living with drinking or drug problems in England and Mexico. *Salud Mental*, 21, 1-13.
- Orford, J., Natera, G., Davies, J., Nava, A., Mora, J., Rigby, K., Bradbury, C., Copello, A. y Velleman, R. (1998b). Tolerate, engage or withdraw: a study of the structure of families coping with alcohol and drug problems in South West England and Mexico City. *Addiction*, 93, 1799-1813.
- Orford, J., Natera, G., Davies, J., Nava, A., Mora, J., Rigby, K., Bradbury, C., Copello, A. y Velleman, R. (1998c). Social support in coping with alcohol and drug problem at home: findings from Mexican and English families. *Addiction Research*, 6, 395-420.
- Orford, J., Natera, G., Velleman, R., Copello, A., Bowie, N., Bradbury, C., Davies, J., Mora, J., Nava, A. Rigby, K. y Tiburcio, M. (2001). Ways of coping and the health of relatives facing drug and alcohol problems in Mexico and England. *Addiction*, 96, 761-774.
- Orford, J., Natera, G., Copello, A., Atkinson, C., Mora, J., Velleman, R., Crundall, I., Tiburcio, M., Templeton, L., y Walley, G. (2005). *Coping with Alcohol and Drug Problems: The Experiences of Family Members in Three Contrasting Cultures*. Londres: Brunner-Routledge.
- Pecheny, M., Jones, D. y Manzelli, H. (2004). *La Teoría Fundamentalada: los elementos centrales de este enfoque metodológico, ilustrados a partir*

- de una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C. En Kornblit, A.L. (Comp.), *Análisis de datos en metodologías cualitativas* (pp. 47-76). Buenos Aires: Biblos.
- Soneira, A.J. (2004). La Teoría Fundamental en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss, IV Jornadas de Etnográfica y Métodos Cualitativos. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA, Londres: Sage Publications.
- Tesch, R. (1989). *Textbase Alpha User's Manual*. California: Qualitative Research Management.

LA VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA EN EL PROCESO DE CODIFICACIÓN PROPUESTO POR LA TEORÍA FUNDAMENTADA

Verónica Pérez Serrano⁷

RESUMEN

La vigilancia epistemológica consiste en tratar de superar las prenociones del sentido común y las apariencias que a primera vista producen, proponiendo “técnicas de ruptura” para evitar la construcción de una teoría que no revele la realidad. Al utilizar la Teoría Fundamentada como proceso articulado, podremos realizar una codificación abierta, en la que obtendremos categorías descriptivas, y una codificación con base a categorías establecidas de la que nacerán categorías más analíticas, ambas irán emergiendo para construir con ellas una hipótesis, esto se hará más complejo en el transcurso de la investigación y necesitaremos de la vigilancia epistemológica para no elaborar una teoría basada en el sentido común.

Quiero iniciar esta discusión poniendo a consideración varios puntos. El primero es que analizaré la Teoría Fundamentada como un modo específico de hacer análisis cualitativo de datos, no obstante, se reconoce, como dice Charmaz (2005), que la Teoría Fundamentada es tanto un método como un producto de la investigación. Este primer punto implica que

⁷ Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: veropsf@yahoo.com.mx

tomaría sólo la práctica de hacer esta forma de llevar a cabo el análisis, en particular el proceso central de la actividad fundamentada, la codificación.

El segundo punto es que, aunque la Teoría Fundamentada se desarrolló como un intento de darle rigurosidad al análisis cualitativo, no por utilizar su método logra construir un conocimiento científico. Este argumento lo apoyan las teorías de Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2007), quienes nos advierten que a la hora de construir conocimiento es necesario ejercer una vigilancia epistemológica, lo cual no sólo se logra con el apego riguroso al método sino haciendo un esfuerzo por cuestionarse cómo se está construyendo el conocimiento. Así, podemos decir que el método de la Teoría Fundamentada podría darle rigor metodológico al análisis, pero no nos aseguraría si el conocimiento que se produce alcanza el estatus científico, o si se quiere, si la construcción del conocimiento, aunque utilice el método, sigue siendo de sentido común. Estas preguntas nos llevan a plantear el tercer punto.

Es necesario hacer un esfuerzo y pensar sobre el método, tratando de ejercer la vigilancia epistemológica. Para esta discusión me apoyaré en el texto de Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2007). Estos autores dicen que la vigilancia epistemológica se puede entender como la adquisición del hábito de rectificar el método permanentemente, así como de explicar los problemas y principios en la construcción del objeto de investigación; esta vigilancia nos sirve para caer en cuenta de diferentes errores que se pueden cometer a la hora de producir conocimientos. Estos son:

La familiaridad que tenemos con el universo social, ya que somos parte de él. Esta familiaridad conduce a que tendamos a construir concepciones o sistematizaciones ficticias o aparentes del fenómeno, esto es, practicar la sociología espontánea, que no es otra cosa que explicar el fenómeno por el sentido común.

El segundo peligro es la noción acrítica del lenguaje por la cual se expresan las nociones preconstruidas, esto es, tomar palabras aceptadas

o calificadas como científicas, sin considerar si encubren prenociones del sentido común y si son realmente explicativas de la vida social.

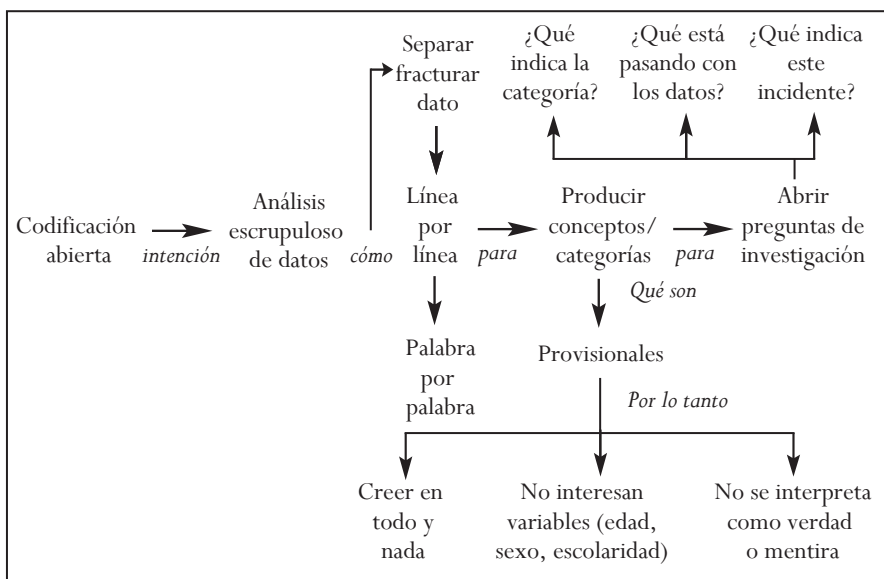
Y el tercer peligro es caer en la artificialidad a la hora de explicar los hechos sociales, esto implica exponer los hechos sociales mediante el esfuerzo de la reflexión personal sin considerar el sistema de relaciones en el cual los individuos se encuentran insertos, la conformación del grupo donde está el individuo que estoy estudiando y las condiciones históricas y sociales (Bourdieu *et al.*, 2007).

Vamos a hablar de los datos, de los datos a la teoría en el proceso de codificación. Para iniciar la discusión sobre cómo se construyen los datos en Teoría Fundamentada, haré referencia a una de las estrategias claves con las que opera: la codificación. La codificación es definida por Strauss y Corbin (1998, p. 3) como “el proceso analítico a través del cual los datos son capturados, conceptualizados e integrados en forma de teoría”. La codificación implica la generación inicial de conceptos, que son etiquetas descriptivas para un conjunto de eventos que comparten características entre sí. Para lograr esta primera conceptualización se sugiere un análisis microscópico⁸ de los datos, definido como “el análisis detallado línea por

⁸ El sentido que Strauss y Corbin dan al análisis microscópico o microanálisis se refiere a la fractura de los datos en unidades pequeñas, sea línea por línea, enunciado por enunciado, o bien párrafo por párrafo, mientras más pequeñas sean las unidades de análisis, más categorías descriptivas generan (Willing, C., 2001). Se debe deducir este microanálisis del sentido sociológico del análisis microsocioal donde se considera el estudio de la interacción social por el tamaño reducido de las unidades investigadas: “En el plano de la acción social podemos considerar que la interacción situacional entre dos actores es un microfenómeno [...] sin embargo, tan pronto como tengamos en cuenta también las posibles repercusiones de esta interacción sobre terceros [...] ya hemos comenzado a estudiar una unidad social mayor; en este caso, dicha unidad aparece en términos relativos como macrofenómeno. Podemos observar que en general, cualquier acción concreta implica un complejo entrecruzamiento de microinteracciones y macrorrelaciones, de modo que es necesario incluir en el análisis ambas perspectivas” (Münch, 2006, pp. 182-183). Dado que el microanálisis propuesto por la Teoría Fundamentada se refiere a codificar los fenómenos emergentes de los datos, hay aparentemente disimilitudes entre un análisis microsocioal y el análisis microscópico de los datos básicamente por la intención de ambos. Mientras que el primero se aboca al análisis de la interacción social,

línea... es una combinación de la codificación abierta y la codificación axial” (Strauss, 1998, p. 57).

Esquema 1. Proceso de la codificación abierta



Desde luego que no es tan lineal como parece en el esquema. Según algunos autores, como Willing (2001), este procedimiento produce categorías o conceptos de bajo nivel de abstracción, son más descriptivas que

el segundo considera lograr primeramente una categorización de los datos encontrando sus similitudes y características compartidas, que ciertamente puede tratarse de analizar la interacción a diferentes niveles, pero puede incluir además opiniones, conceptos, sentimientos, emociones, significados de los participantes. Adicionalmente, el análisis de la interacción, tal como lo propone Strauss (1987), incluiría direccionar al investigador a la búsqueda de ciertas cualidades en los datos –interacciones, estrategias, condiciones y consecuencias–, esto es una codificación teórica (Willing, C., 2001) que involucra un proceso diferente a la codificación abierta, donde es más común utilizar el microanálisis de datos.

analíticas. Mi argumento central es que, incluso este proceso que se ve tan simple, aunque no lo sea, no está exento de caer en los peligros que mencionaba. Para ejemplificar la codificación abierta y la reflexión que se hace de ésta en relación a los peligros mencionados, tomaré una viñeta de una investigación sobre la práctica docente en los Centros de Atención Múltiple en las escuelas de educación especial.⁹

En la viñeta, dice un maestro: “Se debería buscar formar grupos homogéneos, y pienso que no es buscar una comodidad para el maestro, más bien es buscar un beneficio para el alumno [...]”. En la primera frase “se debería buscar formar grupos homogéneos” hay que analizar el dato línea por línea; es irresistible no codificar inmediatamente *buscar grupo homogéneo*. Esta primera etiqueta, aunque ciertamente es un código en vivo¹⁰ (Glaser y Strauss, 2006) ejemplifica el peligro de producir conceptos debido a la familiaridad que tenemos con el universo social; de hecho, la decisión de codificar en vivo se debe también a que estos dos conceptos, *grupo* y *homogéneo*, tienen un significado aparentemente transparente y familiar.

La familiaridad con el contexto educativo, del que soy parte y agente, hace no sólo que una frase me llame la atención y por lo tanto la codifique, sino que también me da en apariencia una descripción válida del código que sería “un conjunto de alumnos que comparten características comunes” y una tipología o clasificación de los grupos escolares en las escuelas de educación especial.

⁹ La Investigación se titula “La práctica y los significados educativos de los agentes de los Centros de Atención Múltiple que ofrecen Educación Primaria en el estado de Jalisco”. Fue una investigación realizada por la Secretaría de Educación Jalisco en 2003. Las viñetas se toman del reporte de investigación (publicación interna).

¹⁰ Codificación en vivo implica etiquetar la palabra directamente tomada del discurso dicho por el sujeto. Este procedimiento fue expuesto por Glaser y Strauss en 1967 en el libro *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, la cita corresponde a este libro en su reimpresión de 2006.

Respecto al segundo peligro que es la noción acrítica del lenguaje, el código *grupo homogéneo* también es representativo. En la educación especial este término forma parte de la jerga “técnica”¹¹, por lo tanto mi código bien podría ser válido y generalizable para tipificar a otros grupos en las escuelas de educación especial sin importar si se ajusta o no la realidad social particular de cada escuela o de otros grupos, o bien, si la condición de homogeneidad explica realmente lo que sucede o no en el grupo del maestro.

El último punto nos lleva a las explicaciones artificiales de los fenómenos sociales. El código *grupo homogéneo* despegado del contexto en el que se produjo y en sus respectivas interacciones y condiciones sociales e históricas no puede más que representar una explicación del sentido común que sería que los grupos homogéneos existen, y además parece que es el tipo de grupos que habría que formar en las escuelas de educación especial. Esta inferencia tendría que ser cuestionada en la condición en la que se produjo, en este caso preguntarnos ¿qué significa en esa escuela de educación especial catalogar a un grupo como homogéneo si lo que prevalece realmente es la diversidad de alumnos con diferentes discapacidades?, es decir, la heterogeneidad; ¿qué condiciones enfrenta el maestro que lo dijo para catalogar a *grupos homogéneos*?

Se podría argumentar que este ejercicio de codificación abierta, por generar una categoría más descriptiva que analítica, es poco importante, en términos de encontrar los peligros en los que se puede caer a la hora de producir conocimientos, sin embargo, es esencial aclarar su construcción porque representa un fenómeno que se quiere entender, que en el caso de la investigación de donde fue tomada la viñeta es la comprensión de la práctica docente ante la organización escolar actual de las escuela

¹¹ La modalidad Educación Especial se encuentra bajo el modelo de la integración educativa, que implica un marco político pero también filosófico-discursivo de ver a la diferencia (heterogeneidad) como un valor, sin embargo nuestro sistema educativo tiende a la homogeneización de los grupos (tener grupos de alumnos con el mismo nivel o con características o discapacidades similares) y ve en la diferencia una dificultad operativa para el aprendizaje.

de educación especial, que normativamente conforma los grupos con alumnos con diferentes discapacidades, esto es, conforma *grupos heterogéneos*. Creo que este ejercicio abre la discusión sobre la subjetividad de quien investiga. De hecho, los tres peligros mencionados son una muestra de la subjetividad del investigador, quien desde sus referentes, que pueden ser o no del sentido común, empieza a codificar en parte porque siente que ese código es familiar para él, es decir, sabe lo que representa porque es parte y actor de las escuelas de educación especial, también adopta el código que además ya está validado como jerga científica de uso común en este tipo de escuelas. La cuestión aquí no es ver si en este proceso la subjetividad está involucrada, ya que como decía Corbin: “el principal elemento del análisis es el investigador”, el punto es cómo podemos estar vigilantes a la subjetividad para no sólo producir conocimiento de sentido común.

Parte de la vigilancia epistemológica de estos tres peligros descritos en el ejemplo consiste en tratar de superar las prenociencias del sentido común y las apariencias que a primera vista producen las categorías. Esta impugnación de las apariencias es lo que Bourdieu y colaboradores (2007) llaman ruptura, y ¿cómo se logra esta ruptura? Ellos proponen tres cuestiones:

La primera es haciendo una crítica lógica y lexicológica de lenguaje común y sustituyéndolo por un criterio que la defina sociológicamente. Para el caso de la categoría *grupo homogéneo* la crítica y ruptura consistirían en sustituir *grupo* por un criterio abstracto que lo defina socialmente, esto es *grupo escolar* o *grupo social*. De este criterio abstracto pueden surgir más preguntas, tendríamos que cuestionarnos qué le da el carácter social a un grupo escolar o desde qué perspectiva sociológica se explica.

La segunda cuestión es someter el concepto del análisis estadístico y preguntarnos cuántas veces el maestro designa sus grupos como homogéneos, en qué circunstancias y refiriéndose a qué. Esto posibilita encontrar las relaciones incrementando el nivel de análisis y evita la generalización de la inducción *grupo homogéneo* a otros grupos.

La tercera técnica sería reflexionar sobre el conocimiento social, pensar que éste no solamente se reduce a las relaciones intersubjetivas sino que, además, considera las condiciones y posiciones sociales que tienen los sujetos. En el caso de la categoría *grupo homogéneo* sería reflexionar en qué condiciones y en qué contextos se dice, qué implica que un docente desde su posición de poder tipifique los grupos, qué relaciones mantiene el docente con su grupo y cuál es la morfología del grupo en el que se halla inserto el docente.

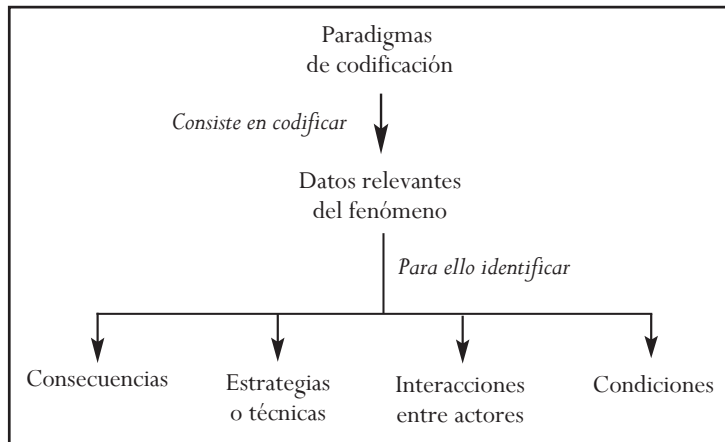
Creo que además de las técnicas que se acaban de discutir, es importante tener por lo menos una idea más o menos construida del objeto de estudio. El procedimiento de la Teoría Fundamentada incluye, como toda investigación, la selección de un problema y la formulación de una pregunta que le dé una perspectiva de análisis a los datos, esta pregunta de investigación tiene la característica de ser abierta y profesional y se vuelve seguramente más refinada y específica al avanzar el análisis (Strauss y Corbin, 1998), pero creo que puede enfocar la perspectiva desde conceptos que superen el sentido común.

Finalmente, creo que aunque no es fácil superar la elaboración de preconociones del sentido común por la familiaridad que tenemos con el universo social, sería útil reconocer desde qué posición el investigador analiza los datos. Según Willing (2001) las dos posiciones del investigador que se pueden tomar en Teoría Fundamentada son formar parte activa del proceso o testigo. Dicho en otros términos, podría ser útil identificar las preconociones del sentido común, reconocer desde dónde estamos conociendo las categorías: desde afuera como un extraño, posición más o menos objetiva desde adentro, como nativo, posición subjetiva, desde adentro y desde afuera, posición subjetiva-objetiva (Robles, 2002).

La ruptura, en este caso, no podría darse por el hecho de tomar una postura objetiva o subjetiva, ya que desde ambas posiciones podemos producir categorías del sentido común; más bien se daría aplicando las técnicas de ruptura que mencioné.

Ya se discutieron tres peligros que hay que considerar en el proceso de codificación abierta. Como parte del análisis en Teoría Fundamentada, ésta permite generar conceptos a un nivel más descriptivo que analítico, pero para complejizar el análisis y lograr construir teoría es necesario producir categorías analíticas, para ello, se sugiere utilizar el paradigma de codificación (Willing, 2001). Strauss (1987) propone analizar los datos buscando sus fenómenos relevantes: consecuencias, estrategias o técnicas, interacciones entre actores y condiciones.

Esquema 2. Paradigma de codificación



Los peligros epistemológicos de este tipo de codificación son similares a los de la codificación abierta, ya que este tipo de codificación requiere un proceso más abstracto y analítico para ver los datos que no lo excluyen de producir ficticiamente conceptos tomados de nuestro sentido común, pues aunque presumiblemente se tenga un esquema deductivo, que sería este paradigma de codificación de análisis, la experiencia del investigador juega un papel importante. Sobre esto, Strauss y Corbin dicen: “Usualmente, cuando una persona ve o escucha una palabra, ella o

él le atribuyen un significado, derivado por el uso común de la palabra o bien por la experiencia [...] No importa cuánto tratemos de mantener la distancia analítica, nuestra interpretación puede o no puede ser acertada” (1998, p. 92).

Considero que el peligro de producir nociones de sentido común por la familiaridad que tenemos con el universo social, es aún mayor cuando se utiliza un esquema deductivo, por lo menos en cuanto a la identificación y codificación del fenómeno catalogado como una interacción; la familiaridad que tenemos con la interacción se da porque a través de ella nos hemos constituido en sujetos en interacción con el medio ambiente natural y social, por ello es más fácil entender, desde el sentido común, cuando en un evento o fenómeno social se da cierto tipo de interacción, y así caer en el peligro de explicaciones artificiales sólo mediante este esfuerzo de observación y reflexión personal. Por lo tanto, en un esquema deductivo para categorizar y codificar, sería necesario tener un nivel de vigilancia epistemológica mayor para lograr la ruptura.

De manera general es posible llegar a algunas conclusiones. Creo que la subjetividad es necesaria y es un elemento principal para lograr el análisis. Uno mismo es el elemento de la investigación, como decía Corbin, por lo tanto no es posible eliminar el sentido común del análisis de los datos, pero es posible estar alerta y practicar la vigilancia epistemológica.

La naturaleza del trabajo en Teoría Fundamentada podría definirse como un proceso articulado. La codificación abierta produce categorías descriptivas y la codificación con base en categorías establecidas o paradigmas de codificación produce categorías más analíticas, ambas se analizan con base en sus diferencias y similitudes para encontrar nuevas categorías, mismas que al tiempo que van emergiendo ayudan a la construcción de hipótesis, haciendo cada vez un análisis complejo del fenómeno que se quiere estudiar. Así, la importancia de la vigilancia epistemológica se establece precisamente por la naturaleza del análisis, donde, si no se tiene cuidado, se construirá sobre prenociones del sentido común de las que,

si bien podría emerger una teoría, probablemente no revele la naturaleza del fenómeno que se quiere estudiar.

Finalmente, la vigilancia epistemológica no tendría que convertirse en un proceso restrictivo de la creatividad y de la imaginación, sino en el elemento que nos permita generar y cuestionar cómo estamos construyendo el conocimiento, y aún más, convertirse en una forma de generar las preguntas que ayudan a elevar el nivel del análisis, para así poder estar seguros de estar produciendo categorías que superen el sentido común.

REFERENCIAS

- Alasuutari, P. (2004). The Globalization of Qualitative Research. En Clive, S., Gobo, G., Gubrium, J.F. y Silverman, D. *Qualitative Research Practice* (pp. 595-608). Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., y Passeron, J.C. (2007). *El oficio del sociólogo* (26ª ed.). México, D.F.: Siglo xxi.
- Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century. Application for Advancing Social Justice Studies. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ª ed.), (pp. 507-535). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Denzin, N.K y Lincoln, Y.S. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (3ª ed.), (pp.1-32). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Glaser, B.G., y Strauss, A.L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (Reimp). New Brunswick, E.U.A.: Aldine.
- Holloway, I., y Todres, L. (2003). The Status of Method: Flexibility, Consistency and Coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345-357.
- Joas, J. (2006). Interaccionismo Simbólico. En Giddens, A. *La teoría social hoy* (pp. 113-154). Madrid, España: Alianza Editorial.

- Münch, R. (2006). Teoría parsoniana actual: en busca de una nueva síntesis. En Giddens, A., Turner, J (Eds.). *La teoría social hoy* (pp. 155-204). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Robles, L. (2002). La subjetividad del investigador en sus análisis científicos. La construcción de explicaciones a partir de sus experiencias personales. En Mercado, F., Gastlado, D., y Calderón, C. (Eds.), *Investigación cualitativa en salud en Iberoamérica. Métodos, Análisis y Ética* (pp. 311-326). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara/ Servicio Vasco de Salud Osakidetza/ Universidad Autónoma de San Luis Potosí/ Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, (2ª ed). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientist*. Cambridge. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Willing, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Nueva York, EUA: Open University Press.

TEORÍA Y TEORÍA FUNDAMENTADA

Genaro Zalpa Ramírez¹²

RESUMEN

Este ensayo presenta una reflexión en torno a la Teoría Fundamentada vista desde la historia de las teorías del conocimiento científico. Vemos el positivismo, donde la teoría se confronta con los datos para discutir sobre la teoría propuesta, y teorías alternativas, nacidas en oposición al positivismo, que proponen que hacer ciencia es descubrir cosas para aventurarse a crear teoría, crear conocimiento. En el trascurso de una investigación siempre saltan a la vista datos nuevos, con los que no contábamos, es entonces cuando se dice que la investigación no parte de la teoría, sino de los datos. La Teoría Fundamentada busca construir teoría partiendo de los datos, cuestionándoles constantemente y teniendo una mente abierta.

¿Se puede poner entre paréntesis la teoría? Esa pregunta que he tratado de responder la convertí en esta reflexión que ahora me atrevo a presentar. Aquí está involucrada esa cuestión, pero también otra que frecuentemente nos hacemos acerca de la subjetividad y la objetividad en la Teoría Fundamentada.

¹² Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: gzalpa@correo.uaa.mx

Quiero puntualizar que esta reflexión es de segundo nivel. Es una reflexión sobre la metodología, y no sobre su uso específico, como sería si me preguntara cuáles son y cómo se usan las categorías, los códigos, etcétera. Es una reflexión sobre esta estrategia metodológica que llamamos Teoría Fundamentada, por lo que, tratando de relacionar esta reflexión con la historia de las teorías del conocimiento científico, identifico tres tradiciones que entienden de maneras diferentes este conocimiento: las tradiciones racionalistas, que divido en dos —por eso digo que en total son tres—, positivismo y teorías alternativas, que surgen en oposición al primero pero dentro del mismo marco de las tradiciones racionalistas.

Quienes analizan el positivismo, ya sea que lo critiquen o lo defiendan, dicen que uno de sus fundamentos es la distinción que se hace entre la teoría y los datos. De hecho, en esta tradición la teoría se confronta con los datos, hacer ciencia consiste en construir hipótesis que después van a probarse o a falsificarse por medio de su contrastación con los datos. Es esencial, entonces, pensar que los datos son independientes de la teoría. En el siglo XIX, en el positivismo alemán, prevaleció la convicción con la que se trabajaba en las ciencias —y estoy hablando de las ciencias en general, no solamente de las ciencias sociales— de que existe un mundo allá afuera del intelecto, y que este mundo tiene ciertas características y ciertas leyes, como las leyes físicas y otras, y que la tarea de las teorías científicas es descubrir esas leyes, las cuales existen independientemente de la teoría. Einstein decía: “Dios no juega a los dados con el universo”, lo que quiere decir que suponía que el universo tenía leyes físicas y que el objetivo de la teoría era descubrirlas. Por eso se confronta la teoría con los datos para ver si la teoría es acertada o no, para verificarla o falsificarla, aceptarla o rechazarla.

Con el tiempo, esto, que a lo mejor empezó siendo relativamente simple, se complicó. El Círculo de Viena, y filósofos como Popper, Russell y otros (Suppe, 1974), empezaron a construir lenguajes muy sofisticados, al tiempo que se ponían normas sobre cómo debería construirse la teoría,

cómo deberían construirse las hipótesis, cómo deberían considerarse los datos, y las reglas de correspondencia entre la teoría y los datos. Esto resultó muy complejo, fueron reglas muy difíciles de seguir.

El avance del conocimiento científico se concibe como acumulativo. Las verdades o las hipótesis comprobadas se van acumulando, y cada vez tenemos un conocimiento mayor acerca de la realidad del universo.

Por otra parte, se estableció un modelo de hacer ciencia, es decir, un modelo de cómo debe ser el proceso del conocimiento para ser considerado ciencia. Si alguien quiere hacer conocimiento científico, tiene que hacerlo de determinada manera. Popper, por ejemplo, introduce la noción de falsificación y dice que un conocimiento científico es aquel que puede ser demostrado falso, y que si no puede ser demostrado falso es conocimiento pero no científico (Popper, 1962). Entonces, hay ciertas normas que hay que seguir para que el conocimiento sea considerado como científico.

Dentro de esta misma tradición racionalista, surgen teorías alternativas que cuestionan el presupuesto fundamental de la distinción entre la teoría y los datos. Es decir, se cuestiona si pueden existir datos que sean independientes de la teoría. No estoy planteando, como decía Gramsci cuando criticaba a los idealistas, que si dejamos de pensar en un campanario, el campanario deja de existir (1975, p. 142), sino que, aunque las estrellas siempre existirán, aunque no las pensemos, a lo mejor no existen como estrellas, existen como estrellas por que las pensamos como estrellas; el campanario existe como campanario porque lo pensamos como campanario. Piaget (1977), por ejemplo, dice que la afirmación, tan simple, de que un animal es un pato es ya una interpretación de algo como animal y como pato, y dice que si enunciamos algo más complejo con más razón estamos enunciando teoría (p. 13).

Bourdieu habla de datos empíricos teóricamente contruidos (Bourdieu y Wacquant, 1992, p.135). Él también acepta que la teoría debe contrastarse con los datos, pero dice que los datos empíricos están construi-

dos teóricamente, no son neutrales, ni inocentes. Lévi-Strauss dice que el objeto de la ciencia se construye, no está allí esperando, el objeto de la investigación científica no está dado. Según él la explicación comienza cuando hemos construido el objeto (Lévi-Strauss, 1964, p. 362).

Un teórico de la ciencia, un filósofo, Feyerabend, dice que cada teoría construye sus propios datos: que, por ejemplo, no es el mismo el concepto de masa en la física clásica que en la física cuántica; y aún más, cada teoría construye también sus propios métodos de prueba, es decir que construye sus datos y construye cómo confrontar la teoría con los datos (Suppe, 1974). De aquí surge la pregunta: entonces ¿todo se vale? Si las teorías construyen sus propios datos, sus propios métodos para probar sus teorías, entonces ¿se vale de todo? Por lo pronto, allí dejo esta pregunta.

Voy ahora a la pregunta que yo me hacía: ¿poner entre paréntesis la teoría? Aquí ya voy a abordar el tema de la Teoría Fundamentada, e inicio citando a Parsons, el gran sociólogo norteamericano, quien dice que “todo conocimiento empíricamente verificable, incluso el conocimiento resultante de ejercitar el sentido común en la vida cotidiana, supone explícita o implícitamente una teoría” y que “la importancia de esta afirmación reside en que algunas personas que escriben sobre temas sociales lo niegan vehementemente, dicen que se limitan a presentar los hechos y dejarlos hablar por sí mismos, pero que una persona niegue que esta teorizando no es razón para tomarla al pie de la letra y dejar de investigar la teoría implícita en sus afirmaciones” (1968, pp. 43, 44). Parsons se formó en Europa, y su formación estuvo probablemente basada en la tradición racionalista, por lo que para él no es posible decir: voy a dejar hablar a los datos, como lo propone la Teoría Fundamentada.

Pero hay otra discrepancia entre el positivismo y las teorías alternativas. En el positivismo la investigación científica es el arte de probar o, dice Popper, de falsificar las teorías. Y las teorías alternativas, entre ellas la de Bourdieu, que en esto es discípulo de Bachelard, un filósofo francés que habla de la cuestión epistemológica, sostienen que la investigación cien-

tífica es el arte del descubrimiento (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1975, p. 17). O sea, hacer ciencia significa descubrir cosas, hacer ciencia significa aventurarnos a crear teoría, a crear conocimiento. Bourdieu utiliza una figura muy sugerente: el borracho de Kaplan, que habiendo perdido la llave de su casa en otro lugar, la andaba buscando debajo de un farol alegando que allí había más luz (Bourdieu *et al.*, p. 21). Donde sabemos cómo se hace metodológicamente, y donde la teoría nos ilumina, allí andamos buscando las respuestas a nuestras preguntas porque no nos atrevemos a crear, no nos atrevemos a producir, a hacernos nuevas preguntas, porque estamos tratando de probar o falsificar teorías (en la práctica no he visto que nadie que proponga una hipótesis la falsifique, todo mundo las comprueba).

Pero por otro lado, y aquí sí me voy a aventurar todavía más, nos encontramos con otra tradición, la tradición pragmática de la filosofía norteamericana. Mientras que la tradición racionalista nos habla de los imperativos de la razón para hacer investigación científica, acá nos proponen una concepción de la razón como lo razonable; no tanto los imperativos de la razón sino lo que resulta razonable, alcanzable, factible. Y entonces, cuando hablan de conocimiento científico, no tratan de poner un modelo de cómo hacer ciencia, sino de investigar cómo es que hacen ciencia los científicos, tanto en las ciencias sociales como en las ciencias naturales, en las llamadas ciencias duras. Porque si hay que acatar los parámetros que nos pone el positivismo y los más complejos como el Círculo de Viena, Popper, Russel y otros, entonces mucho me temo que nadie ha hecho ciencia porque nadie ha seguido ese modelo así, al pie de la letra; sin embargo, decimos que han hecho avanzar el conocimiento, que han creado conocimiento. Entonces, lo que debemos hacer es investigar cómo lo han hecho.

Aquí, en esta tradición, ubico a Thomas Kuhn, porque él se plantea cómo efectivamente se hace ciencia (Kuhn, 2004). Y si nos vamos a preguntar cómo hacemos ciencia, entonces podemos ver que en cualquier campo de investigación científica sí hacemos distinción entre teoría y da-

tos, independientemente de los alegatos de tipo filosófico. Los grandes científicos hacen esta distinción.

En esta misma tradición pragmática recuerdo un libro que escribió Strauss con Schatzman en 1973, *Field Research*, que tiene un apartado titulado “cuestiones filosóficas y soluciones pragmáticas”, en el que plantea algunas de esas cuestiones filosóficas acerca de lo que es y de lo que no es hacer ciencia, pero también las soluciones pragmáticas encontradas. Señalan que desde que estamos en la universidad, y cuando ya empezamos nuestra carrera profesional, hacemos investigación, y los temas los elegimos por razones personales, o porque tenemos datos; de pronto resulta que nos encontramos con datos que ni siquiera estábamos buscando, en un archivo o en otro lugar. Y nos decimos: “pues esto hay que utilizarlo, ¿cómo le haré para utilizarlo?” Entonces la investigación parte no de la teoría, sino de los datos, desde la idea de utilizar ciertos datos. O también por razones metodológicas, porque queremos probar si cierta metodología funciona o no, porque queremos probar ciertas técnicas. O incluso por la razón más pragmática de que hay financiamiento para investigar ciertos temas, como actualmente las cuestiones de género. Y, al último, porque queremos probar una teoría.

Aplicando todo esto, la Teoría Fundamentada consiste en construir teoría partiendo de los datos, aceptando por tanto esta distinción entre teoría y datos desde un punto de vista pragmático o, como dice el sociólogo británico Andrew Tudor (1982, p. 112), desde el punto de vista de una epistemología de sentido común.

Además, la Teoría Fundamentada se adhiere a la idea de la investigación científica como el arte del descubrimiento. Y creo que aquí está el núcleo de la Teoría Fundamentada: interrogar a los datos. Partir de los datos nos permite no encerrarnos en lo que ya conocemos de la teoría, sino de alguna manera abriarnos a otras sugerencias que nos hagan los propios datos. Se trata de crear, se trata de producir teoría. Y metiéndome un poco en la cuestión de cómo hacerlo, me parece que tenemos que utilizar

las primeras partes del libro de Corbin y Strauss (2007), donde dicen que, aunque lleve mucho tiempo, aunque fastidie, hay que preguntarse a partir de los datos: qué, cómo, cuándo, dónde, por qué, a quién, etcétera: Es esto —argumentan—, lo que nos va abrir los ojos a lo que no teníamos contemplado desde la perspectiva teórica que estábamos acometiendo.

Porque normalmente uno trabaja con una especie de tapaojos o sólo vemos lo que queremos ver a partir de una teoría. Y todas esas preguntas con las que uno interroga los datos abren la perspectiva para ver otras. Aquí encuentro el significado de poner entre paréntesis la teoría, que consiste, como lo dicen los autores, en tener una mente abierta, lo cual no significa tener una cabeza vacía (tampoco significa, como alguien me lo decía, lo mismo que en la perspectiva de la fenomenología que habla de la conciencia pura, etcétera).

Finalmente, ¿hablan o no hablan los datos? Mi respuesta es sí, pero sólo si les preguntamos dónde, cuándo, cómo, por qué, a quién, con quién, etcétera. Porque si sólo nos les quedamos viendo no van a decir nada.

¿Es posible generar conocimiento objetivo en la Teoría Fundamental? Hay una doble respuesta: por una parte no, porque no es posible en ninguna manera de hacer ciencia, ni en la ciencia dura, ni con los métodos cuantitativos, por que el objeto se construye. Y no opongo objetivo a subjetivo, sino objetivo a construido. Particularmente, desde las perspectivas semióticas, todas las realidades son una realidad, a fin de cuentas, construida, así, en ninguna investigación decimos: “ahí está la realidad que tiene sus leyes y si le escarbamos lo suficiente las vamos a encontrar”. No, esas leyes nosotros las estamos construyendo junto con nuestra teoría. No es posible el conocimiento objetivo en la Teoría Fundamental, porque no lo es desde ninguna perspectiva metodológica, la teoría se construye, la realidad misma se construye.

Sí, sería otra respuesta, sí es posible el conocimiento objetivo, eso es lo que los científicos hacen. A final de cuentas estamos hablando, aquí voy a hablar de subjetividad, de que lo que estamos haciendo es una in-

tersubjetividad, un diálogo entre la comunidad científica. Kuhn (1974), Bourdieu (1975) y Geertz (1990, p. 39) hablan de la discusión como un elemento fundamental del conocimiento científico. No estamos hablando de la contrastación de la teoría con los datos para falsificarlos o para probarlos, sino de la discusión que se hace en las comunidades científicas para llegar a acuerdos sobre lo que es aceptable en un campo científico en un momento determinado. El mismo Popper (1993) propone convertir la teoría científica en objeto de discusión, en objeto de estudio. Poner a discusión las teorías con los colegas, discriminar entre lo que es conocimiento científico y lo que no es; aquel conocimiento que no es discutible no es conocimiento científico, el conocimiento que podemos poner a discusión con los colegas es el conocimiento científico. Para eso es importante el método, la sistematización de los conocimientos construidos, como lo anotan Bourdieu, Chamboredon y Passeron en el libro *El oficio de sociólogo* (1975).

REFERENCIAS

- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Pierre, J.C. (1975). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires, México, Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.J.D. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. París: Seuil.
- Corbin, J. y Strauss, A.L. (2007). *Basics of Qualitative Research: Technique and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel: El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. México: Juan Pablos.
- Kuhn, T.S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.
- Piaget J. (1977). *Tratado de lógica y conocimiento científico*. Tomo I. Buenos Aires: Paidós.
- Popper, K.R. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K.R. (1993). "Evolutionary Epistemology". En M.F. Goodman y R. A. Snyder (Eds.) *Contemporary Readings in Epistemology*, pp. 338-350. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Schatzman, L. y Strauss, A.L. (1973). *Field Research. Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Suppe, F. (1974). "The Search for Philosophic Understanding of Scientific Theories". En F. Suppe (Ed.) *The Structure of Scientific Theories*, pp. 1-242. Urbana: University of Illinois Press.
- Tudor, A. (1982) *Beyond Empiricism. Philosophy of Science in Sociology*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

EFECTO DE UN PROGRAMA DE TUTORÍA SOBRE CREENCIAS EN TORNO AL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA EN ALUMNOS TUTORES

Alejandra Nocetti de la Barra¹³
Gladys Contreras Sanzana¹⁴

RESUMEN

En esta investigación se dan a conocer las ideas iniciales y la relación que los estudiantes establecen entre la enseñanza y el aprendizaje en la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales de una universidad chilena. Se eligió utilizar la Teoría Fundamentada como metodología porque ésta permite obtener teoría de tipo inductivo a través de las diferentes etapas de codificación mediante un análisis detallado de cada una de las entrevistas. La Teoría Fundamentada es una tarea compleja con una alta exigencia de creatividad, intuición y resguardos para asegurar que el resultado sea una verdadera teoría sustantiva.

¹³ Investigador responsable proyecto FAD 73122. Magíster en Administración Educacional, miembro del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación. Jefe de carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción-Chile. Correo electrónico: anocetti@ucsc.cl

¹⁴ Coinvestigador del proyecto FAD 73122. Magíster en Educación Mención Evaluación, candidata a doctora en Educación. Jefa de Departamento de Currículum y Evaluación de la Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción-Chile.

INTRODUCCIÓN

Si se tiene en cuenta que la actual realidad chilena, respecto de la masificación de la educación superior y la consiguiente reflexión del resguardo de la calidad, de la equidad en los procesos de acceso y de permanencia en las instituciones formadoras, es interesante señalar que las carreras de pedagogía también han aumentado sus niveles de matrículas en los últimos años. Los alumnos que participan de la formación de estas carreras, se ven afectados en la continuación y término de sus estudios por variables socioeconómicas y por carencia de estrategias de aprendizajes de orden superior, lo que produce importantes niveles de deserción académica en etapas tempranas de formación.

Los actuales índices de deserción en las universidades chilenas hacen necesario implementar programas de intervención temprana que atiendan esta problemática para su superación.

Por otra parte, diversos estudios señalan que ciertos tipos de intervención son más pertinentes, esto demuestra que la asesoría académica en etapas tempranas de las carreras, el desarrollo de tutorías y la estimulación de la interacción entre los estudiantes y docentes dentro y fuera del aula universitaria tienen un impacto sobre el rendimiento y por tanto, previenen la deserción. Esto coincide con los resultados de un estudio de Porto, del año 2000, que constata que mientras mayor es la interacción de los estudiantes con los profesores y sus compañeros, menor es la probabilidad de que abandone la universidad en etapas tempranas.

Otras investigaciones dan cuenta de la importancia del empleo de alumnos más avanzados en los programas de formación como consejeros, del desarrollo de sesiones de asesoría y orientación y de la constitución de grupos de estudio como una forma de apoyar la tarea académica de los estudiantes que recientemente se integran a una carrera universitaria para disminuir la probabilidad de reprobación y por tanto, de deserción universitaria.

Junto a lo anterior, la revisión de varios resultados de investigaciones (Olea y Pérez, 2005; Narvárez y Prada, 2005; Scagnoli, 2006; y Contreras, Alpiste y Eguía, 2004), orientadas a instalar procesos de tutorías para fortalecer aprendizajes, indican que este tipo de estrategias se optimizan al considerar actividades de tipo presencial, éstas se complementan con actividades no presenciales a través de plataformas electrónicas, foros o con actividades virtuales, lo cual significa que es deseable que el tutor conozca y maneje los recursos de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), comprenda los objetivos del aprendizaje colaborativo y asuma que su rol es de acompañante del aprendizaje y estimulador del pensamiento crítico y reflexión. También se reconoce como un elemento clave para el éxito de los proyectos de tutorías la comunicación y empatía entre los participantes, lo cual demanda procesos de capacitación y preparación.

Las variables descritas anteriormente favorecieron la propuesta de una intervención que involucre a los pares, esto lleva a reconocer la importancia de la tutoría en el nivel universitario. Actualmente, este tema se ha incorporado como objeto de estudio en programas de aprendizaje a distancia o en modalidad *online*, sin embargo, en coherencia con los resultados presentados, se optó por posibilitar la interacción en una intervención orientada a la implementación de una experiencia de tutoría para alumnos con antecedentes de reprobación de la carrera de Pedagogía en Educación Media de Biología y Ciencias Naturales de la Universidad Santísima Concepción de Chile, promoción 2006 y 2007.

Por otra parte, el énfasis de la tutoría está puesto en superar las dificultades asociadas al estado del conocimiento y a las dificultades académicas de la carrera que reconocen los propios estudiantes, pues actualmente en la literatura se indica que los alumnos que ingresan a la universidad no cuentan con el nivel de desarrollo de estrategias y estilos de aprendizajes requeridos para enfrentar con éxito los requerimientos de su formación profesional. Esto permite explicar la mayor reprobación en los primeros

años de formación. Además, los alumnos reconocen tener dificultades académicas, ya que algunos declaran deficiencias en sus estrategias de aprendizaje, pues manifiestan que estudian y asisten regularmente a clases pero no logran resultados satisfactorios. Esta realidad demuestra la importancia de contar con información basada en la aplicación de tutorías de apoyo para los estudiantes.

Sumado a lo anterior, en la carrera existen estudiantes provenientes de educación primaria y secundaria del sector público y de establecimientos técnicos profesionales, así enfrentan frecuentemente el desconcierto de haber tenido un buen desempeño en sus centros educacionales de origen y luego, en los primeros años de universidad, obtienen resultados deficientes. Esto podría relacionarse con el desconocimiento de los estudiantes respecto a sus propios procesos de aprendizaje, siendo incapaces de autodirigirlo. Esto explica que los alumnos atribuyan su fracaso a factores externos, como la percepción de dificultad de las asignaturas o las exigencias de los profesores (Encuesta alumnos carrera Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales de la UCSC, primer semestre, 2007).

Además, los docentes de la carrera plantean su preocupación en cuanto al nivel de análisis y aplicación de los conocimientos que logran sus alumnos al ingresar a la universidad, tanto en clases como en las evaluaciones de sus respectivas asignaturas, y reconocen la importancia de ofrecer espacios formales dentro de la carrera para el desarrollo del pensamiento, a fin de estimular un aprendizaje significativo (Encuesta profesores carrera Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales de la UCSC, 2007).

En un estudio desarrollado recientemente por profesores de la Universidad del Bío Bío, Chile, se pudo constatar que los alumnos de pedagogía están abandonando la memorización de contenidos, sin embargo, aún están lejos de contar con estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten un aprendizaje de mayor calidad (Correa, E.; Castro F.; Lira H, 2004). Del mismo modo, un estudio en la Región del Maule prueba que en cuanto a las estrategias y estilos de aprendizaje, de acuerdo al Test de

Kolb, los alumnos no están abiertos a metodologías flexibles y dinámicas y parecen aprender mejor con estilos más pasivos y teóricos (Saavedra, G. y Reynaldo, Q., 2006).

Los hallazgos anteriores coinciden con otro estudio donde se confirma que el estilo de aprendizaje universitario es de tipo teórico al margen de la especialidad cursada. Además, se ha encontrado que los alumnos de menor rendimiento tienden a actuar de manera más intuitiva y les cuesta más reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, en otras palabras, manifiestan menos control sobre sus procesos cognitivos al momento de aprender (Camarero, F., Martín del Buey y Herrero, 2000). Esto lleva a pensar en la utilidad de intervenciones centradas en el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y de autorregulación.

La intervención basada en tutorías puso énfasis en estimular el desarrollo de estrategias de aprendizaje, tanto para los alumnos tutorados como para los alumnos tutores. Lo anterior refuerza la idea de desarrollar programas de intervención en el ámbito de la formación universitaria, coincidiendo con Monereo (1994), quien afirma que la enseñanza del uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, en la medida que favorece la reflexión consciente, contribuye a la actuación exitosa del aprendiz.

Del mismo modo, Núñez, J. (2006) señala que los resultados de una intervención en estrategias en el nivel universitario, orientada a tener mayor conciencia y conocimiento sobre las estrategias implicadas en el aprendizaje, contribuye a que los estudiantes sean más conscientes de lo que hacen y de su regulación en el momento en que se proponen aprender. Este hallazgo constituye un argumento que justifica el desarrollo de programas de intervención orientados a un conocimiento teórico y práctico sobre las estrategias metacognitivas, de este modo, el alumno desarrollará mayor autorregulación de su aprendizaje y por lo tanto, tendrá una mayor probabilidad de tener éxito en tareas académicas.

De esta forma y de acuerdo a los antecedentes contextuales y empíricos descritos anteriormente, se desarrolló un proyecto de intervención

orientado a estimular el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje de los alumnos de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales, cuyo eje articulador fue el desarrollo de una experiencia de tutoría por parte de sus propios compañeros. Esta propuesta corresponde con los planteamientos de mediación de Vygotsky, dado que la investigación ha demostrado que los estudiantes aventajados pueden constituirse mediadores válidos para sus compañeros, siendo capaces de proporcionar una ayuda (ajustada) que permita al estudiante alcanzar la zona del desarrollo próximo.

El aprendizaje es exitoso cuando está asociado a procesos de comprensión, más que a memorización, que el contexto para adaptar la información es más importante que la adquisición de conocimientos, que se debe potenciar la capacidad de aprender y de pensar en forma reflexiva y con sentido crítico y que es deseable estimular el pensamiento divergente; además, que los alumnos y profesores son personas con autonomía y responsabilidad, capaces de desarrollar un aprendizaje cooperativo, siendo más importante el desarrollo de las habilidades del alumno que la disciplina en sí misma.

Se puede indicar también que los procesos de enseñanza bien desarrollados obedecen a un carácter experiencial y tienen la facultad de potenciar la autoestima, la valía personal o el autoconcepto y de crear sentimientos de capacidad para aprender y lograr metas de aprendizaje.

Krusche señala que el comportamiento humano se caracteriza por la capacidad de cambio y autotransformación, lo que facilita la capacidad de asumir desafíos de aprendizaje, es fundamental un rol activo del estudiante, que el profesor sea un facilitador, promovedor y potenciador del cambio, que comunique los objetivos para que avance en su consecución, que establezca procesos flexibles de enseñanza y aprendizaje y que se identifiquen evidencias para comprobar los logros.

Si se considera que la investigación evidencia que se deben desarrollar intervenciones tempranas para producir cambios oportunos, este proyec-

to reforzó esta idea y por tanto, favoreció el apoyo en etapas iniciales de la formación para estimular la permanencia de los alumnos en la carrera y evitar su deserción por dificultades académicas.

En general, en el plano de la formación educativa, la labor del profesor está ligada con el desarrollo del autoconcepto o autoestima de los alumnos para hacer que abandonen sentimientos negativos, conocidos como creencias negativas o limitadoras (miedo al fracaso, miedo al éxito, miedo a ser diferente y miedo al cambio), y evitar que se queden en una condición de estancamiento.

La intervención desarrollada se basa en tutorías para alumnos con problemas de rendimiento académico, impartidas por alumnos con mejor rendimiento, esto permite el desarrollo de una experiencia de indagación destinada a incorporar la investigación como una práctica necesaria para abordar seguimientos e intervenciones y fortalecer la formación de profesores en la carrera. En específico, se desarrolla un proceso investigativo dirigido a obtener información sobre el significado y cambios de creencias que le dan los propios actores —alumnos y tutores— respecto a la participación en esta experiencia.

Cabe señalar que la justificación y los alcances del proyecto de intervención son coherentes con estrategias y programas de acción orientados a instalar y potenciar el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, promover y potenciar la investigación de procesos de formación profesional, ofrecer información sobre el nivel de desarrollo de estrategias y estilos de aprendizaje de los alumnos con antecedentes de reprobación, contar con un modelo de trabajo sobre aprendizaje colaborativo, disponer de resultados sobre las creencias de los estudiantes de pedagogía —en etapas tempranas— sobre la enseñanza y el aprendizaje a partir del ejercicio del rol de tutor, mejorar la retención de los alumnos y disminuir los porcentajes de reprobación de los estudiantes tutorados en las asignaturas con mayor riesgo de fracaso académico.

De acuerdo a los antecedentes, existe interés por establecer el efecto que tiene el desarrollo de un programa de tutoría sobre las creencias del aprendizaje y la enseñanza en seis alumnos que desarrollarán el rol de tutores en el programa que se establecerá en el marco de acciones de mejoramiento de la docencia y en vista a la prevención de bajos rendimientos y deserción universitaria.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

OBJETIVOS INICIALES DE LA INVESTIGACIÓN

- Develar las ideas iniciales de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Conocer las relaciones que los estudiantes establecen entre la enseñanza y el aprendizaje.
- Analizar el significado que le atribuyen los tutores a su rol de enseñante.
- Conocer los obstáculos iniciales que tienen los tutores para enseñar a los tutelados y conocer la relación entre los tutelados y la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Conocer los cambios en las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza y establecer por qué estos cambios.
- Elaborar una teoría emergente desde una perspectiva inductiva que explique el cambio que se produce en la concepción sobre el aprendizaje y la enseñanza.

ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se llevó a cabo desde el paradigma cualitativo, en específico desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada. En cuanto al diseño de la investigación se consideraron fundamentalmente tres etapas:

la primera corresponde a la identificación del objeto de estudio, previa problematización con el fin de conocer los resultados de otras acciones orientadas a mejorar el rendimiento en la universidad y mecanismos de prevención de la deserción universitaria. Una vez delimitado en términos generales el objeto de estudio se procedió a iniciar el trabajo de campo. En este caso, la estrategia de producción de información correspondió al desarrollo de entrevistas semiestructuradas antes del inicio de la tutoría. Posteriormente, se desarrolló la capacitación de los que asumirían el rol de tutores para aumentar su comprensión sobre las estrategias de aprendizaje. Luego, se iniciaron los programas de tutorías en el mes de septiembre con una sesión semanal, en promedio, por tutor. Al cumplirse la mitad de la tutoría, que en promedio corresponde al desarrollo de seis sesiones, se procedió a entrevistar a cada tutor por separado y además, se desarrolló un *focus group* por asignatura para el grupo de tutores de química y de matemáticas.

A través de estas entrevistas se salvaguardó la saturación teórica necesaria para respaldar el desarrollo de la Teoría Fundamentada. Así, antes de terminar las entrevistas con las seis tutoras, no apareció más información y se pudieron observar algunas regularidades y diferencias en la transcripción de las entrevistas.

LOS PARTICIPANTES

Se trabajó con seis tutoras, tres del área de las matemáticas y tres del área de la química. Estas tutoras se sometieron a un proceso de selección exhaustivo, el cual consistió en la aplicación de un test de estrategias de aprendizaje; luego se analizó su rendimiento en el área en que postuló la tutoría (química o matemáticas) y finalmente se aplicó una entrevista psicológica a fin de evaluar sus habilidades sociales y su interés por ayudar a otras personas.

En general, los criterios de selección fueron:

- Ser alumna de segundo o tercer año de la carrera.
- Haber aprobado la asignatura con una nota mínima igual a 5 (escala de calificaciones 1 a 7).
- Demostrar interés por participar en un proyecto de investigación.
- Quedar entre las primeras seis seleccionadas en un *ranking* que se estableció en función de sus habilidades sociales.
- Asistir al programa de capacitación sobre estrategias de aprendizaje, correspondiente a cinco sesiones de trabajo intensivo impartido por la psicóloga educacional colaboradora en el proyecto.
- Una carta de aceptación de las responsabilidades y deberes dentro del proyecto.

ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

Dado que la intención del proceso investigativo fue captar el efecto que tiene el Programa de Tutoría, se optó por dos estrategias de producción de información: la entrevista en profundidad y el *focus group* por especialidad (con las tutoras de química y matemáticas).

Las entrevistas colectivas tuvieron una duración en promedio de una hora y las entrevistas individuales tardaron en promedio 30 minutos.

Debido a que el interés de los investigadores radica en producir una teoría de tipo inductiva, se procedió a desarrollar las etapas básicas de la Teoría Fundamentada, es decir, el establecimiento de codificación abierta, la codificación axial, y la codificación selectiva, que permitió establecer una categoría central o teórica que explica el cambio de creencias de los sujetos en estudio.

Cabe señalar que no se utilizó ningún programa de análisis cualitativo como Nudist Vivo o Atlas ti, lo que dificultó la generación de esquemas y relaciones que se fueron levantando en la medida que se desarrollaron cada una de las etapas del estudio.

ANÁLISIS DE DATOS

La finalización de las entrevistas con las tutoras dio paso a una nueva codificación, la cual fue abierta, y se basó en las opiniones de los estudiantes que fueron sujetos de la investigación. A medida que se definieron los códigos aparecieron ideas claras sobre el cambio de creencias en el aprendizaje y la enseñanza, condiciones para la preparación de una sesión de tutoría y la importancia de la relación entre el aprendiz y el enseñante.

El proceso no fue lineal, el análisis y la codificación de los incidentes que se encontraron fue iterativo, la ida y vuelta a las ideas permitió configurar algunas familias iniciales asociadas a los códigos sustantivos. Un incidente clave en este estudio es la discusión inicial sobre la forma en que los tutores enfrentarían la enseñanza, esto diferencia dos concepciones de enseñanza de los alumnos: una cercana a la transmisión de información y otra más identificable con una construcción de significados, productos de la interacción social, contextualizada al proceso de enseñanza aprendizaje.

La búsqueda fue constante para caracterizar las ideas iniciales de los tutores sobre la enseñanza y el aprendizaje y para determinar cómo es la experiencia de ser tutor en un programa de prevención de bajo rendimiento y deserción de la carrera. De este modo, se pretendió distinguir con claridad el cambio de creencias, identificando regularidades y diferencias en cada una de las etapas estudiadas, antes y después de participar en el programa de tutoría. Con este propósito se revisaron una y otra vez los datos a fin de analizar los incidentes y captar aquello que se destacaba o repetía.

El proceso de codificación culminó con un conjunto de códigos iniciales que se organizaron en familias. Estos códigos iniciales fueron de carácter sustantivo, es decir, responden a la esencia de lo que se busca en el estudio. Aunque es una lista exhaustiva, se pueden apreciar algunas dimensiones y propiedades de las categorías incipientes de esta etapa.

En la Figura 1 se puede apreciar el listado de los códigos y las familias que emergen del análisis de los datos cualitativos a partir de las entre-

vistas desarrolladas con las tutoras antes de participar en el programa. Después, en la Figura 2 se aprecia el listado de los códigos y las familias que emergen del análisis de las entrevistas posteriores al desarrollo del rol de tutor en el programa.

Los códigos que emergen de esta etapa son menos exhaustivos que la etapa posterior. Esto podría tener relación con que sus ideas iniciales no están en cuestionamiento, sin embargo, el proceso de ejercer el rol de tutor podría haber estimulado una mayor reflexión sobre las dos grandes categorías asociadas a su rol, la enseñanza y el aprendizaje.

En la siguiente figura se aprecia que el número de familias es mucho mayor, y el número de códigos que se propusieron también; sin embargo, los códigos permiten apreciar desde ahora las dimensiones de las futuras categorías axiales que emergen del establecimiento de relaciones entre las categorías y subcategorías que comienzan a ser más explícitas.

CODIFICACIÓN AXIAL: PROPIEDADES Y DIMENSIONES

Los códigos anteriores, al ser organizados en familias, dan origen a categorías iniciales. Estas categorías son definidas operacionalmente, lo que permite distinguir subcategorías, operación catalogada como codificación axial. De este modo, la codificación abierta no sólo estimula el descubrimiento de categorías sino también de sus propiedades y dimensiones.

Figura 1. Códigos sustantivos y familias asociadas antes de la participación en el Programa de Tutoría de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales

Significado de enseñar:	Significado de aprendizaje:
<ul style="list-style-type: none"> • Explicar información. • Transmitir información. • Transmitir información y dialogar. • Poder enseñar realmente. • Preparar clases según planificación preestablecida. • Selección de actividades y temas. • Seleccionar temas y luego actividades. • Las actividades deben ser entretenidas. • Enseñanza más controladora. • Enseñanza centrada en los contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender de memoria. • Anotar, registrar información y aprender. • Dificultades del aprendizaje: dado a la poca ejercitación. • Dificultades del aprendizaje: no dedican tiempo suficiente. • Aprender entre todos. • Dificultad de aprendizaje: provoca un desafío de superarse.
Distintos profesores; distintas formas de enseñar:	Perspectivas personales del tutor:
<ul style="list-style-type: none"> • Profesor tradicional, más conceptual. • Profesor tradicional, más explicaciones. • Profesor más constructivista, estimula el diálogo. • Profesor más constructivista, indaga en lo social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalezas: se me hace fácil la materia, me gusta ayudar a otros, tengo buenos rendimientos. • Debilidades: qué hacer ante falta de comprensión de los tutelados, falta capacitación para “llegar a los tutelados”, cómo no me involucre con el tutelado.

Figura 2. Códigos sustantivos y familias asociadas durante la participación en el Programa de Tutoría de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales

Claves de la enseñanza:	Preparación para la enseñanza:
<ul style="list-style-type: none">• Conocer conocimientos previos de los alumnos.• Conocer los pasos que les cuestan.• Comprender las causas de la falta de comprensión y de ejercicios.• Escuchar activamente las necesidades.• Materias anteriores con conocimientos previos.• Importancia de saber qué piensa y siente el alumno.• Importa no sólo aprender sino enseñar.• Aprender para enseñar.• Importancia de aplicar la teoría a la vida diaria.• Crítica a las actividades sin objetivo claro.	<ul style="list-style-type: none">• Necesidad de comprender el concepto enseñar.• Preparar actividades de acuerdo a las necesidades detectadas.• Los errores y dificultades son información de base para la preparación de la enseñanza.• Importante que la planificación sea flexible y emergente.• Primero pienso en contenido luego en actividades.• Primero pienso en objetivos y actividades.• Las actividades deben ser entretenidas.• Solicitar ayuda cuando no hay claridad conceptual.

Figura 2. (Continúa)**Claves del aprendizaje:**

- Importancia de la ejercitación.
- Relación mundo subjetivo y concepto a aprender.
- Encontrar relaciones del concepto con la vida cotidiana.
- Relacionar concepto con vivencias personales.
- Saber integrar conocimientos y establecer relaciones.
- Evitar aprendizajes de memoria.
- Buscar el aprendizaje comprensivo.
- Construir explicaciones con ayuda de todos.
- Ejercitar hasta que salga el resultado, perseverar.
- Reflexionar sobre el por qué de los conceptos.
- Poner atención a los detalles.
- Comprender de dónde vienen las fórmulas.
- La dificultad provoca desganado en los alumnos con reprobación.
- La dificultad provoca desafío en alumnos tutores.
- Importancia de aprender junto con otros.

Relación profesor-alumno:

- Reconocer que los alumnos tienen miedo a decir que tienen dudas.
- Necesidad de generar un clima de confianza.
- Necesidad de estimular el planteamiento de dudas.
- Tener confianza para proponer otra forma de resolver un problema.
- Importancia de la comunicación entre el profesor y el alumno.

Diálogo profesor-alumno:

- Uso de preguntas para orientar la toma de decisiones.
- Uso de preguntas para advertir errores.
- Uso de preguntas para estimular la reflexión del aprendiz.
- Uso de preguntas para estimular la contrastación de estrategias de desarrollo de ejercicios.

Figura 3. Códigos sustantivos y familias asociadas durante la participación en el Programa de Tutoría de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales

Cambios en la enseñanza durante tutoría:	Errores como una oportunidad de aprendizaje:
<ul style="list-style-type: none">• De transmisión de contenido a facilitador de aprendizaje.• No consideraba la relación, ahora reconoce su importancia.• Enseñar no es expresar ideas para que los alumnos las escriban.• De explicar contenido a detectar dudas y errores como base para el aprendizaje.• De enseñanza autoritaria a enseñanza centrada en las necesidades del alumno.	<ul style="list-style-type: none">• Importancia de encontrar los errores solo.• Reflexionar en conjunto sobre causas del error.• Causas del error: respuestas espontáneas, respuestas sin reflexión, aplicación de fórmulas sin comprender.• Importancia de superar el error con ayuda de todos.• Otras causas de error: falta de atención, desgano, creencias negativas.
	<p>Enfrentamiento de dudas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Los tutores expresan sus dudas y buscan ayuda.• Los tutelados que tienen dudas no las expresan.• Los tutelados no buscan ayuda.• Las dudas dan información sobre conocimientos previos.

Figura 3. (Continúa)**Efecto de tutoría sobre el tutor: Fracaso académico según tutores:**

- Estimula el aprendizaje comprensivo.
- Logro de aprendizaje de conceptos nuevos.
- Idea de renunciar al aprendizaje de memoria.
- Reconocimiento del aprendizaje comprensivo.
- Estimula la reflexión sobre el propio aprendizaje.
- Énfasis en la comprensión del por qué.
- Búsqueda activa de explicaciones.
- Flojera y falta de estudio sistemático.
- Falta de tiempo dedicado al estudio.
- Inasistencia a clases.
- Inasistencia y desgano.
- Dificultades para buscar ayuda.
- Reacción ante dificultades: resignación
- Creencias negativas sobre el aprendizaje.
- Profecía de reprobación.
- Falta confianza en sí mismo.
- Falta adaptación a las exigencias de la universidad.
- Necesidad de nivelación.
- Falta de una relación directa entre tiempo asignado al estudio y dificultad experimentada.

Cambio de enfrentamiento de dificultad:

- Cambiar estrategias.
- Cambiar formas de estudiar.
- Aplicar fórmulas de modo comprensivo.

Figura 4. Códigos sustantivos y familias asociadas durante la participación en el Programa de Tutoría de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales

Modelo de enseñanza: exploración de conocimiento y ayuda asistida.	Modelo de enseñanza: demostración de resolución de ejercicios.
Pasos:	Pasos:
<ul style="list-style-type: none"> • El tutor presenta un problema o ejercicio. • Los alumnos intentan resolverlo individualmente. • Los alumnos contrastan sus respuestas con sus compañeros. • El profesor formula preguntas para reconocer errores y para hacer más consciente la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • El tutor presenta un problema o ejercicio. • El tutor demuestra cómo se resuelve. • El tutor enfatiza los pasos que se deben dar y los datos necesarios para resolver el ejercicio. • El tutor presenta ejercicios nuevos. • El tutor verifica que los ejercicios estén correctamente desarrollados. • El tutor explica los errores.

Figura 4. (Continúa)

<p>Rol del profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monitorear el trabajo del alumno. • Formular preguntas que estimulen la reflexión. • Estimular el reconocimiento de errores. • Entregar ayudas de acuerdo a necesidades de los alumnos. • Estimular el reconocimiento de necesidades. • Contrastar distintas formas de resolver problemas. 	<p>Rol del profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar un modelo para resolver el ejercicio o problema. • Reforzar a los alumnos que aprenden el modelo. • Corregir los errores y explicar desde la perspectiva del modelo inicial.
<p>Rol del alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre los errores. • Ensayar diferentes estrategias de resolución de problemas. • Formular hipótesis acerca de los errores. 	<p>Rol del alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Captar el modelo del profesor. • Replicar el modelo del profesor a otros ejercicios. • Plantear dudas.
<p>Ventajas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimula la motivación. • Estimula la reflexión personal y conjunta. • Reconocimiento del valor del trabajo grupal. • Conocimiento de conocimientos previos a partir de errores conceptuales. • Conocimiento de obstáculos. • Refuerza la autonomía del alumno. 	<p>Ventajas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se ofrece una “receta” para resolver un ejercicio o problema. • Se automatizan el desarrollo de los ejercicios y la resolución de problemas.

Figura 5. Dimensiones de las categorías iniciales al establecimiento de dimensiones y propiedades y la relación entre ellas

<p>Código A</p> <p>Creencias sobre el aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es memorístico. • El aprendizaje comprensivo es altamente transferible. • Los conocimientos previos corresponden a conocimientos y errores conceptuales. • La reflexión sobre el propio aprendizaje favorece la comprensión.
<p>Código B</p> <p>Cambio de creencias sobre el aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje memorístico no es suficiente. • El aprendizaje comprensivo es estimulado por la reflexión. • El uso de preguntas puede posibilitar el aprendizaje comprensivo. • La relación de los conceptos con vivencias y experiencias personales determinan conocimiento comprensivo. • El enfrentamiento de la dificultad en el aprendizaje es diferente en alumnos exitosos y en los que tienen dificultades. • Los errores pueden ser una oportunidad para comprender.
<p>Código C</p> <p>Creencias sobre la enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para enseñar hay que aprender comprensivamente. • Para enseñar con comprensión, la planificación debe ser flexible y debe responder a las necesidades de los alumnos.

Figura 5. (Continúa)

Código D	<ul style="list-style-type: none"> • La versión de la enseñanza por demostración: Favorece un rol pasivo del estudiante. Favorece centrarse en el profesor. • La versión de la enseñanza como exploración de conocimientos: Favorece en el alumno una mayor reflexión, la búsqueda activa de soluciones y el cambio de estrategias. La reflexión permite el desarrollo de autonomía para seleccionar la mejor decisión para resolver un ejercicio.
Contrastación de modelos de enseñanza	
Código E	<ul style="list-style-type: none"> • La versión de la enseñanza centrada en la exploración de conocimientos. • Las preguntas del profesor pueden ser instrumentos para estimular la reflexión sobre la toma de decisiones. • Las preguntas pueden servir para orientar el reconocimiento de errores conceptuales. • Las preguntas del profesor pueden posibilitar la autoevaluación del aprendizaje. • La enseñanza exige una reflexión sobre las propias formas de enseñar.
Cambios de creencias sobre la enseñanza	

A continuación se presentan cada uno de los códigos con sus respectivas dimensiones y propiedades.

CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE

En sus declaraciones anteriores a la participación en la tutoría, los estudiantes plantean que el aprendizaje está centrado en la memorización de contenidos y visualizan a los alumnos en un rol que se limita al registro de información; es más, ellas mismas reconocen que su aprendizaje es memorístico en las asignaturas que no les motivan, pero constatan que

esto tiene sus desventajas, ya que es un conocimiento que se pierde con facilidad y no se puede relacionar con otro. Por otro lado, están las que plantean que el aprendizaje es una construcción colectiva, por tanto, las actividades deben estar orientadas a compartir significados sobre los contenidos que se están trabajando.

Aprender de memoria.

Que los alumnos anotaran o se aprendían las cosas de memoria.

Que la mayoría de las cosas que me enseñaron antes fue como de memoria y eso fue lo que ha traído problemas ahora; como que no me acordaba de mucho y como había sido de memoria, entonces ahora me lo he ido aprendiendo comprensivamente.

CAMBIO DE CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE

Una de las ideas que experimenta una transformación paulatina a partir de la participación de las alumnas en el Proyecto de Tutoría son las ideas asociadas al aprendizaje. No hay que olvidar que inicialmente ellas tienen una concepción del aprendizaje centrado en la memorización, en su mayoría. Pues bien, estas ideas comienzan a transformarse a medida que se desarrolla la experiencia, ya que en varias ocasiones tienen que aprender contenidos para enseñarlos y esto implica comprenderlos y no sólo memorizarlos.

Las alumnas tutoras constatan que al aprender desde una perspectiva más comprensiva, preguntándose constantemente el porqué de las cosas, lograron aprender conceptos ya desarrollados en cursos que aprobaron. Esto es, se dieron cuenta de que se pueden aprobar asignaturas aprendiendo de memoria; pero por otra parte, al comprender los conceptos ampliaron su confianza en sí mismas y se sintieron con más libertad para explicar con sus propias palabras los conceptos, esto lo vivieron como algo positivo para sustentar su nuevo rol como enseñante en el contexto del Programa de Tutoría.

No tiene que ser de memoria, o sea, algunas cosas sí, pero no las fundamentales. Sí, por ejemplo cuando yo estudiaba matemática era más específico y ahora es como más amplio mucho más de lo que sabía de matemáticas II, he aprendido cosas que antes no entendía.

Pierdo menos tiempo, voy más confiada al certamen, más segura, me siento capaz de decirlo con mis palabras al escribirlo, al hablarlo, lo puedo enseñar.

CONOCIMIENTO SOBRE SU PROPIO APRENDIZAJE

Por otra parte, las tutoras atribuyen este cambio del énfasis en la comprensión de los conceptos a su responsabilidad de enseñarle a otro. Esto las obligó a preguntarse con más frecuencia el porqué de los conceptos y no simplemente a aprenderlos de memoria. Se puede apreciar que su interés por enseñarle a otros determinó en ellas la necesidad de aprender comprensivamente y esta determinación las llevó a hacerse más conscientes de su propio aprendizaje.

Así, el reconocimiento del aprendizaje centrado en la comprensión se hace más consciente en las alumnas tutoras, aquello que se comprende se puede explicar, y por tanto, se puede enseñar. Cabe destacar que esta experiencia les hace pensar en forma sistemática en sus propias formas de aprendizaje en el ámbito de la química y las matemáticas, respectivamente.

Al ir resolviendo los mismos ejercicios con los estudiantes o sólo con libros, antes no me enfocaba mucho en los libros de cálculo y ahora sí para enseñar bien.

Es que yo miraba toda la explicación del libro y no entendía nada, y ahora es como más detallado porque pasa esto, me digo: tengo que entenderlo, tengo que entenderlo, antes era: "ya no entendí", nomás.

Porque trato de vincular ciertas cosas que se van relacionando a medida que voy leyendo ciertos contenidos y de ahí yo me voy dando cuenta o voy destacando ya esto no lo entendí.

Todas esas cosas y trato de entender más esas cosas que me costaron y si yo no entiendo preguntarles a mis compañeros, preguntarles a los “profes” y obviamente hay cosas que a uno les cuesta más y buscarla.

Es que era el entender qué significaba cada cosa, porque yo pienso que a veces aprendí de memoria o intenté, ¿entiende?

Las tutoras reconocen que antes de participar en esta experiencia no reflexionaban sobre sus propias formas de aprender, y ahora, sistemáticamente, reflexionan sobre cómo aprenden tal concepto y qué pasos dan para conseguir su comprensión. Además, plantean que declaran en voz alta lo que hacen mientras desarrollan un ejercicio a fin de hacerse más conscientes de lo que hacen cuando resulte un ejercicio.

A partir de las reflexiones anteriores, se dan cuenta de que cuando el aprendiz relaciona el concepto con el mundo social -su propio contexto- hay una mayor comprensión de los conceptos que están a la base de la resolución de un ejercicio.

Por otra parte, se descubren a sí mismas como aprendices exitosas y se dan cuenta de que sus conductas son diferentes en comparación con los alumnos tutelados. Ellas enfrentan las dudas de un modo diferente en comparación con el alumno que ha reprobado, es decir, si sus alumnos tutelados con antecedentes de reprobación tienen dudas, no dicen nada, pues muchas veces no se atreven a preguntar, incluso, en los casos más extremos dejan de ir a clases, en cambio, las tutoras se ven a sí mismas planteando dudas, consultando libros, o a sus compañeros, o a sus profesores. “Ella me dijo que por lo general si tiene dudas se queda con la duda”.

En la experiencia descrita, constatan una actitud diferente ante la dificultad, es decir, buscan activamente soluciones y cambian las estrategias utilizadas hasta el momento. Las tutoras se dan cuenta de que en sus tutelados no hay cambio de estrategias, muchos de ellos repiten las mismas conductas y finalmente obtienen el mismo resultado: la reprobación o resultados deficientes. De este modo, la experiencia de participar en el

Proyecto de Tutoría refuerza una mayor conciencia sobre sí mismo en el sentido de aprendiz.

Y yo sí y me cuestionaba cómo aprendí esto porque yo no soy como muchas personas que utilizan varios libros para la matemática, yo de repente veo, no sé, una fórmula principal y empiezo a repasar el inicio y me baso más en la materia.

Lo hacía de otra manera porque, no sé, ya el profesor da una pauta y yo buscaba otra manera de hacerlo y me salía y lo entendía, en física me pasó eso, igual varias veces en física yo aprendía después de haber hecho hartos ejercicios y cómo tan tonta no me di cuenta que esto era esto, así, y lo aprendí.

Es que aprenderse de memoria la traducción todo eso entonces en el primer certamen me saqué un rojo, un tres, y algo entonces traté de no hacerlo de memoria, traté de hacerlo relacionando.

Cuando las tutoras hablan de cambio de estrategias, se refieren a la búsqueda activa de otras formas de resolver un mismo ejercicio o también de estudiar, enfatizando por ejemplo en el cuestionamiento, es decir, preguntándose constantemente el porqué de algo o también el establecimiento de relaciones con la realidad y el contexto a través de la analogía y el establecimiento de relaciones.

Por otra parte, pudieron constatar que tienen una capacidad de reacción como aprendiz basado en la reflexión y en la convicción de que les puede ir mejor. Así, se ven distintas de los tutelados ya que, en situaciones de dificultad de aprendizaje, se automotivan, tienen “fe” en que podrán superar la dificultad, creen en sí mismas. Esto hace que perseveren, que hagan más ejercicios y que le dediquen más tiempo al estudio, superando el desgano que produce el fracaso o las notas reprobatorias. Ellas se dicen a sí mismas que pueden resolver el ejercicio, pero basándose en la perseverancia y la ejercitación. Se dan cuenta de que la variable afectiva tiene un tremendo poder sobre el establecimiento de metas y su cumplimiento.

Además, la importancia de poner atención a partir de la experiencia de los tutelados, les permite darse de cuenta que la base de las dificultades en la resolución de ejercicios tiene relación con la falta de atención y la base inadecuada, con este último concepto se refieren a los conocimientos anteriores que deben tener para avanzar en la comprensión de otros conceptos.

Que igual uno tiene que poner como la balanza y decir: yo estudio para el certamen, y decir cómo lo hice, ya me fue mal, a ver, viene otro certamen, cómo lo voy a hacer, cómo cambiar lo que hice en el certamen uno para que me vaya bien.

Asimismo, se dan cuenta de que el aprendizaje en colaboración con otros es una adecuada estrategia para aprender química y matemáticas. Con esto se refieren a que en grupo se pueden compartir distintos niveles de comprensión de un mismo problema, así, las dudas que tienen las puede responder un miembro del grupo, por otra parte, uno comienza a hacer el ejercicio y llega hasta donde cree que comprende y luego otro continúa. De este modo, se estimula el reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de comprensión y diferentes formas de resolver un problema.

Que es importante trabajarlas en grupo y no sólo porque la duda que tenga uno la puede resolver otro.

Es distinto porque... no es que cada uno haga el mismo ejercicio a que todos estemos haciendo en conjunto el mismo ejercicio, uno pasa adelante y llega hasta cierto punto y después otra compañera continúa.

Me decían: no, yo nunca aprendí, a mí me los enseñaron así ya, y les dije: olvidense de lo que les enseñaron los otros profesores y ponga atención en lo que yo les voy a explicar; les entregué una guía y empecé con un ejercicio y yo les expliqué, me decían: así yo nunca lo había visto y ahí empecé a hacerles más ejercicios.

Las tutoras comprobaron que al inicio el alumno tutelado se desanimaba con el error, y ahora tratan de encontrar sus causas. Así, el alumno tutelado más a menudo se da cuenta del error solo y solicita orientación, pero la mayoría de las veces se le pide que ponga más atención y que sea él mismo el que descubra dónde está el error, y si lo logra; esto ha significado asociar al error una mayor motivación para intentar otras resoluciones y seguir desarrollando ejercicios. De este modo, se puede apreciar que las tutoras estimulan en los alumnos tutelados una mayor metacognición, en términos de pensar y darse cuenta de los propios errores.

Dicen: tiene razón, aquí hay un error, y vuelven a pensar.

El hecho de que van haciendo ejercicios y van en la mitad y dicen: ah, pero este resultado no me da, o es algo que está mal y yo les digo: mira, revisa bien, y ellos empiezan a mirar y yo les digo: ah ya, entonces cámbialo.

Cuando se equivocan, por lo general me dicen: a ver, revísemelo, entonces yo le digo: te equivocaste, busca el error, y cada vez que hago eso como que los motiva: "ah, me equivoqué, pero pásame otro".

Cabe señalar que las tutoras comienzan a constatar en la práctica los errores más típicos y sus causas. Esto es muy interesante para las tutoras pues no habían reflexionado antes sobre este tema y reconocen que superaron esos mismos errores. Así, las respuestas impulsivas o automáticas conducen a los alumnos al error, responden sin reflexionar o rápidamente, y a veces la falta de atención en un signo genera que el resultado sea un error. Por otra parte, el error también tiene relación con la falta de comprensión, es decir, no comprenden la fórmula y sólo se limitan a aplicarla y esto a veces no permite solucionar un problema.

Porque son como acelerados, como al tiro a resolver, no miran bien el ejercicio. Sí, pero por cosas muy mínimas, por ejemplo los signos, por eso nomás se equivocan.

Que más que nada se equivocan en lo básico.

Que uno no tiene, no sabes hacer el ejercicio, no sabe por qué se hace esto y se despeja.

Sí, o a lo mejor tienen que transformar las fórmulas de medida y a veces se equivocan porque no siempre tienen el número exacto de cuánto equivale cada cosa.

Las tutoras aprendieron a enfrentar el error de un modo diferente a lo que pensaban inicialmente, ya que tendían a corregir y explicar, en cambio, después de la tutoría aprendieron a formular preguntas que explicitaran la existencia de un error, pero que dieran lugar a que los tutelados reflexionaran, que se dieran cuenta dónde estaba el error y que además propusieran una forma de superarlo.

Al inicio le ponía un ejercicio y le decía: ya, qué harías tú, empieza a resolver el ejercicio, y hacía el ejercicio y después le decía: te equivocaste, y se lo explicaba. En la tutoría yo aprendí, no digo nada porque quiero que él se de cuenta, a veces yo pregunto y se dan cuenta que hay ciertos errores y pasan adelante y lo corrigen.

El tema del error en los alumnos tutelados permitió que las tutoras accedieran al significado que estos estudiantes le dieron al fracaso y a la reprobación, es decir, a que no hayan podido aprender los conceptos implícitos en los cursos que reprobaron. Las tutoras constataron que una variable afectiva está condicionando su actuación y corresponde a la confianza que tienen en sí mismos, en específico si tienen la convicción de que superarán la falta de comprensión y finalmente aprobarán la asignatura. Esta condición se hace más poderosa cuando el alumno tiene una mayor presión explícita o implícita por aprobar, es decir, tiene la obligación de aprobar porque de lo contrario podría salir de la universidad.

Las tutoras se dieron cuenta de que un factor que influye mucho es el poco tiempo que los alumnos le dedican al estudio o a la inasistencia a

clases. Como son alumnos de primer o segundo año todavía no logran organizar su tiempo, y por otra parte, los que han hecho la asignatura más de una vez piensan que no es necesario ir a la clase, pues se repite el profesor, los apuntes y las presentaciones. Ellos no toman en cuenta que el espacio de la clase puede transformarse en el momento para plantear las dudas, pero como se analizó anteriormente, estos alumnos son los que no plantean sus dudas públicamente. De este modo, las tutoras constataron que las sesiones de trabajo semanal constituyeron un espacio para responder dudas y dedicar tiempo al estudio.

Yo pienso que la mayor falencia es no tenerse fe porque ir con el pensamiento de este ramo no lo paso o este ramo ya me lo eché o me va a costar más, la tercera vez no, ya estoy sonada ya, tercera vez ya no, no lo paso eso lo peor, y profecía, después conlleva a que no lo pase.

Sí, es que tiene que ver también en la forma de cómo él estudió o cómo él se preparó para dar los certámenes porque no fue la forma adecuada y a veces lo hacen del mismo modo.

La primera vez que imparten el ramo es lo mismo que la segunda vez. Qué va a hacer, si va a mostrar las diapositivas, si yo ya las tengo para qué voy a la asignatura.

La flojera, la falta de estudio sistemático, la tutoría constituyó un espacio para estudiar, hay estudiantes, en especial los de primero, que le dedican poco tiempo al estudio y por eso reprueban.

Es que a ver, eso tiene que ver más con, con uno mismo, porque uno queda en la universidad, no mucha gente lo tiene claro; uno viene a estudiar, se preocupa de pasar los ramos, de entenderlos y generalmente no viene a eso o entran a las clases, se retiran, “se echan” los ramos por y uno o dos veces o cuando les va mal, al segundo certamen botan los ramos y yo pienso que es eso nomás.

Por otra parte, las tutoras se dieron cuenta rápidamente de que la actitud que demostraban ante la dificultad era diferente, ya que en prin-

cipio dedicaban más tiempo a la tarea y además, pensaban de modo positivo, es decir, se decían a sí mismas que iban a “aprobar la asignatura”. Sin embargo, los alumnos tutelados no le dedican mayor tiempo, lo que constituye una dificultad, además, piensan a menudo que no serán capaces de aprobar los cursos y por tanto tienden a actuar en coherencia con esta idea.

No, yo pienso que a uno le cuesta, no tiene las ganas y no busca la forma de hacerlo, se resigna, ya se acaba hay varios factores internos que influyeron, uno tiene que ver la visión de cada persona.

CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA

Los estudiantes de Pedagogía afirman en sus declaraciones iniciales que conciben la enseñanza como la transmisión de información y por tanto, la explicación y la exposición de contenidos constituyen una de las actividades que los profesores deben manejar adecuadamente en su práctica docente diaria.

Cabe destacar que los alumnos reconocen que en su formación profesional las propuestas teóricas plantean la importancia de estimular las habilidades cognitivas en los estudiantes, sin embargo, al momento de expresar lo que piensan, predomina un modelo didáctico centrado en los contenidos a pesar de los enfoques teóricos que han analizado y estudiado en la universidad.

Era como pararse adelante y explicar, en que yo lo tenía entendido en pararse adelante y exponer.

Contenidos porque es lo que se les va a enseñar a dar a conocer a ellos.

Yo creo que se podrían complementar las dos, transmitir información y dialogar.

Puede que haya cambiado la forma de yo poder enseñar, que yo podía interactuar con el resto de las otras personas.

En coherencia con lo anterior, la preparación de la enseñanza se centra en la selección de contenidos, es decir, los estudiantes primero piensan en el tema y posteriormente, se plantean cómo lo darán a conocer, es decir, cómo transmitir información. Luego, piensan en las actividades, las cuales son caracterizadas como dinámicas y entretenidas. De este modo, se puede apreciar la concepción de un profesor que transmite información.

Primero pienso en los contenidos y las actividades.

Porque ya me dijo el tema, y yo dije qué es lo más importante en cuanto al tema que pueda seleccionar que para ellos sea necesario.

Contenidos porque es lo que se les va a enseñar dar a conocer a ellos.

Después las actividades que hago para que ellos no se aburran o participen.

Qué hace, se puede basar en una planificación que ya haya hecho.

CONTRASTACIÓN DE MODELOS DE ENSEÑANZA

A continuación se presentan los modelos o concepciones que inicialmente tienen las tutoras al inicio de la experiencia. Posteriormente, la propia experiencia determina que la totalidad opte por el modelo centrado en la exploración de conocimientos por parte de los tutelados, a fin de que los tutores le den la ayuda de acuerdo a las necesidades detectadas con base en las dudas y los errores que se presentan.

MODELO DE ENSEÑANZA POR DEMOSTRACIÓN

En este grupo, las tutoras plantearon que primero explicarían los contenidos, luego demostrarían cómo se desarrollan los ejercicios y ante los errores de los alumnos, los corregirían e indicarían cómo hacerlos. Estas ideas se sustentan en experiencias anteriores y evidencian una concepción de la enseñanza centrada en la transmisión de contenidos y procedimientos.

Aquí, el rol del enseñante consiste en proporcionar herramientas al tutelado para que pueda aprender, éstas corresponden a la propia forma de estudiar, enfrentar o resolver un ejercicio. Además, en este modelo, el profesor tiene el deber de advertir los errores y corregirlos, estimulando de este modo el aprendizaje en los estudiantes.

Hay ejercicios que ellos no entienden y yo trato de darle mi modelo, yo les demuestro cómo hacerlo y espero que ellos aprendan esta forma.

Enseñarle mi método de estudio que sería si él no entiende lo básico, partir de enseñarle lo básico pero que en la ayudantía yo le doy las pautas que ellos tienen que ejercitar que uno les da las herramientas para que ellos aprendan mejor y puedan pasar el curso como lo hicimos.

MODELO DE ENSEÑANZA POR EXPLORACIÓN DE ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

La otra mitad del grupo de tutoras afirmó que no le convenció esta forma de enseñar, que ellas planteaban una forma diferente, la cual se centraba en que los alumnos intentaran desarrollar el ejercicio en colaboración con el tutor y el resto de los compañeros trataran de ayudar a resolver los ejercicios. Se discutieron ambas formas de enfrentar la enseñanza pero no se llegó a consenso y se les solicitó a las alumnas que en la práctica constataran la efectividad de ambos modelos.

A mitad de la tutoría, a todas se les consultó sobre su modelo de enseñanza y coincidieron en que la mejor forma de enseñar en estas circunstancias era a través de una especie de exploración del conocimiento del alumno, ya que al intentar resolver el ejercicio el alumno explicita sus conocimientos iniciales y sus obstáculos conceptuales. Luego, el profesor plantea preguntas que se constituyen en señales que orientan al alumno hacia el logro de la resolución del ejercicio o problema.

Las alumnas tutoras coincidieron en que este modelo de enseñar se asocia a la incorporación de preguntas de forma consciente. Es decir, el uso de preguntas está orientado a que el alumno se dé cuenta qué está haciendo, cuál es la causa de los errores, pero sin decírselo directamente. Es decir, el deber del profesor es formular preguntas que favorezcan la reflexión de los estudiantes, desarrollando un diálogo que incorpore señales para que el propio alumno piense, reflexione y busque otra forma de resolver el ejercicio.

Yo creo que con preguntas abiertas, ya no clases expositivas sino preguntar qué entienden por esto, y que ellos traten de responder.

En matemática, yo les pongo un ejercicio y les digo: A ver, ¿qué harían ustedes aquí?

Van construyendo el ejercicio, pero si se equivocan o se van para otro lado yo les digo: ya, pero “ojo” aquí, ¿cómo dijeron primero?

No, pero les digo: ¿pero por qué te fuiste para ese lado? Entonces ahí ellos vuelven atrás y se dan cuenta del error, no yo.

Esto también se vinculó con el trabajo en conjunto que se desarrolló en más de la mitad de los grupos, como los grupos de tutoría se constituyeron en promedio por cuatro estudiantes, incluido el tutor, se abordó el desarrollo de los ejercicios de modo colaborativo: un tutorado comenzó a resolverlo y cuando se daba cuenta de que tenía un error, otro continuaba, y así hasta terminar. Por otra parte, también se observó que los alumnos tutelados, se volvieron exitosos, se pueden dar cuenta de los pasos que dieron para llegar a la respuesta correcta. Por esta razón, se ha propuesto para la parte final de la tutoría, que practiquen tanto los alumnos exitosos como aquellos que tienen más dificultades para aprender, que declaren en voz alta lo que van haciendo y sobre todo expliciten por qué lo están haciendo.

CAMBIOS EN LAS CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA

Tal como se señaló anteriormente, al inicio del programa de tutoría, los estudiantes, independientemente de las disciplinas que iban a enseñar (química y matemáticas) tenían ideas diferentes sobre el modo de aleccionar. Un grupo planteaba qué había que enseñar, demostrando cómo aprender o resolver un ejercicio. Otro grupo de tutores sugirió que ellos pensaban que era mejor dejar al estudiante intentar resolver un ejercicio y darle la ayuda en la medida que la necesitara.

Conforme se desarrollaron las tutorías, las tutoras optaron por la segunda versión de la enseñanza, que deja como principal actor al alumno, y el profesor se constituye en un actor que posibilita, a través del diálogo y la formulación de preguntas, que los alumnos avancen hacia un aprendizaje comprensivo y reflexivo. De este modo, la formulación de preguntas puede ser utilizada con distintas intenciones didácticas que transforman sistemáticamente la concepción de la dificultad y del error en los estudiantes y favorecen la autorregulación en el aprendizaje.

Por otra parte, ligada a lo anterior, aparece la siguiente idea: es necesario comprender para enseñar, es decir, un enseñante que no comprende los conceptos no puede estimular el aprendizaje comprensivo en sus estudiantes y por tanto, la falta de comprensión en el profesor es un obstáculo para alcanzar la relación de mediador de aprendizajes.

Así, el principal cambio fue el tránsito de una versión de la enseñanza centrada en la transmisión de información a una versión de la enseñanza que posibilita el aprendizaje comprensivo de conceptos.

Por otra parte, se produce un reconocimiento de la relación del alumno y del profesor como clave en el contexto de la enseñanza. Desde esta perspectiva, en una tutoría es importante desatacar el clima de confianza y la comunicación que debe generar el enseñante a fin de que los alumnos planteen sus dudas y se animen a ensayar formas alternativas de resolución de problemas y ejercicios. En este nuevo contexto, la en-

señanza se democratiza y toma en cuenta las necesidades de los alumnos, quedando delimitadas por sus dudas y errores. Así, el tutor o enseñante ha de tomar en cuenta los elementos anteriores a fin de posibilitar un aprendizaje comprensivo en sus tutelados o estudiantes.

CODIFICACIÓN SELECTIVA HACIA LA CATEGORÍA CENTRAL

De acuerdo al análisis y agrupación de los códigos anteriores, se articularán tres conceptos para determinar el surgimiento de la categoría central.

- Concepto I: Rechazo de la memorización y la búsqueda de la comprensión.
- Concepto II: Modelo de enseñanza para la exploración de conocimientos y ayuda asistida.
- Concepto III: Búsqueda de nuevas formas de enseñar.

Figura 6. Codificación selectiva

Código A Creencias sobre el aprendizaje.	Concepto I. Rechazo de la memorización y la búsqueda de la comprensión.
Código B Cambio de creencias sobre el aprendizaje.	
Código C Creencias sobre la enseñanza.	Concepto II. Modelo de enseñanza para la exploración de conocimientos.
Código D Contrastación de modelos de enseñanza.	
Código E Cambios de creencias sobre la enseñanza.	Concepto III. Búsqueda de claves para la Enseñanza.

A continuación, se analizarán las relaciones que se establecen entre los conceptos identificados y se observará cómo éstos se articulan en una idea central que se construirá en la categoría central o teórica que posibilitará una explicación sobre el efecto de la participación en el programa de tutoría sobre las creencias de aprendizaje y enseñanza.

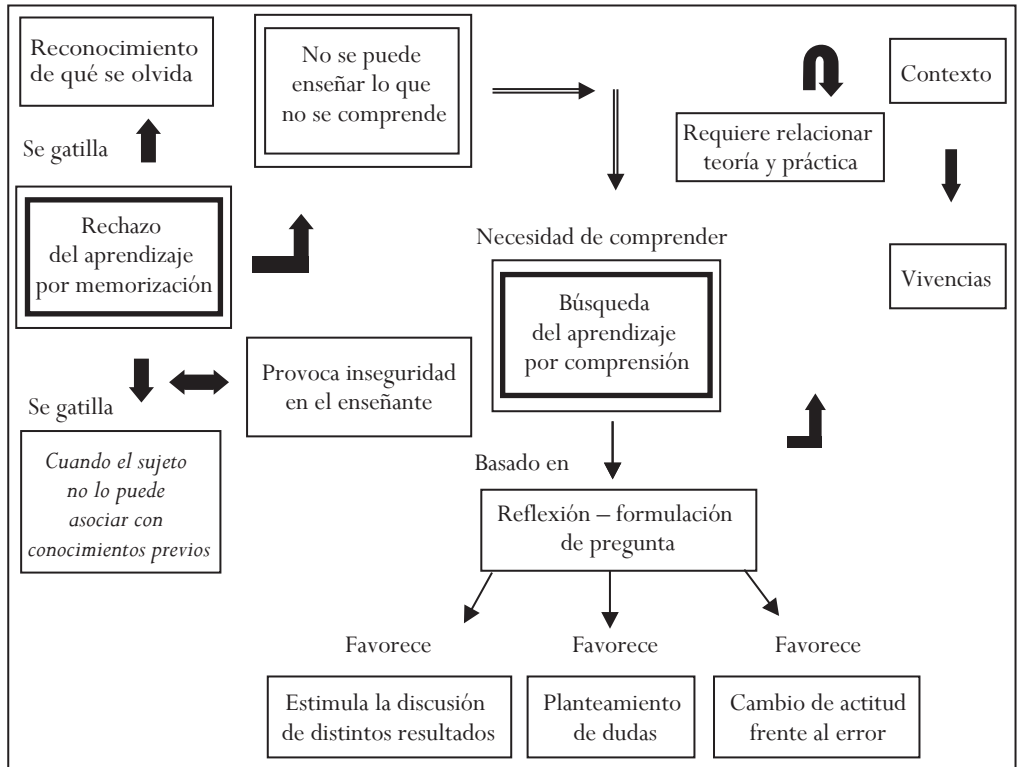
Se puede apreciar que el tránsito, desde los aprendizajes memorísticos hasta los aprendizajes comprensivos, tiene relación con la constatación de que no es posible enseñar aquello que no se comprende.

Esta frase constituye el vínculo de este concepto con la categoría central, ya que esta constatación corresponde al fruto de la reflexión que gatilla en los estudiantes al asumir el rol de tutor, y con esta experiencia reconocen que reflexionan por primera vez sobre su aprendizaje, en este contexto afirman que han aprendido de memoria algunos conceptos y admiten que pudieron resolver los ejercicios que se les plantearon en la evaluaciones respectivas, sin embargo, en el contexto del desarrollo de la tutoría tuvieron que volver aprender el concepto de modo comprensivo porque les provocaba inseguridad la falta de dominio conceptual y optaban por aprender mecánicamente esos conceptos en las ocasiones en que no comprendieron o no se interesaron por ello.

Por otra parte, relacionan el aprendizaje comprensivo con la reflexión del estudiante a partir de las preguntas que formula el tutor o enseñante, que al mismo tiempo estimula la discusión de distintos resultados, estrategias para llegar al resultado, planteamiento de dudas y cambio de actitud frente al error.

De acuerdo con la experiencia de los tutores, uno de los aspectos que se superaron durante el desarrollo del programa es el miedo al planteamiento de las dudas, lo que constituyó un gran paso para los alumnos con antecedentes de reprobación, ya que en su mayoría no presentan sus dudas y en casos extremos piensan que se van a aclarar durante las evaluaciones, lo que forma una idea irracional. En general, no plantean sus dudas porque no se atreven o han tenido expe-

Figura 7. Concepto I. Rechazo de la memorización y búsqueda de la comprensión



riencias que han sido desagradables y que hicieron que desapareciera esta conducta.

Por otro lado, los errores constituyen una herramienta para aprender comprensivamente. La comprensión del error lleva paradójicamente a una mayor comprensión del concepto que se está analizando y por tanto, favorece una mejor transferencia a otras situaciones o ejercicios.

Se comprobó que un obstáculo para el aprendizaje comprensivo en los tutelados es la falta de motivación por aprender los contenidos de las

asignaturas, la inexistencia de conocimientos previos con que relacionar el nuevo conocimiento, la incapacidad de relacionarlo con el contexto y además, el aprendizaje bajo presión, es decir, el desarrollo de sesiones de tutoría cercana a las evaluaciones desencadena en los sujetos la activación de la memoria mecánica como un recurso de emergencia ante la proximidad de la evaluación.

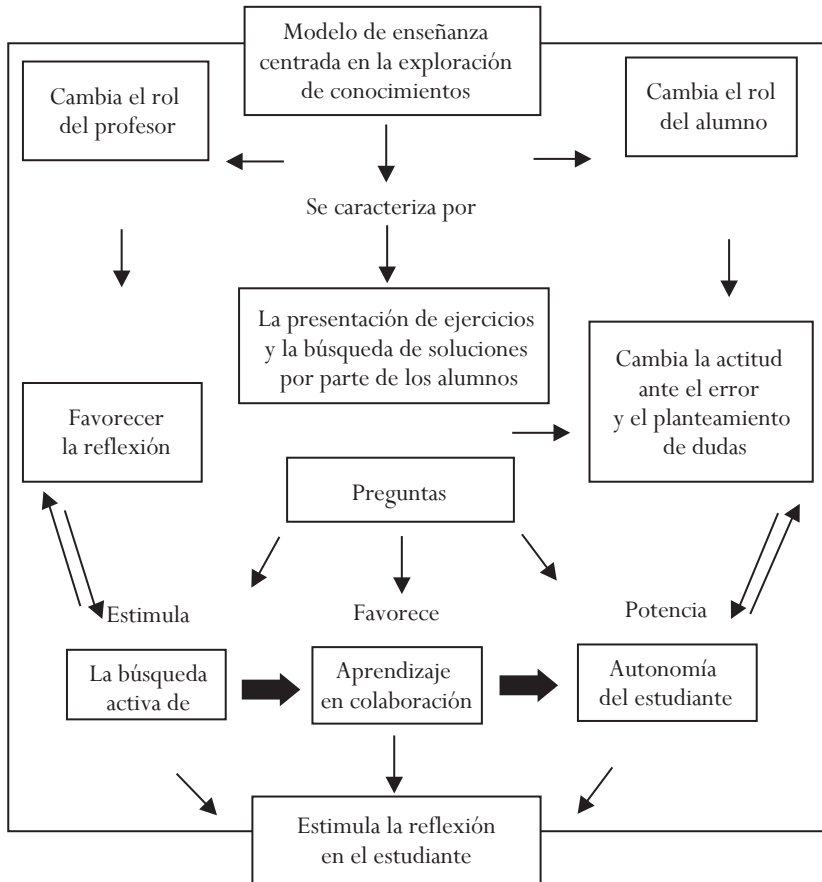
Hay un interesante cambio en las ideas de los estudiantes sobre la enseñanza de contenidos en el ámbito de las matemáticas y la química. Nuevamente el denominador común en el modelo de enseñanza centrada en la exploración de conocimientos tiene relación con la reflexión del estudiante a partir de las preguntas que formula el profesor.

Existen al menos tres tipos de preguntas, las primeras proporcionan señales que le indican al sujeto que se está equivocando, la idea es que piense y se dé cuenta dónde y por qué se equivocó. Por otra parte, están las preguntas que formula el tutor para orientar la toma de decisiones del estudiante que está aprendiendo el concepto y finalmente, están las preguntas que se plantean para que contrasten entre ellos diferentes estrategias que utilizaron para resolver el ejercicio o resolución de un problema.

Cabe señalar que este modelo experimenta una transformación tanto del rol del profesor como del alumno, pero nuevamente el denominador común es que en ambos se estimula el desarrollo de una mayor reflexión sobre sus respectivas actuaciones. El enseñante se preocupa por formular las mejores preguntas para estimular el aprendizaje comprensivo y esto lo obliga a reconocer su propia forma de entender el concepto y evaluar sus formas para resolver el ejercicio. Por su parte, las preguntas del enseñante obligan al aprendiz a reflexionar sobre la comprensión del concepto y sus propias formas de enfrentar la resolución del ejercicio.

Además, esta forma de interactuar entre profesor, alumno y contenido, favorece el aprendizaje de nuevos conceptos y estrategias de resolución de ejercicios debido a que la lógica es el aprendizaje en colaboración.

Figura 8. Concepto II. Modelo de enseñanza para la exploración de conocimientos y ayuda asistida



En este contexto no es difícil darse cuenta de que el ambiente que se genera es de igualdad, por lo tanto se reconoce tanto el conocimiento del alumno como el del enseñante, provocando una mayor autonomía en el alumno que está aprendiendo, y de paso, fortalece ideas con las que pueden aprender matemáticas y química, según sea el caso.

Se logró, de acuerdo a los criterios establecidos para el desarrollo de esta etapa de la investigación, una categoría central capaz de incluir las conceptualizaciones que emergen en las etapas anteriores. Esta categoría permite reconocer que el cambio de creencias en el caso de los estudiantes tutores tuvo relación con la experiencia de ser tutor y con la necesidad de asumir como principal responsabilidad el logro del aprendizaje en los alumnos tutelados.

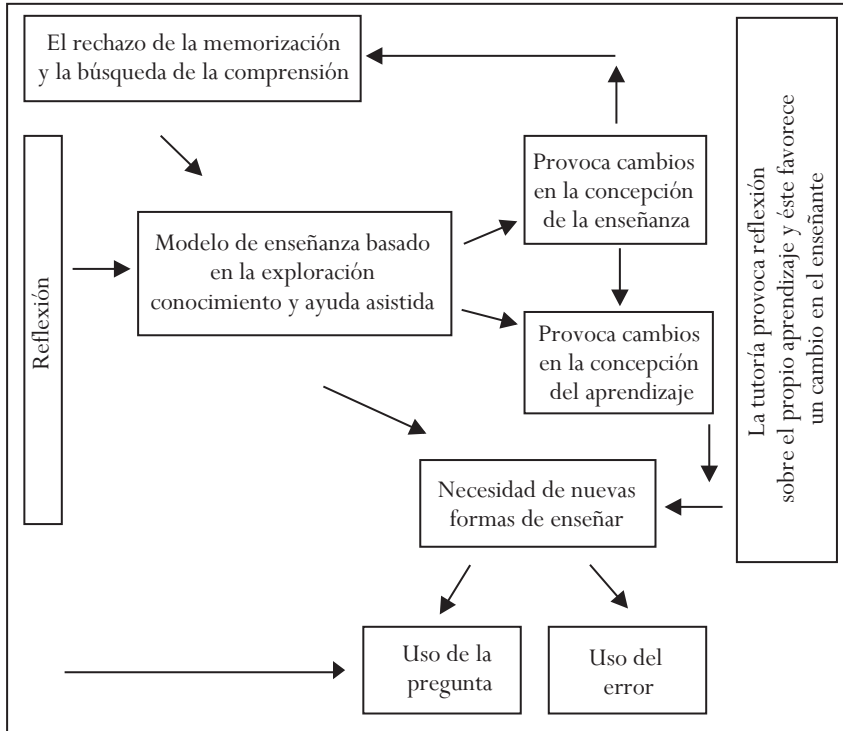
El cambio de creencias sobre las formas de enseñar estuvo determinado por la reflexión que surge sobre las propias formas de aprender, reconociendo en este proceso la importancia de explicitar un tránsito desde aprendizajes memorísticos a aprendizajes centrados en la comprensión de los conceptos. Las tutoras, a través de la reflexión de sus propias formas de aprendizaje, dejan ver que en varias ocasiones aprendieron los conceptos de memoria, pero que estas circunstancias específicas no responden al desafío de enseñar dichos conceptos. El reconocimiento de esta situación las obligó a aprender los conceptos que debían enseñar y por lo tanto ponían especial cuidado en el establecimiento de relaciones conscientes con sus propios conocimientos previos y con otras experiencias personales que favorecieran un mayor nivel de comprensión.

Este aprendizaje comprensivo es clave para la opción que las tutoras declaran en relación con el modelo de enseñanza basado en la exploración de conocimientos, porque se fundamenta en la formulación de preguntas que estimulan la reflexión en el alumno tutelado en cuanto a la toma de decisiones para resolver un ejercicio o problema, el uso de preguntas para advertir un error o buscar su causa.

La experiencia de enseñanza anterior permite apreciar un paso de la reflexión del alumno tutor a los sujetos que están aprendiendo, permitiendo que accedan a un nivel de comprensión mayor de los conceptos basados en procesos de reflexión durante el acto de aprendizaje.

Se puede apreciar que este nuevo modo de comprender la enseñanza estimula en los alumnos tutores la búsqueda del uso de la pregunta como

Figura 9. Concepto III. Búsqueda de nuevas formas de enseñar y su relación con el resto de los conceptos



una herramienta que articula el diálogo didáctico desde niveles de menor a mayor complejidad. Es importante destacar que los grupos de tutoría estuvieron formados por cuatro o cinco personas, por ello, en muchas ocasiones desarrollaron un aprendizaje en colaboración. Así, ante una misma pregunta, surgieron distintas respuestas, de esta manera el alumno tutor tenía la oportunidad de estimular el contraste de las distintas propuestas favoreciendo así la comprensión centrada en la elección de distintas alternativas frente a un mismo ejercicio o problema.

Figura 10. Presentación de la categoría central

Código A Claves del aprendizaje.	Concepto I. Rechazo de la memorización y la búsqueda de la comprensión.	Categoría central
Código B Cambio de creencias sobre el aprendizaje.		
Código C Claves de la enseñanza	Concepto II. Modelo de enseñanza para la exploración de conocimientos.	Ser tutor provoca una reflexión sobre el propio aprendizaje y favorece el cambio de la actuación como enseñante.
Código D Contrastación de modelos de enseñanza.		
Código E Cambios de creencias sobre la enseñanza.	Concepto III. Búsqueda de nuevas formas para enseñar.	

Los hallazgos descritos son coherentes con los textos que señalan que los aprendizajes de tipo autónomo favorecen la capacidad de dirigir y monitorear su propio aprendizaje, es decir, estimulan la metacognición, además, las habilidades de aprendizaje autorregulatorio conducen a un mayor logro académico e incrementan el sentido de eficacia, y los cambios hacia una conducta más autorregulada están basados en procesos individuales, sociales o interpersonales. Así, el aprendizaje autodirigido reúne o integra estrategias cognitivas, metacognitivas y de motivación (Woolfolk, 2006). Lo anterior coincide con estudios sobre metacognición en estudiantes universitarios, que señalan una relación entre el nivel de conocimiento sobre las estrategias, la autoestima y la motivación intrínseca por aprender. En este sentido, la enseñanza de estrategias de aprendizaje favorece el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones y posibilita la actuación sobre ellas.

Por otra parte, el proceso investigativo se centró en captar el efecto de tutorías en el cambio de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, por

tanto, se debe reconocer que en el desarrollo de aprendizajes es fundamental la influencia de las ideas, creencias y estrategias que impulsan a la acción y le dan un significado personal, lo cual es creado por la mente a través de experiencias personales. Se sabe que es más importante el significado de los hechos que los hechos mismos y que los prejuicios pesimistas sobre tales hechos limitan negativamente a los estudiantes.

La formación de creencias genera modelos mentales basados en la experiencia y costumbres socioculturales, que se pueden mantener o eliminar por parte de los sentidos según los aspectos que interesan o se rechazan, también se puede generalizar una experiencia representativa, se pueden distorsionar las realidades, dar más importancia a algunos aspectos o construir realidades que no existen. En definitiva, las creencias, percepciones y actitudes influyen en la capacidad de aprender del ser humano, ya que son obstáculos poderosos que provienen del mundo interior, siendo principalmente relevantes las creencias, definidas como las ideas o pensamientos que cada persona acepta como verdaderos, y que mueven a emprender la acción y obtener resultados previamente imaginados.

De esta condición, se asume el valor de desarrollar creencias para el aprendizaje asociadas a la capacidad de éxito, en términos de expectativas de objetivos que son posibles alcanzar, expectativas de autoeficiencia para lograr los objetivos y expectativas de respuesta (lo que se cree que ocurrirá, sea positivo o negativo).

También se identifican creencias de significado, ya sea de identidad o sobre nosotros mismos: autoestima y confianza en uno mismo disminuida o positiva, creencias de capacidad para aprender o identificar posibilidades de rendimiento, lo que significa buscar medios para conseguir los objetivos, y la condición de que lo que creemos se convierte en realidad.

Se sabe que es posible producir procesos de cambio en las creencias, lo cual significa ver lo positivo de un estado de resistencia y luego pasar a la actuación correspondiente, eliminando las interferencias.

Cabe señalar que el desarrollo de este estudio tiene relación directa con acciones que pretenden mejorar los procesos de formación profesional. Actualmente, aunque en las asignaturas se plantea que los estudiantes desarrollen competencias pedagógicas orientadas a lograr aprendizajes significativos, tienden a aprender de memoria, y es aún más preocupante que siguen aprobando las asignaturas de la malla curricular sin comprender los conceptos. Esto denota una falta de coherencia entre los planteamientos teóricos esperados para la formación inicial docente en Chile, y en la acción se da como producto de la calidad de nuestras prácticas en el contexto de la formación inicial docente. De este modo los resultados del estudio ponen en cuestionamiento la práctica docente actual y desafían a formular nuevos proyectos de investigación orientados a posibilitar aprendizajes centrados en la exploración del conocimiento para el logro de una mayor comprensión de los conceptos, asociados con la formación disciplinaria y pedagógica que en un futuro ejercicio profesional garanticen una actuación docente acorde a los requerimientos de la formación de ciudadanos para el siglo XXI.

REFLEXIONES METODOLÓGICAS

Cuando se decide desarrollar un estudio con el enfoque de la Teoría Fundamentada, se apuesta a que el producto de este proceso investigativo sea una teoría sustantiva o inductiva. Sin embargo, conseguirlo puede constituir una tarea bastante difícil, pues la interpretación de cada una de las etapas puede ser modificada de investigador a investigador.

En nuestro país existen escasos espacios para aprender este tipo de análisis de datos cualitativos. Desde esta perspectiva los cuestionamientos son numerosos y las certezas pocas.

En primer término, a propósito del desarrollo de esta investigación, hemos podido constatar que la revisión bibliográfica tiene una función orientada a una discusión que asegura el vínculo de la propuesta teórica con otras ya existentes. La presente investigación consideró una revisión

bibliográfica general sobre la implementación de tutorías en universidades, el estado de la situación actual del acceso a la educación superior en Chile, y las ventajas de la implementación de proyectos de tutorías tempranas en el nivel terciario de formación. Sin embargo, no se revisaron antecedentes empíricos y teóricos asociados al efecto de las tutorías sobre las creencias del aprendizaje y enseñanza en el contexto de los procesos de la formación inicial docente.

Hubo una coincidencia entre los hallazgos de la presente investigación y los resultados de otras que plantean que la participación en tutorías estimula el desarrollo de procesos metacognitivos. Sin embargo, los resultados de este estudio se centran en procesos metacognitivos asociados con el rol del tutor. De este modo, existe un aporte genuino en esta investigación: el tutor y su resignificación respecto de la metacognición como un proceso de reflexión asociado a la enseñanza.

Cabe preguntarse qué sucedería si se desarrollara un proceso de Teoría Fundamentada y se concluyera lo que ya está establecido en la literatura, en qué sentido seguiría siendo una teoría sustantiva y cuál sería el estatus epistemológico de la propuesta teórica nueva.

Posteriormente, cuando se delimita el problema y se precisan en términos iniciales los objetivos del estudio se da inicio al trabajo de campo. Así, se inician las entrevistas que proporcionarán la información que servirá de base para una serie de codificaciones, y que tienen como propósito final la propuesta de una categoría central o teórica que responda a la pregunta inicial de la investigación.

La codificación abierta consiste fundamentalmente en descomponer los datos, para “abrir el texto” y descubrir pensamientos, ideas, significados, acciones y experiencias, para luego “nombrarlos” y desarrollar conceptos. Es clave en esta etapa explorar los datos. Es importante subrayar la palabra explorar porque simboliza el sentimiento que nos embarga cuando desarrollamos esta etapa. Por una parte, se espera encontrar grandes hallazgos, sin embargo, a veces necesitamos observar donde no se pue-

de ver con claridad y por otra parte mirar dos veces para sensibilizar el pensamiento y encontrar lo anhelado. Lo cierto es que no sabemos con qué nos encontraremos, y la actitud más adecuada sería aprender de la experiencia sin mayor ambición que el encuentro con lo desconocido. Esta actitud asegura un análisis que posibilita el encuentro con los datos cualitativos y no la ilusión de encontrar hallazgos significativos.

Describir esta etapa parece un ejercicio simple, sin embargo, cada una de las tareas contiene grados de complejidad y límites que es importante explicitar y analizar. En otras palabras, las sucesivas codificaciones podrían constituir un conjunto de pasos que no culminan con en el compromiso adquirido en este tipo de análisis de datos, esto es, ofrecer una teoría sustantiva.

El investigador explora los datos e incorpora etiquetas a las ideas y acciones, a través de frases o palabras. En esta etapa es complejo encontrar las palabras o frases que constituirán las mejores opciones para asignar el significado detectado. Es importante explorar el texto de forma libre, es decir, dejando de lado los conceptos que aparecen en la literatura ya que en ocasiones no dejan ver con claridad nuevos significados y actúan como “microparadigmas” que no permiten abrir el texto a nuevas conceptualizaciones.

Asignar códigos con el nombre de conceptos ya existentes es un error bastante frecuente entre los estudiantes que se embarcan en el desarrollo de la Teoría Fundamentada. Así, la asignación de un código exige leer el texto de forma consciente con la determinación de encontrar en el propio texto la mejor forma de responder a las preguntas que orientan esta etapa.

Asignar códigos es una tarea compleja de la cual depende la conceptualización, por tanto, ha de ser autorregulada por el investigador. De ahí la importancia de ejercitar la lectura de los textos en dos momentos diferentes. La primera vez se debería etiquetar un primer nivel de aproximación, es decir, enfatizar en los códigos vivos, y posteriormente, transitar hacia una lectura con un mayor nivel de abstracción que sobrepase

las palabras y que deje ver las ideas de los sujetos que están latentes en el texto a la espera de su levantamiento. Pensar que están allí los significados dispuestos a ser levantados por el investigador es una conceptualización que ayuda a mantener la fe cuando no se encuentra nada interesante.

En esta fase, uno de los factores que obstaculiza el levantamiento de unidades de significados corresponde en primer lugar a la tendencia de reconocer en el texto conceptos existentes en la literatura o en otras investigaciones. Por otra parte, la falta de un marco teórico constituye un obstáculo, pues sesga la mirada de lo que se está analizando. Por ejemplo, un profesor investigador que analiza una entrevista de un alumno puede captar los significados que se asocian al marco teórico o el conocimiento que actualmente maneja. Por otra parte, un psicólogo o sociólogo podrá acceder a otros significados que dependen de su aproximación a la realidad, así, el que analiza una entrevista, por ejemplo, tendrá acceso a significados que estarán condicionados a sus saberes profesionales anteriores. Desde esta perspectiva, vale la pena considerar la constitución de equipos interdisciplinarios que favorezcan el surgimiento de productos teóricos más complejos. Así, el desarrollo de la Teoría Fundamentada podría ser optimizada si es desarrollada por un grupo de investigadores con distintas formaciones iniciales constituyendo una oportunidad para enriquecer los datos, a los cuales se puede acceder en esta etapa inicial, fundamentado lo anterior en diferentes “llaves” que estos profesionales poseen para abrir el texto hacia la comprensión del fenómeno.

Luego surge una segunda dificultad, ya que, al segmentar los datos, es posible poner más de una etiqueta, esto significa reconocer que existen declaraciones que pueden ser posteriormente conceptualizadas de diferente modo, dado que existe un límite poco preciso que no permite ver con claridad tal distinción. Así, en ocasiones un mismo registro es etiquetado dos veces, esto impide ver lo que el texto está develando exactamente.

Otra dificultad que surge es la existencia de códigos que, *a priori*, no se sabe si constituirán la base de las conceptualizaciones que serán el produc-

to de esta etapa y, por lo tanto, a veces etiquetamos en exceso o, por otra parte, se determinan conceptualizaciones que no dejan ver en el texto otros significados, restando riqueza potencial en la perspectiva del análisis total de los datos. No hay que olvidar que el análisis de los datos no es lineal en el sentido temporal y por tanto los códigos incipientes podrían servir de base para explorar y comprender con mayor profundidad conceptualizaciones que aparecen débilmente en las primeras conversaciones u observaciones en el campo.

A esta altura del análisis se podrían sugerir algunos criterios para evaluar la conveniencia de los códigos asignados. En primer lugar, se puede plantear que un indicador de la calidad de las etiquetas estaría dado por la coherencia con las preguntas sugeridas inicialmente, es decir: ¿los códigos denotan un nombre para lo que se está declarando u observando? En segundo lugar, el código debería dar cuenta de forma sintética de los significados de lo que se está declarando u observando; finalmente, se puede sugerir que las etiquetas evidencien un bajo nivel de abstracción, es decir, que su significado esté cercano a la declaración textual u observación desarrollada por el sujeto.

Por otra parte, cuando se conceptualiza la tarea se vuelve aún más compleja. El levantamiento de conceptos articula grupos de significados que dependen de los límites experimentados en la etapa anterior. La complejidad del proceso es aún mayor, ya que exige la capacidad de síntesis y agrupamiento y nuevamente se exige renunciar a saberes disciplinares existentes con el fin de construir nuevos significados.

Si se pudiera describir esta etapa con nuevas palabras, podría decirse que representa la construcción de un *puzzle* que da forma a los datos que hemos encontrado. Nuestra tendencia es encontrar una categoría mayor a la que pertenecen. Al describirlo, también se expresa lo que sentimos cuando intentamos unir las piezas y obtenemos una conceptualización que no nos convence, y lo intentamos una y otra vez, hasta que en un momento los elementos se articulan y constituyen un todo que para el investigador

tiene sentido. Pero ¿cómo evitar que cada una de estas creaciones no sea sólo ilusión sino una propuesta teórica real y producto de una experiencia inductiva de los datos?

En la etapa anterior hay sólo una posibilidad: abrir la mente a nuevas relaciones y con ello a la generación de nuevos conceptos. Esta opción es la que deseamos lograr la mayoría de los investigadores. He aquí el proceso creativo que existe en el seno de todo proceso de investigación.

En esta etapa, el establecimiento de relaciones y el ejercicio de la creatividad no resultan tan simples para los investigadores con poca experiencia, y a veces, otro investigador más aventajado puede establecer relaciones que en este momento no somos capaces de ver y por lo tanto, limita nuestros procesos de conceptualización.

Una vez que se tienen estas nuevas conceptualizaciones es importante articularlas a fin de avanzar hacia la definición de una categoría central que pueda explicar el fenómeno que se está investigando. Esto implica una segunda mirada al interior de cada una de las conceptualizaciones surgidas en las etapas anteriores, aquí el diseño de mapas conceptuales permite visualizar las relaciones existentes y las jerarquías establecidas entre los diferentes conceptos y esta categoría de primer orden.

No es una tarea fácil enseñar a los estudiantes a desarrollar este tipo de proceso, es una tarea compleja con un alto ingrediente de creatividad, intuición y resguardos para asegurar que el producto sea verdaderamente una teoría sustantiva.

REFERENCIAS

- Baudrit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. México: Paidós Educador.
- Camarero, F., Martín del Buey, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema* 12, (4) 615-622.

- Contreras Espinosa, R.S., Alpiste Penalba, F., Eguía Gómez, J.L. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la universidad del Bío-Bío. *Theoria*, 13, 103-110.
- García F., Trejo, R., Flores, L., Rosete R. y Rabadán, R. (2007). *La tutoría: una estrategia educativa que potencia la formación de profesionales*. México: Editorial Limusa Editores.
- Jones, D., Manzelli H. y Pecheny N. Grounded Theory: una aplicación de la Teoría Fundamentada a la salud. Recuperado de <http://investigacioncualitativa.cl/2008/01/teora-fundada.html>
- Mayer, R. (2004). *Psicología de la Educación. Enseñar para un Aprendizaje Significativo*. Madrid: Editorial Pearson.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación a la escuela*. Barcelona: Graó.
- Narváez Rivera, M., Prada Mendoza, A. (2005). Aprendizaje de educar. *Tiempo de educar*, 6(11), 115-146.
- Núñez, J.C., Solano, P., González Pienda J.A. y Rosario, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18, 353-358.
- Olea Deserti, E., Pérez Vizuet, P. (2005). Relevancia del tutor en los programas a distancia. *Apertura*, 5(2), 6-19.
- Pozo J. (2006). *Nuevas formas de Pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Raymond E. Teorización anclada (Grounded Theory) como método de investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. Recuperado de <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=37084412>
- Saavedra G., Reynaldo Q. (2006). Caracterización cognitiva y emocional católica de Maule: Años 1999, 2001, 2003. *Estudios Pedagógicos XXXII*, 2, 87-102.
- Scagnoli, N. (2006) El aprendizaje colaborativo en cursos a distancia. *Investigación y ciencia*, 14(36), 39-47.

- Trinidad, A., Carrero V. y Soriano, R. (2006). *Cuadernos Metodológicos. Teoría Fundamentada. "Grounded Theory"*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Valles M. Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (ATLAS.ti y MAXqda) en el análisis cualitativo. Una reflexión metodológica desde la *grounded theory* y el contexto de la investigación social española. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200105.pdf>
- Wolf A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Editorial Pearson Educación.

LA TEORÍA FUNDAMENTADA COMO ESTRATEGIA INTERPRETATIVA. LA CONSTRUCCIÓN DE LA CATEGORÍA DE “EL PREJUICIO” EN DOS ESTUDIOS DE CASO

María Rebeca Padilla de la Torre¹⁵

RESUMEN

En este trabajo se muestra cómo las propuestas de la Teoría Fundamentada se articularon con otras vertientes, como la teoría de la enunciación y el análisis del discurso, para diseñar una estrategia interpretativa que permitió dar sentido a los datos cualitativos que surgieron a partir de una etnografía y de algunas entrevistas realizadas. En este texto se expone cómo se configuró *el prejuicio* como una categoría resultante, que al “dejar hablar a los datos” se manifestó de manera consistente en dos casos tan distintos como lo son los inmigrantes japoneses y defechos en la ciudad de Aguascalientes, México.

INTRODUCCIÓN

La Teoría Fundamentada, en sentido estricto, no es una teoría fija, inmutable, sino una estrategia de indagación distinta que se abre a las posibilidades de no partir de conceptos o supuestos preestablecidos, sino que propone construir con sistematicidad y rigor un nuevo conocimiento. Su

¹⁵ Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: mpadilla@correo.uaa.mx

objetivo es estructurar una “teoría” fundamentada en un trabajo previo, con los datos empíricos que la configuraron paulatinamente, y no en la lógica de probar en el campo una teoría previamente establecida. En este texto, lo que se presenta no es la aplicación de la Teoría Fundamentada en el diseño de una investigación en general, sino cómo fue un insumo central en la fase de la interpretación de los datos recopilados. Se podría decir que se trabajó desde dos “perspectivas”. Por una parte, el problema teórico metodológico partió tanto de problemas empíricos como conceptuales, identificados *a priori* en un estado de la cuestión, y algunos conceptos clave dirigieron el diseño del trabajo de campo y las entrevistas. Sin embargo, la metodología que consistió inicialmente en llevar a cabo una etnografía y algunas entrevistas semiestructuradas, no se cerró en torno a los conceptos centrales y a su operacionalización en variables concretas, sino que se colocó a la teoría previa entre “paréntesis” y se mantuvo una tensión oscilante entre ésta y los datos empíricos.

El marco más amplio de este trabajo es una investigación cualitativa e interpretativa sobre las prácticas mediáticas en la ciudad¹⁶, no considerando las prácticas que llevan a cabo las empresas o instituciones mediáticas como organizaciones, sino las comunidades urbanas que se reconocen a sí mismas y que son distinguibles en la ciudad como tales. Se hace referencia a dos casos en específico, que fueron parte del objeto de estudio de esta investigación, ya que el estudio consideró otros casos más. La investigación asumió el valor de trabajar el contraste entre comunidades que representaran con claridad oposiciones o una alteridad en la ciudad de Aguascalientes, México. De esta manera se toma, como punto de partida, a *los aguascalentenses* como los nativos, se privilegió su definición como

¹⁶ La investigación se titula: “Prácticas mediáticas y construcción de ciudadanía cultural en la ciudad de Aguascalientes”. Tuvo como objeto de estudio cinco comunidades: japoneses, defensores, trabajadores del INEGI, la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días y aguascalentenses, miembros del Club Campestre y colonos de la Vicente Guerrero.

mexicanos y como *provincianos*, habitantes de una ciudad media del país. En contraste, *el extranjero* y *el metropolitano* fueron dos identidades que surgieron como alteridades. Por esta razón, se decidió trabajar con la comunidad japonesa, la cual representa el grupo de extranjeros más numeroso en la ciudad,¹⁷ y el caso de los inmigrantes de la ciudad de México, o defeños; es importante aclarar que la inmigración de esta ciudad a Aguascalientes ha sido visible y constante a lo largo de los últimos veinticinco años, pues llegan defeños que se mudaron por distintas razones, son de distintos estratos socioeconómicos y tienen diferentes ocupaciones, sin embargo, se eligió un caso concreto y representativo de esta inmigración.

A partir del sismo de la ciudad de México en 1985, se fortaleció la idea de la descentralización. El Instituto Nacional de Geografía Estadística e Informática (INEGI) desplazó entre los años de 1986 y 1988 a más de dos mil trabajadores con sus familias, concentrándose en un principio en espacios definidos en la ciudad.¹⁸

Por otra parte, comienza a haber japoneses en la ciudad durante los primeros años de 1980 como consecuencia de la instalación de plantas de ensamblaje automotriz y fabricación de autopartes. Esta inmigración constituye una población laboral que cumple con tareas por periodos variables. Viven en la ciudad temporalmente, con familiares o solos, sin intenciones de arraigo, llegan unos y se van otros.

La etnografía y las entrevistas se realizaron en el periodo del 26 de enero de 2007 al 15 de febrero de 2008. La etnografía se situó en los espa-

¹⁷ En el Censo del año 2000 se registraron 294 japoneses en Aguascalientes, la segunda ciudad con mayor concentración de los 2936 que habitan en todo el país, después de la Ciudad de México (INEGI, 2001).

¹⁸ El plan para la descentralización consideró en agosto de 1986 el desplazamiento de 200 trabajadores y después, de agosto a octubre de 1987, 1,800 trabajadores más, todos con sus familias. Posteriormente, más trabajadores fueron trasladados a la ciudad, sin embargo no existen registros formales de estos números posteriores en la crónica oficial del Instituto (INEGI, 1986a, 1986b).

cios de la ciudad que las mismas comunidades señalaron como territorios apropiados. En ambos casos se entrevistaron a 33 personas, siempre intentando que se distribuyeran entre la diversidad de las comunidades. De manera concreta, el trabajo etnográfico se registró en un diario de campo, el cual formó el texto analizable en el caso de las entrevistas se eligieron diez, en cada uno de los casos, para constituir los textos de trabajo. Lo que se presenta enseguida son los métodos que se diseñaron para analizar ambos cuerpos de datos que constituyeron dos “narrativas” distintas, una que creó el propio investigador y otra que derivó de una entrevista, en donde la narrativa de los sujetos de estudio se enlaza con las preguntas del entrevistador.

No hay fórmulas ni recetas para la “mejor” manera de analizar los relatos que logramos suscitar y recolectar. En efecto, una de las fortalezas de pensar en los datos como narrativas es que abre las posibilidades de una gran variedad de estrategias analíticas. Tales enfoques también nos permiten pensar más allá de nuestros datos, sobre las maneras como se manejan y construyen cultural y socialmente los relatos e historias. Esto significa que el análisis de las narrativas puede proporcionar una manera crítica de examinar no sólo a los actores y acontecimientos clave sino también las convenciones y normas sociales y culturales (Coffey y Atkinson, 2003, pp. 96-97).

EL SENTIDO DE LOS DATOS CUALITATIVOS RECOPIADOS A TRAVÉS DE LA ETNOGRAFÍA

El análisis de la etnografía permitió estructurar cada uno de los casos, aportando así información sobre las circunstancias que originaron su historia en la ciudad, sobre cómo se definen como comunidades, sus características y valores, quiénes son los “otros” para ellos y cómo los definen, así como las principales actividades (vinculadas a la vida en la ciudad) que realizan como una comunidad organizada, en el sentido de una ciudadanía

formal y no, y los anhelos que tienen sobre la ciudad que habitan. Además, el trabajo etnográfico fue imprescindible para comprender la diversidad al interior de la misma diversidad. En cada comunidad se comprendieron las lógicas de pertenencia y las variaciones que adoptaba su propia identidad como comunidad al interior, lo que permitió decidir con mayor precisión las características de los informantes que se iban a entrevistar.

El análisis de la etnografía se hizo a partir del registro del diario de campo, de acuerdo a las propuestas de la teoría fundada (Strauss y Corbin, 2002; Coffey y Atkinson, 2003). Se trabajó para encontrar el sentido de los datos cualitativos recopilados durante la primera etapa de la metodología. En este análisis, los temas se fueron repitiendo y agrupando en torno a tres dimensiones que configuraron tres categorías de análisis relacionadas entre sí:

1. *Identidad y alteridad.* Se refiere a cómo se define la comunidad con respecto a otras y cómo define a otras comunidades. Es importante resaltar que a pesar de las variaciones y la diversidad al interior de cada comunidad fueron muy claras y constantes las referencias para describirse como una comunidad distintiva y con características propias en la ciudad y en referencia con otras. Fue la categoría en la cual se dio una mayor saturación de información.
2. *Formalización de la ciudadanía.* Se refiere a prácticas que se salen del ámbito de la comunidad y que tienen como objetivo organizarse para trabajar en torno a problemas que identifican como propios de la comunidad en la ciudad. Se refiere a los derechos reclamados, asumir obligaciones, formular opciones y participar en el desarrollo, la esfera pública, las instituciones públicas y sus autoridades. Es una categoría muy variable entre las comunidades porque existen condiciones que motivan distintas prácticas ciudadanas que revelan el grado de compromiso, participación e interés con respecto a la ciudad.

3. *Ciudad anhelada*. Describe cómo desearían que fuera la ciudad, cómo se visualizan como comunidad.

En sentido estricto, la primera categoría sustenta las dos siguientes. Parte de la identidad de una comunidad son los anhelos de ciudad que se comparten, fincados en los valores y las lógicas de la propia comunidad. Motivados por estos anhelos, se emprenden o no, en algunos casos, prácticas que trascienden el ámbito de la comunidad para insertarse e involucrarse en el ámbito comunitario más amplio de la ciudad, con autoridades e instituciones públicas formales. Estas distinciones analíticas fueron muy útiles para poder establecer comparaciones entre los casos, cómo se vive, practica y construye una ciudadanía a partir de una identidad compartida en una comunidad, es decir, una ciudadanía cultural.

Las tres categorías se desdoblaron en dos ejes que corresponden a los dos conceptos centrales de la pregunta de investigación, la “construcción de ciudadanía cultural” y las “prácticas mediáticas”. Una vez que se identificó que las prácticas observadas en la etnografía se podían analizar a la luz de estas tres categorías centrales, se llevó a cabo un análisis sistemático del diario de campo. Se leyó con mucho cuidado la narrativa y se clasificaron y agruparon las temáticas en una matriz de análisis. Como ya se comentó, estos temas se encuentran relacionados entre sí, pero esta distinción analítica permitió precisamente comprender mejor la articulación de las prácticas mediáticas en la construcción de ciudadanía cultural. Se distinguieron no sólo las características que les otorgan una identidad como comunidad entre otras comunidades, es decir, la alteridad, además se distinguieron las prácticas ciudadanas y mediáticas que realizan desde esta lógica. Se presenta a continuación la matriz para el análisis de la etnografía a partir del diario de campo.

Cuadro 1. Matriz de análisis de los datos cualitativos a partir del análisis del diario de campo

Dimensiones de análisis/ Conceptos principales en la pregunta de investigación	Construcción de ciudadanía cultural (Clave CC)	Prácticas mediáticas (Clave PM)
Identidad/alteridad (Clave I)	Temas sobre cómo se definen a sí mismos, a lo propio, y frente a la alteridad, los otros. Su conciencia de ser miembros de una comunidad distinguible en la ciudad. (Clave CC-I)	Temas sobre cómo se relacionan las prácticas mediáticas en la definición de la propia identidad y de los otros. (Clave PM-I)
Formalización de la ciudadanía (Clave F)	Temas sobre problemas que identifican, derechos reclamados, participación y formulación de propuestas, situaciones de organización, exigencias ante el Estado, corresponsabilidad; prácticas sociales que inciden en el proceso de CC, vinculaciones que establecen con la generación de espacios públicos. (Clave CC-F)	Temas sobre cómo se relacionan las prácticas mediáticas en los procesos de formalización de la ciudadanía y sobre los mismos medios. (Clave PM-F)

Cuadro 1. (Continúa)

Proyecto/Anhelos de ciudad (Clave A)	Temas sobre cómo describen sus anhelos de ciudad y su lugar o status en ella. (Clave CC-A)	Temas sobre cómo se relacionan las prácticas mediáticas con sus anhelos de ciudad, su lugar o estatus como comunidad en la ciudad anhelada y los anhelos sobre mismos medios. (Clave PM-A)
--------------------------------------	--	--

Claves de los casos: 01 japoneses; 02 inmigrantes del D.F.

En seguida se muestra un ejemplo del análisis de un fragmento:

Cuadro 2. Análisis de fragmento de diario de campo

Jueves 27 de septiembre de 2007 Visita y entrevista con el director “S” en la <i>Escuela Japonesa de Aguascalientes</i> . Me doy cuenta, de manera evidente, que sus horarios no son los nuestros cuando me citan en la escuela a las 2 de la tarde (Con “H” fue a las 7 de la mañana). Empiezo a entender su lógica en los horarios. Empiezan muy temprano con sus tareas y los niños salen tarde de la escuela, a las 3 pm los más pequeños y a las 5 pm los más grandes. La familia se reúne y convive sólo en la comida de la noche o cena, que es la principal. Llegué temprano a la escuela y decidí tomar algunas fotos del exterior, sin embargo, me di cuenta de que un policía ubicado en una caseta a la entrada de la escuela me observaba detenidamente. Decidí entonces llegar a la escuela y anunciarle que tenía cita con el director “S”. El guardián de	01-CC-I Manejo del tiempo. Horarios y puntualidad.
---	--

<p>seguridad me comunicó que ya le habían advertido que estuviera al pendiente de mi visita y me abrió la puerta. De manera evidente la escuela tiene un sistema de seguridad riguroso. Entré y me encontré con un edificio muy amplio con un campo de pasto grande para hacer deportes, a mi lado derecho se veía la entrada a un enorme gimnasio con duela y distribuidos en dos pisos se ubicaban los salones de clase. Antes de cada salón o estancia había una especie de librero en donde se encontraban muchos zapatos, de calle y tenis. Los maestros y alumnos andaban entre los salones con pantuflas o chanclas. No pisaban ni las alfombras de los salones, ni la duela del gimnasio. También había en el corredor un mural grande con avisos y trabajos de los niños, todo en japonés.</p>	<p>01-CC-F Prácticas de seguridad en la ciudad. 01-CC-I Práctica cultural. 01-CC-I Idioma. 01-CC-I Idioma japonés. Tiempo/ Calendario Tiempo/ Puntualidad</p>
<p>Apenas estaba viendo la escuela cuando “M” llegó y me pasó a su oficina que estaba a la derecha de la entrada. Su oficina era grande y repleta de carpetas con información alguna rotulada en español y la mayoría en japonés. Tenía un enorme mapa de Japón y un calendario escolar japonés también. (El cual es distinto al calendario escolar occidental. Comienza el ciclo escolar en abril y termina en marzo). Me indicó que me sentara mientras era la hora de la cita con el director, faltaban algunos minutos para las dos.</p>	

Con esta clasificación se vaciaron los temas y la mayoría se repitió en el mismo sentido, fueron redundantes y se dio uno de los principios de la investigación cualitativa, el cual señala que cuando los datos se repiten la información se satura y la indagación se puede dar por concluida. Estos datos, ya analizados, se integraron al análisis más fino que constituyeron las entrevistas. Algo importante de aclarar fue la estrecha relación entre etnografía y entrevistas. Varias entrevistas se realizaron cuando ya se había llevado a cabo un periodo de la etnografía, lo cual tuvo como resultado que las entrevistas pudieran orientarse y centrarse en comprender mejor lo que se empezó a perfilar durante ésta.

Incluso, en el caso japonés, la etnografía permitió que la investigadora comprendiera varios códigos culturales totalmente ajenos a su propio contexto, los cuales fueron claves para establecer la confianza y una mejor interpretación de las respuestas que ofrecieron los sujetos de estudio. Ahora se presentará la segunda etapa de la estrategia interpretativa de los datos, la que se dedicó a las entrevistas que se trabajaron con el apoyo de la perspectiva del análisis crítico del discurso (ACD).

TEORÍA FUNDAMENTADA O ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

El análisis de las entrevistas permitió afinar la mirada y aclarar varias situaciones observadas y vividas durante la etnografía. Ambas aproximaciones se complementaron y contribuyeron a perfilar los resultados.

Las entrevistas fueron trabajadas fundamentalmente a partir de la “teoría de la enunciación” de Émile Benveniste (1995). Esta teoría es pertinente para este estudio debido a que su propuesta aborda al sujeto “situado”. Benveniste explica las características universales y básicas del lenguaje¹⁹, en las cuales se pueden encontrar tanto la forma como el sentido. En primer lugar, los pronombres, y en segundo lugar, los verbos, articulan las relaciones entre un sujeto, “yo”, otros unidos a él: “nosotros” y los “otros” distintos en singular: “tú”, él (ella), y en plural: “ellos”. La teoría lingüística de Benveniste fundamenta las oposiciones que colocan las diferencias entre las personas, es decir, fundamenta la correlación de subjetividad. Indica a quién se incluye: “inclusión” o por el contrario se excluye: “exclusión”. El “yo” constituye el punto de partida, el referente, es quién enuncia dónde se sitúa con respecto a los demás pronombres, es decir, los referidos. “Es un hombre hablante el que encontramos en el mundo, un hombre hablando a otro, y el lenguaje enseña la definición misma del hombre” (Benveniste, 1995, p. 180).

¹⁹ No se desarrollarán en este documento las premisas previas de la teoría de la enunciación.

La enunciación es un hecho original y fundamental, universal entre las culturas, las formas pronominales no remiten a la realidad o a posiciones objetivas en el espacio y en el tiempo, sino a la enunciación, única, que las contiene. De esta manera, el propio sujeto, que es capaz de “enunciar” a través del lenguaje, se coloca en el espacio y en el tiempo y con relación a los demás. Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto; porque el sólo lenguaje funda en la realidad, en “su” realidad que es la del ser, el concepto de “ego” (Benveniste, 1995, p. 180).

La teoría de la enunciación de Benveniste se trabajó conjuntamente con el ACD (Fairclough, 2003; Jäger, 2003). Desde esta perspectiva, los discursos se comprenden como realidades materiales.

... los discursos determinan la realidad. Por supuesto, siempre a través de sujetos que intervienen activamente en sus contextos sociales como (co)productores y co(agentes) de los discursos y cambios de la realidad. Estos sujetos activos llevan a cabo prácticas discursivas y no discursivas. Y pueden hacerlo porque, en su calidad de sujetos “entretajidos” con los discursos, disponen de conocimiento (Jäger, 2003, p. 66).

El argumento por el cual se analiza “críticamente” el discurso es el siguiente, si los discursos son prácticas que constituyen los objetos y otorgan significado a la realidad, entonces, indagar en los discursos es comprender cómo asumen la realidad los sujetos que producen el discurso. El análisis crítico del discurso asume las relaciones dialécticas entre el discurso y otros elementos de las prácticas sociales. La vida social se comprende como redes interconectadas de prácticas sociales de diversos tipos. Por esta razón, el énfasis en las prácticas sociales permite una perspectiva oscilatoria entre la acción social y la agencia. “Cada práctica es una articulación de diversos elementos sociales dentro de una configuración relativamente estable, la cual siempre incluye al discurso” (Fairclough, 2003, p. 205).

A partir de estas propuestas se estructuró un método para analizar las entrevistas, comprendidas como fragmentos discursivos de algunos miembros de esta comunidad que se consideraron como “informantes clave”. Las entrevistas se entienden como “fragmentos” porque una entrevista es sólo una parte del discurso que es capaz de generar un sujeto.

Primero, se asumió que en las entrevistas existen “hilos discursivos” que se refieren a los grandes temas que corresponden a los conceptos que se trabajan en el estudio y que son detonados por el entrevistador en la entrevista. En este caso, se refirieron a identidad, ciudad, prácticas mediáticas y ciudadanía, esos hilos se encuentran entretejidos. Aun cuando la entrevista se diseñó pensando en el abordaje sucesivo de estos temas, existen referencias de uno en los otros constantemente. El primer paso fue analizar cada entrevista deshilvanando la madeja y colocando en matrices separadas cada uno de estos hilos discursivos.

Se construyeron matrices para cada entrevista en donde se identificó, en primer término, sobre quién se hablaba, el pronombre, que se refería al “yo”, a quien se entrevistaba, y este yo hacía referencia a otros. En cada hilo se distinguió de quién se hablaba, es decir, se distinguió a los actores en cada uno de los hilos discursivos. Estos actores se ligaban a un qué, a un verbo. Se describían prácticas sociales (Fairclough, 2003) que en la matriz se colocaban junto al pronombre o actor que las realizaba.

Los siguientes elementos que se identificaron fueron los acontecimientos discursivos, el “cuándo”, es decir, el tiempo al que se referían que realizaban estas prácticas. Después se identificó el “lugar” donde se realizaban. El siguiente elemento se refería a la valoración que el “yo” le otorgaba a estas prácticas, como deseables o indeseables, u otros atributos. Además se señalaba, si se daba el caso, cómo se expresaba, si había cierta retórica implícita, por ejemplo, si se expresaban en términos de una metáfora. Finalmente se anotaron las situaciones testigo, es decir las citas o la referencia empírica en las entrevistas que sustentaban lo anterior. Enseguida se

Cuadro 3. Matriz de ACD de las entrevistas, “fragmentos discursivos” por hilos discursivos

Pronombres	Verbos	Tiempos	Lugares	Adjetivos. Evaluaciones	Retórica	Citas
Quién habla	Actividades	Temporalidad	Espacios	Lo deseable/ Lo indeseable	Cómo lo expresan	Situaciones testigo
De quién habla	Prácticas/ Representación de eventos	Cuándo				
Actores	“Red de prácticassociales”	Acontecimientos discursivos				
Yo “A”	No profeso ninguna religión.	Ahora	Aguascalientes	Traductora “independiente” de la empresa.		“...no quiero meterme mucho, mucho”. p. 10
	Traductora independiente.			(Es mejor porque tiene más tiempo para atender a su hija).		“...pienso que... independiente”. pp. 10-11
	Trabajo por honorarios, no fui enviada por una casa matriz.			Ella se considera diferente porque vino de otra manera, voluntaria.		
	No participo en las reuniones entre japoneses de la misma empresa.			Le parece mejor relacionarse de manera discreta con la comunidad de japoneses, ella es independiente, “mantiene cierta distancia”.		

presenta un ejemplo de un fragmento de las matrices en donde se analizó el hilo discursivo sobre la identidad en el caso de los japoneses.

En este ejemplo, habla una japonesa: “yo” (pronombre), y se refiere a que trabaja como traductora independiente en una empresa japonesa en Aguascalientes (aquí). Trabaja por honorarios y no fue enviada por la casa matriz, aunque consiguió el trabajo en Japón por una relación laboral. Habla del “ahora”, situada en la ciudad de Aguascalientes y le otorga una “evaluación” a esta práctica. Ella es “diferente” a la mayoría de los japoneses en la ciudad porque prefiere no involucrarse tanto con la empresa y con la comunidad japonesa, pues así puede tener más tiempo para dedicarle a su hija, que tiene sólo dos años y a su esposo, que es canadiense, y ambos no están de acuerdo con las exigencias de las condiciones laborales en las empresas japonesas.

...pienso que está un poco discreto así, también como la condición, me siento diferente a ellos, vine como independiente y ellos están aquí como obligación, ¿no?, por el trabajo; o sea, no estoy diciendo que yo no puedo tener amistad con ellos, pero no como una sociedad japonesa, sino como una amistad más independiente; por ejemplo, este domingo hay una actividad en la escuela japonesa, yo sí pienso ir; así, sí participo en cierta parte, pero no estoy muy metida; tener cierta distancia, estoy aquí como atípica, vine aquí [...] no quiero depender mucho de un grupo así, porque tal vez estos grupos son para la gente que viene de otra manera, ¿no?, sí, pero tampoco, tal vez parece muy discreto, pero tampoco no está muy cerrado para nosotros [...] pero sí me gusta la relación que tengo ahorita, o sea, conozco a algunos, no muchos, pero son muy buena gente y tener amistad así como más independiente. Japonesa, 40 años.²⁰ (La clave se genera con el número

²⁰ Otros datos sobre la entrevistada: es ingeniera agrónoma, con estudios en el idioma español, traductora, trabajó previamente en Panamá en un programa de desarrollo social de la organización japonesa de apoyo a países en desarrollo, Japanese, International Cooperation Association, JICA. Tiene seis años viviendo en la ciudad de Aguascalientes. Entrevista realizada el 5 de octubre de 2007.

del caso, el número de la entrevista y la página en donde se encuentra la cita en la entrevista transcrita: 010110).

El sujeto de estudio, aún cuando se describe como ajeno a la comunidad japonesa, a pesar de su origen japonés, aporta una descripción sobre las características de esta comunidad y los elementos a partir de los cuales se define. Esto ya corresponde a los resultados, los cuales se presentan en el siguiente apartado. El tiempo dedicado a la transcripción de las entrevistas y después a su análisis fue considerable, sin embargo, una vez organizados y sistematizados los datos, su manejo fue muy ágil, además fueron confluyendo y adquiriendo una gran claridad y sentido.

Las matrices se trabajaron frente a un pizarrón con hojas cuadriculadas, cada uno de los temas se anotaba en una hojita cuadrada o memo y se colocaba en el pizarrón, así, se buscó su relación con los demás memos. Paulatinamente los datos empezaron a mostrar sentido entre sí, se repitieron temas, se agruparon o se opusieron y después se conformaron jerarquías. Concretamente, en las matrices sobre identidad de los casos de los japoneses y defenios se configuró una categoría mayor que nombramos *el prejuicio*. *El prejuicio* agrupó los temas que otorgaron definición a la propia identidad y comunidad, y a partir de ellos se dieron relaciones de inclusión/exclusión. De manera clara se configuraron los temas que definían al “otro” en oposición a “nosotros”. Sin embargo, estas definiciones y los criterios de inclusión/exclusión, implicaron un “juicio previo”, es decir, un “prejuicio”. La categoría del *prejuicio* no estaba incluida en los marcos teóricos previos que se habían planteado al inicio de la investigación; no obstante, con los datos empíricos fue posible continuar la tarea de compararlos, ver constantes y aportar elementos en una teorización sobre cómo opera *el prejuicio*. Este es un trabajo que aún no se lleva a cabo, sin embargo, se puede reflexionar sobre cómo la Teoría Fundamental orienta hacia una perspectiva “abierta” en el análisis que da lugar no sólo a confirmar una teoría previa, sino que aporta elementos para construir

teoría. La tarea a seguir será revisar teoría y estudios sobre *el prejuicio* para trabajar desde estos casos un aporte. En seguida se describe brevemente en cada uno de los casos los resultados concretos que se obtuvieron. Al final de este texto se anexan los dos diagramas que surgieron en cada uno de los casos.

LA CATEGORÍA RESULTANTE: *EL PREJUICIO*

EL PREJUICIO EN EL CASO JAPONÉS

Esta categoría surgió como una constante en el discurso de los japoneses al describirse así mismos y a los otros, que en este caso son los mexicanos en general, y no el aguascalentense. Son muy escasas sus descripciones sobre este gentilicio en particular. Más allá de explicar diferencias, el discurso describe jerarquías y otorga valores a través de los cuales se explica y justifica cómo se ha construido el prejuicio sobre el “otro”, que en este caso es el mexicano y lo latinoamericano en general. También hay referencias a los demás asiáticos y a los negros.

El prejuicio opera en unas coordenadas espacio-temporales. Explican que el prejuicio de los japoneses hacia los extranjeros, *gaijin*, tiene una construcción histórica en el pasado remoto del Japón, la segunda guerra mundial, la posguerra y en los procesos globales actuales.

Espacialmente exponen cómo se organizan sus círculos de pertenencia concéntricos que definen sus niveles de inclusión/exclusión. El primer grupo se constituye por los japoneses corporativos que son enviados a trabajar temporalmente a una planta en ultramar.

En un segundo grupo se incluyen los japoneses que trabajan en la empresa de manera independiente, no corporativos, y los compañeros de la empresa mexicanos. Otros japoneses en la ciudad, o personas de origen japonés que no forman parte de la empresa no son considerados en sentido estricto parte de su comunidad.

En la categoría del *prejuicio* se incluyen dos subcategorías que se definen en oposición. Una sobre el “corazón japonés” que se refiere a los valores y rasgos que los describen como pueblo: el tiempo, la devoción al trabajo, el compromiso con la comunidad, la perfección, la austeridad, el estoicismo, la discreción y el silencio, la pureza y homogeneidad de su raza y la metáfora de su cultura como “fría”. En contraste, los valores latinoamericanos y mexicanos conforman una cultura “caliente”. Hablan de la libertad que perciben en estos países, de la concepción del trabajo sólo como un medio para vivir, la aplicación flexible de la ley, las relaciones humanas cercanas y cálidas, la alegría, la música, el ruido, la calidad de vida, el clima, la estética y la comida.

Otra subcategoría se refiere a los temas que se aglutinan sobre las que consideran fuentes legitimadas para dar información sobre el “otro”, que son la empresa, la embajada y las industrias culturales. Existe una confluencia sobre cómo lo histórico, los medios, la empresa y embajada japonesa actúan en el mantenimiento de las lógicas del *prejuicio*.

Una segunda subcategoría se refiere a los imaginarios sobre México en Japón y en el extranjero. La tercera se refiere a las jerarquías que establecen entre los otros, están estrechamente relacionadas con la economía, las razas tienen “lugares”.

EL PREJUICIO EN EL CASO DEL DEFEÑO

En este caso, el prejuicio no se da en términos de una autoexclusión, sino de un enfrentamiento o choque entre los inmigrantes que llegan y los aguascalentenses que los rechazan. Los espacios en donde se desarrolla esta categoría son el fraccionamiento Ojocaliente I, aunque en menor medida, porque este territorio es definido como propio, y el INEGI. En el trabajo y en la ciudad es donde se dan los primeros conflictos.

Los acontecimientos discursivos son la llegada del INEGI; y durante 1987, la campaña “Haz patria, mata a un chilango”; y el “ahora”, en donde se describe su nueva identidad como chilango arraigado en la ciudad.

Al igual que en el caso de los japoneses, se da un discurso en términos de “nosotros”, los chilangos, frente a “ustedes” o “ellos”, los aguascalentenses, “hidros” o “indios”. Este discurso define rasgos, características y valores que distinguen a ambos.

La identidad se define como lo que significa ser “chilango” o “mexicano” en Aguascalientes. Los temas que definen esta subcategoría son: el tiempo y la prisa, porque existe la conciencia de que no hay tiempo (aunque ellos mismos describen cómo estas actitudes cobraban un sinsentido en el contexto del Aguascalientes de 1980); la capacidad de organización, tanto laboral como vecinal, ligada a su conciencia política y ciudadana (ellos mismos se definen como ciudadanos con una cultura, no sólo para exigir sus derechos como consumidor, cliente, o ciudadano que paga impuestos, sino además dispuestos a participar y no esperar el paternalismo del gobierno); el papel de la mujer más libre e independiente al trabajar y ejercer una mayor capacidad de decisión en la vida familiar; una comunidad con mayores capacidades para sobrevivir en condiciones difíciles, alta competitividad, aun entre sí, y herederos de una rica tradición cultural indígena, principalmente gastronómica.

En contraste, la identidad del “otro”, que es el “hidro”, el “indio” o el aguascalentense, se define de la siguiente manera: el manejo del tiempo es totalmente opuesto, se realizan todas las actividades con calma y tranquilidad, tienen la conciencia contraria en donde parece ser que el tiempo sobra en la ciudad pequeña o media. Son gente “buena” como lo señala el lema de su escudo²¹, esto es positivo, pues en general no son agresivos, son amables

²¹ El lema del Escudo Heráldico del Estado está originalmente en latín: Bona Terra, Bona Gens, Clarum Cielum, Aqua Clara. La frase “gente buena” es utilizada comúnmente en el estado, incluso como un gentilicio: “la tierra de la gente buena”.

y tranquilos. Sin embargo, la contraparte es que son conformistas, no exigen sus derechos y no tienen conciencia de organizarse para obtenerlos. Prevalece el paternalismo, el consenso y se evitan los conflictos. La sociedad es muy cerrada, hay distinción entre familias y apellidos originarios o con tradición en la ciudad; se dan los apoyos y acuerdos políticos y económicos sólo dentro de esta red, a la cual pertenecen los principales actores políticos y económicos de la ciudad. Otros rasgos con los cuales los definen son: muy religiosos, “mochos”, defensores de los modelos tradicionales de la familia y de la mujer. También señalan que el aguascalentense tiene poca cultura propia, por ejemplo casi no se identifican platillos propios del lugar en contraste con la riqueza del D.F.

Además de estas subcategorías, se dan otras tres, una describe a detalle en que consistió la campaña “Haz patria, mata a un chilango”, donde la prensa local promovió actitudes de rechazo en la vida diaria de la gente en la ciudad, hubo exclusiones, negación de servicios y apoyos, agresiones verbales y físicas. Esta campaña se tradujo en tensas relaciones en el trabajo durante los primeros años. Los defeños respondieron con el lema: “Haz patria, educa a un hidrocálido”.

Otra subcategoría la desarrollaron las mujeres trabajadoras de menor nivel y se refiere al doble prejuicio de lo que significó ser “chilanga y mujer” en el contexto de Aguascalientes. Su vida familiar fue difícil al llegar a un lugar donde había que construirse tanto el hogar como el trabajo, y criar hijos al paralelo de la vida laboral en un contexto de prejuicio hacia las mujeres que trabajaban. En el INEGI, los hombres “hidros” fueron muy severos con ellas y, en general, en la ciudad se corrieron rumores de que las trabajadoras “chilangas” del INEGI eran sexo servidoras.²²

Una tercera subcategoría aglutina las descripciones de lo que ahora significa ser chilango en Aguascalientes. Los defeños dicen que ellos se

²² En las entrevistas se explica que se dio un caso de secretarías que realizaron una doble profesión, pero el prejuicio se extendió hacia todas las trabajadoras del INEGI.

ganaron su lugar en la ciudad, y precisamente porque fue una lucha difícil la valoran y le tienen mayor amor. Describen que la ciudad es su hogar pues en ella tienen su trabajo, su patrimonio y en ella criaron a sus hijos, que ahora son “hidros” o aguascalentenses, o que incluso nacieron aquí. Otros defenidos se casaron con aguascalentenses, o sus hijos, y sus nietos son “hidros”. Aclaran que la familia y las amistades en la ciudad es lo que define el verdadero arraigo. Además, justifican cómo su experiencia como inmigrantes del D.F. les otorga una mejor sensibilidad e interés ante los problemas de la ciudad.

Estos fueron los hallazgos con respecto al prejuicio, que fue una de las categorías resultantes más importantes en esta investigación. En consecuencia con los postulados de la Teoría Fundamentada, faltaría aún el trabajo fino de ver comparativamente a través de los casos para empezar a teorizar sobre *el prejuicio* a partir de la riqueza de estos datos empíricos. Sin embargo, esta tarea está por realizarse.

CONCLUSIONES

Durante el ejercicio del análisis de los datos se comprendieron las ventajas de la sistematización. Se invierte un tiempo considerable en la organización de los datos, pero este esfuerzo se recompensa con su manejo eficiente. Se desmitifica que la investigación cualitativa es poco clara y subjetiva en sus procesos internos de llegada y análisis de los hallazgos. Incluso, cuando los datos empíricos se encuentran clasificados y organizados pueden volver a analizarse e interpretarse desde otras búsquedas o con otros objetivos. La práctica de la investigación suele trabajarse en lo individual y es evidente que es necesario tomar conciencia y aprender a trabajar en equipo. Este reto es indispensable ante la inmensa tarea que significa investigar en la complejidad de lo contemporáneo. Sin embargo, el primer paso para el trabajo en común es explicitar cómo se lleva a cabo en lo individual. El ejercicio no sólo de reflexionar, sino de documentar la

propia tarea al interior de una investigación es escasamente llevado a cabo en la investigación cualitativa, pero esto no tiene porque ser así.

El trabajo colectivo en torno a lo metodológico es uno de los aspectos menos comunes, que sin duda se fortalecerá si asumimos el compromiso de abrir los caminos que hemos trazado a otros investigadores y que sea posible compartir las desviaciones, los errores y a la vez las llegadas con éxito.

REFERENCIAS

- Benveniste, E. (1995). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI editores.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Great Britain: Routledge.
- INEGI. (1986a). *La descentralización de la vida nacional. La experiencia del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática 1985-1988. 1ª Etapa, Septiembre 1985-Febrero 1986*. México: INEGI.
- _____ (1986b). *La descentralización de la vida nacional. Segunda etapa, Marzo-Diciembre 1986*. México: INEGI.
- _____ (2001). *Tabulados Básicos. Aguascalientes. XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. México: INEGI.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak y Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

LA VIVENCIA DE LAS MUJERES QUE SUFREN VIOLENCIA DE GÉNERO

Ma. Enriqueta Vega Ponce²³
Nelson Valencia Ceballos²³
Felipe de Jesús González Galarza²⁴

RESUMEN

El objetivo de la investigación es describir y analizar, de manera profunda y completa, la vivencia de las mujeres que han sufrido violencia de género en pareja en el estado de Aguascalientes. El diseño de esta investigación considera un enfoque cualitativo desde la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin. Las unidades de análisis fueron mujeres de 15 años o más que contestaron algunos de los instrumentos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2006. Para el análisis de 399 notas de campo se utilizó el software Atlas.ti.

INTRODUCCIÓN

La violencia contra la mujer, como una violación generalizada de sus derechos humanos, es uno de los principales obstáculos para lograr la igualdad de género. La violencia es un hecho inaceptable, sea cometida en el ámbito público o privado.

²³ Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: quetavega@hotmail.com; njvalenc@correo.uaa.mx

²⁴ Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Correo electrónico: fjgonzale@hotmail.com

La intensa labor realizada por diferentes actores en distintos niveles y ámbitos, ha permitido comprender la naturaleza y el alcance de la violencia contra la mujer, y nos ha dado una apreciación de su incidencia en las mujeres y en las sociedades. Es necesario hacer más para crear un entorno en el que las mujeres puedan vivir libres de violencia por motivos de género. Esto exige una información completa sobre el fenómeno.

Se han suscitado bastantes polémicas en materia de estrategias y enfoques de investigación; con respecto a cualquier fenómeno estudiado dentro de las ciencias sociales y la violencia de género, no es la excepción. Para comprender este fenómeno se requiere conocerlo a fondo, por lo tanto, se debe elegir un enfoque y estrategia que nos permita un mayor acercamiento desde cualquier arista.

Los datos sobre las diversas formas de violencia contra la mujer y sus manifestaciones aún son insuficientes; es necesario contextualizar a las mujeres con sus vivencias particulares de violencia, pues cada una de ellas la vive de manera diferente. En general, estas cuestiones conforman los desafíos y obstáculos con los que nos enfrentamos en esta investigación.

Las distintas manifestaciones de la violencia aunada a la experiencia particular de las mujeres que la sufren, están moldeadas por numerosos factores, entre ellos la condición económica, raza, origen étnico, clase social, edad, orientación sexual, discapacidad, nacionalidad, religión y cultura. De las diversas investigaciones empíricas y teóricas han surgido explicaciones. Si bien difieren en la importancia que asignan a los distintos factores individuales y sociales en la explicación de la violencia contra la mujer, todas han llegado a la conclusión de que no hay una causa única que la explique adecuadamente (Harway, M., O'Neil, J. 1999; 2002 y 2005; citado en ONU, 2006, p. 32).

Por consiguiente, en el análisis de las desigualdades basadas en el género que dan origen a la violencia, deben tenerse en cuenta los factores específicos que privan de poder a las mujeres en un escenario determinado. Ese análisis contextualizado de las experiencias de violencia de las

mujeres revela que ellas manifiestan su poder de acción y ejercen grados variables de control sobre sus vidas aún dentro de las limitaciones derivadas de las múltiples formas de subordinación (ONU, 2006, p. 32).

La forma más común de violencia que experimentan las mujeres es la violencia dentro de la pareja, corrientemente se le denomina violencia doméstica o abuso conyugal. Actualmente, están bien establecidas las distintas formas de violencia contra la mujer dentro de las relaciones íntimas.

La violencia dentro de la pareja comprende toda una gama de actos relacionados con la sexualidad, acciones coercitivas practicadas contra mujeres adultas y adolescentes por una pareja actual o anterior, sin el consentimiento de la mujer. Toda esta información queda clara con la ENDIREH 2006, levantada por el INEGI. De lo anterior se desprende la urgencia e importancia de emprender acciones que puedan frenar el abuso contra la mujer.

La Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y el Instituto Aguascalentense de la Mujer (IAM) están comprometidos a dar un paso más allá de la base de información estadística a nivel nacional, para ello, examinan la base de datos correspondiente al estado de Aguascalientes para saber cómo se encuentra la violencia de género en pareja. En esta base de datos se contextualiza a la mujer aguascalentense en escenarios específicos que la privan de su poder; además da a conocer las vivencias de las mujeres.

Concebir el fenómeno de la violencia de esta manera (buscando factores específicos de la vivencia), no significa que con anterioridad se hayan establecido las variables e indicadores que darán cuenta de la vivencia, del desigual acceso y uso de los diversos recursos etc., y por ende de las concepciones culturales que tiene cada género.

Una vía para lograr un acercamiento entre los desarrollos teóricos y las investigaciones e intervenciones es superar las visiones atomistas de lo social que subyacen la investigación empírica. Para ello es necesario plantearse preguntas distintas en esta investigación. Básicamente, lo que se ha preguntado es cuántas mujeres son violadas, agredidas física, sexual,

emocional y económicamente por sus parejas, así como hostigadas en la escuela o en la oficina, y cuáles son las características de los agresores.

Si se parte de que la violencia de género es un problema relacional y específicamente de acceso y uso desigual de diversos recursos entre los integrantes de una pareja o en el interior del hogar, lo que habría que considerar es el poder en las relaciones de género, asunto que desde hace tiempo está planteado en la teorización feminista, pero que sigue en busca de un nicho dentro de la sociología y la psicología, pues aún no se traduce en variables e indicadores que permitan mejorar nuestra comprensión de la violencia contra las mujeres. Por consiguiente, en Aguascalientes se retoma el reto de conocer desde la propia experiencia (vivencia) de las mujeres, las variables e indicadores involucrados en una relación de violencia en pareja.

Debido a las diversas corrientes de pensamiento como el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología y el estructuralismo se han originado rutas en la búsqueda del conocimiento. Sin embargo, debido a las diferentes premisas que las sustentan, tales corrientes se han polarizado en dos enfoques principales: el enfoque cuantitativo y el cualitativo.

Algunos investigadores son escépticos en la utilización de estos enfoques y asumen posturas radicales; no obstante, desde hace varios años se cree firmemente que si ambos enfoques se utilizan en conjunto, enriquecen la investigación. Creemos, al igual que muchos investigadores, sobre todo en el área de las ciencias sociales, que ambos enfoques no se excluyen, ni se sustituyen, más bien se complementan para acercarnos al conocimiento del fenómeno que se investiga.

La propuesta es ir a conocer más allá de las respuestas cuantificadas en porcentajes o frecuencias. Para mejorar nuestra comprensión es necesario brindar información sobre cómo viven las mujeres la violencia, sobre el contexto cultural de la violencia o sobre los obstáculos con que tropiezan las mujeres cuando procuran acceder a la justicia. Esta información sirve para evaluar sus necesidades y limitaciones, así como las necesidades de la

comunidad, para luego diseñar campañas de prevención, planificar y evaluar las intervenciones y lograr el compromiso de los actores comunitarios mediante investigaciones participativas que permitan fortalecer programas locales de prevención, atención y erradicación de la violencia de género.

La realización de este tipo de investigaciones puede poner en marcha un debate público acerca de la violencia contra la mujer y abrir un diálogo con actores institucionales claves.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El proceso surge a partir de una propuesta de la ENDIREH. Se consideró incluir aquella información vivencial que las mujeres aportaban de forma espontánea durante la entrevista y que no quedaba registrada en la encuesta estructurada. Por medio de notas de campo se capturaron los datos. A continuación se presentan los detalles de ese trabajo.

En el 2006, la ENDIREH se reestructura con base en la experiencia de 2003, dando como resultado la ENDIREH 2006, con tres cuestionarios según el estado civil de las mujeres entrevistadas. Para la aplicación a nivel nacional se volvió a invitar a Aguascalientes para que participara con una muestra del estado. El IAM aceptó la invitación y cuando consiguió los recursos necesarios invitó a la UAA a participar en el magno proyecto.

Se consideró que utilizar el cuestionario como única forma de diagnóstico de la violencia de género en parejas no sería suficiente para conocer profundamente el fenómeno. Según la experiencia de las entrevistadoras, en 2003 el uso de este cuestionario resultaba limitante, ya que muchas mujeres explicaban o agregaban información vivencial a la respuesta de una pregunta en particular, y por la forma estructurada y el objetivo que tiene la encuesta, esa información no quedaba registrada en ninguna parte, así que esta información no podía ser considerada.

Para recuperar esa información cualitativa generada a gran escala, se pensó hacer uso de las técnicas etnográficas. Rodríguez, Flores y García

(1996, p. 44) definen etnografía como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta.

En la presente investigación se eligió la nota de campo para complementar el diagnóstico cuantitativo que se hace en un estudio poblacional. Esta técnica nos permitió hacer una recolección en forma masiva, al mismo tiempo que la aplicación de la ENDIREH 2006. El objetivo de la investigación fue el siguiente: comprender por medio de la descripción y el análisis, de manera profunda y completa, la vivencia de las mujeres que son objeto de violencia de género en pareja en el estado de Aguascalientes.

La nota de campo en este estudio se utilizó para registrar objetivamente la información espontánea proporcionada por las mujeres y no las observaciones o datos de las encuestadoras.

Una vez completa la elección de los dos instrumentos y la muestra de 4,000 viviendas para el estado, un equipo de 36 encuestadoras, 8 supervisoras y 2 coordinadoras hizo el levantamiento de datos. Se les capacitó durante dos semanas para usar los instrumentos, llevándose a cabo el levantamiento en 45 días.

La encuestadora decidió qué escribir y cómo escribirlo al final de la jornada diaria. La meta de entrevistas cuantitativas era de cinco por día para cada entrevistadora. La indicación dada fue: “selecciona de las entrevistas del día, la que tú consideres que sea la más significativa con respecto a lo que exprese la entrevistada de su relación de violencia en la pareja y escríbelo sin juicios en una nota de campo”. Se les dio un formato donde anotaron los datos mínimos de control para identificar el área donde se levantó la encuesta y se hizo la nota de campo, incluyendo datos personales, si los recordaban (edad, ocupación, escolaridad y estado civil); ahí se describió objetivamente lo que la mujeres expresaron, haciendo referencia a la pregunta o tema sobre el que fue hecho algún comentario o si se tuvo una actitud significativa (risa, llanto, nerviosismo).

La información de las notas de campo se transcribió a un archivo electrónico. Se clasificó cada nota en cuatro tipos: VGP (violencia de género en

pareja), VG (violencia de género fuera de hogar), VI (violencia de género por otro miembro de la familia que no fuera la pareja) y NV (cuando en la nota de campo no se describía ningún tipo de violencia).

Tabla 1: Clasificación de las notas de campo

Total de entrevistadoras	32
Total de notas	402
Violencia de género en pareja	293
Violencia de género	9
Violencia intrafamiliar	20
No registro de violencia	80

En estas 402 notas de campo había mujeres de tres grupos diferentes:

- a) Mujeres unidas: mayores de 15 años, casadas o en unión libre.
- b) Mujeres alguna vez unidas: mayores de 15 años, divorciadas, separadas o viudas.
- c) Mujeres solteras: mayores de 15 años que no han estado en ninguno de los estados anteriores.

Se seleccionaron al azar cincuenta notas de campo para analizarlas en el programa Atlas.ti versión 5. Este programa se encuentra sustentado en el método de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), desarrollada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss. Las notas de campo se capturaron en unidades hermenéuticas y se procedió a su codificación.

Primero se hizo la diferencia entre vivencia y experiencia. El concepto *experiencia* tiene una implicación de corte más cuantitativo. Se puede decir, esta mujer tiene *más o menos* experiencia en algo. También la palabra experiencia se usa con el verbo tener, que le da un sentido de posesión o

pertenencia. Así, la experiencia es algo que se tiene o posee (como un coche o un vestido), por lo tanto, se encuentra fuera de la mujer y al tenerse es un elemento más de ella, pero no necesariamente influye en todos los aspectos o dimensiones de su vida. En cambio, el concepto *vivencia* tiene una connotación más cualitativa, dinámica, abarca a toda la persona. No se puede hablar de cantidades, decir *más o menos* vivencia, no tiene sentido, simplemente está o no está. Tampoco se puede decir *tener vivencia*, las personas dicen: “en la vivencia”, la palabra correcta que la acompaña es “en”, que implica a la mujer “dentro de” toda ella. Esto implica que toda su persona es afectada por el suceso y no sólo una parte de ella, que afecta su existencia y es algo dinámico, que se mueve o cambia. Por todo lo anterior el término vivencia está más acorde con lo que realmente sucede en las relaciones violentas.

Lo que Rogers llama “experiencia”, al traducirse al español no necesariamente significa experiencia, también significa “campo experiencial” o “campo fenoménico”. Para una idea más clara se recurre a la psicología, específicamente a este autor, quien ofrece una definición: “Este término se usa para englobar todo lo que sucede dentro del organismo en cualquier momento y que está potencialmente disponible para la conciencia. Incluye tanto los hechos de los cuales el individuo no tiene conciencia como los fenómenos que han accedido a la conciencia” (1978, p. 27).

Esta investigación parte del concepto vivencia, que se compone de los siguientes elementos: acciones, significados, sentimientos y reacciones. A continuación se define en forma general cada elemento, con el propósito de diferenciarlos entre sí.

Las acciones son los “actos específicos (actitudes y/o comportamientos) de agresión física, emocional, económica y/o sexual de la pareja o esposo hacia la mujer entrevistada” (INEGI, 2008, párrafo 98).

El significado es la simbolización de una parte de la experiencia o vivencia. Es lo que Rogers llama *representación, simbolización y conciencia*, términos que considera sinónimos y que describe así:

se concibe la conciencia como representación simbólica (no necesariamente en símbolos verbales) de una parte de nuestra experiencia. Esta representación puede tener diversos grados de agudeza e intensidad, que van desde una vaga conciencia de algo que existe como fondo, hasta una clara conciencia de algo que ocupa el foco de la conciencia como figura (1978, p. 27).

De acuerdo con la definición anterior, se entiende que puede existir una vaga conciencia o una conciencia como figura, por lo que es importante conocer el término “disponibilidad para la conciencia”, ya que según el mismo autor, una experiencia puede: “simbolizarse libremente, sin negación defensiva, ni distorsión, entonces se dice que está disponible para la conciencia”. Con respecto a lo que a la investigación le interesa, se puede decir que las mujeres pueden tener una vaga conciencia de la violencia o ser muy conscientes de la relación violenta que viven.

La simbolización puede ser correcta o incorrecta, por lo cual, las mujeres pueden estar sufriendo violencia sin simbolizarlo o significarlo adecuada o coherentemente. Hay otro elemento que se debe tomar en cuenta en la significación y es el principio de coherencia: “Las experiencias que no son coherentes con el concepto que el individuo tiene de sí mismo son excluidas por lo general de la conciencia, sea cual fuere su carácter social” (Rogers, 1978, p. 33). Este aspecto se relaciona con la congruencia, que desde la perspectiva de Rogers, entre más congruencia haya entre la descripción objetiva de un individuo y la descripción que ese mismo individuo hace de su yo, menos defensiva será la manera en que se perciba a sí mismo y mejor su adaptación personal.

De acuerdo con las definiciones anteriores, una experiencia puede simbolizarse libremente, sin negación defensiva, ni distorsión, se puede decir que está disponible para la conciencia. Pero también se puede negar y distorsionar; se puede tener una experiencia consciente o inconsciente, o identificarla como errónea o correcta, o incluso tener una conciencia vaga o confundida.

Patricia Evans explica que los sentimientos: “están conformados por nuestras creencias sobre nosotras mismas y sobre la realidad [...] la energía que acompaña a nuestros sentimientos puede ser orientada destructivamente o liberada consciente y constructivamente” (2000, p. 74). Desde estas dos visiones podemos decir que algunos de nuestros sentimientos nos llevarán a una cierta reacción, que a la vez puede ser constructiva o destructiva.

Rosenberg (2000) menciona dos listas de palabras con las que expresamos, por un lado, los sentimientos que nos dan satisfacción de nuestras necesidades, y por otro, los que nos dan insatisfacción; sin embargo, en este trabajo proponemos que no es el sentimiento lo que nos da o quita satisfacción, sino que el significado que le damos a los acontecimientos es lo que activa determinados sentimientos.

El último elemento considerado en el concepto de vivencia es la respuesta o acción que emiten las mujeres ante la violencia: la reacción. La reacción son aquellos comportamientos que asume la mujer como respuesta ante las acciones violentas de su esposo o pareja.

A partir de la diferenciación de los elementos de las vivencias, se realiza el análisis de las notas de campo. Sólo se toman estos conceptos teóricos y en adelante los conceptos se construyen a partir de lo que las mujeres externan.

Las primeras cincuenta notas de campo fueron analizadas por el equipo de investigación (seis integrantes²⁵) en grupos de diez notas. Se hicieron sesiones para tomar acuerdos en cuanto a los códigos que se usarían después de una primera codificación libre. A partir de las citas se hicieron códigos que se fueron definiendo en el proceso, asimismo se continuó con la formación de familias y al final del proceso se construyeron las redes que representaban los datos encontrados en las notas de campo. Se

²⁵ Además de quienes firman este artículo, participaron en todo el proceso de investigación Martha Cortés Chávez, Korey de Santiago Correa y Olivia Flores Castillo.

repitió este procedimiento por tres ocasiones más, con el mismo número de notas por investigador, excepto en la última que fue de cincuenta notas por investigador, debido a que la matriz ya no cambiaba con la incorporación de las nuevas notas. La codificación fue cambiando al igual que las redes y familias (en las tres primeras rondas). La información que se obtenía del proceso se registró en memos, definiciones, conceptos teóricos de las categorías y procesos que se fueron perfilando.

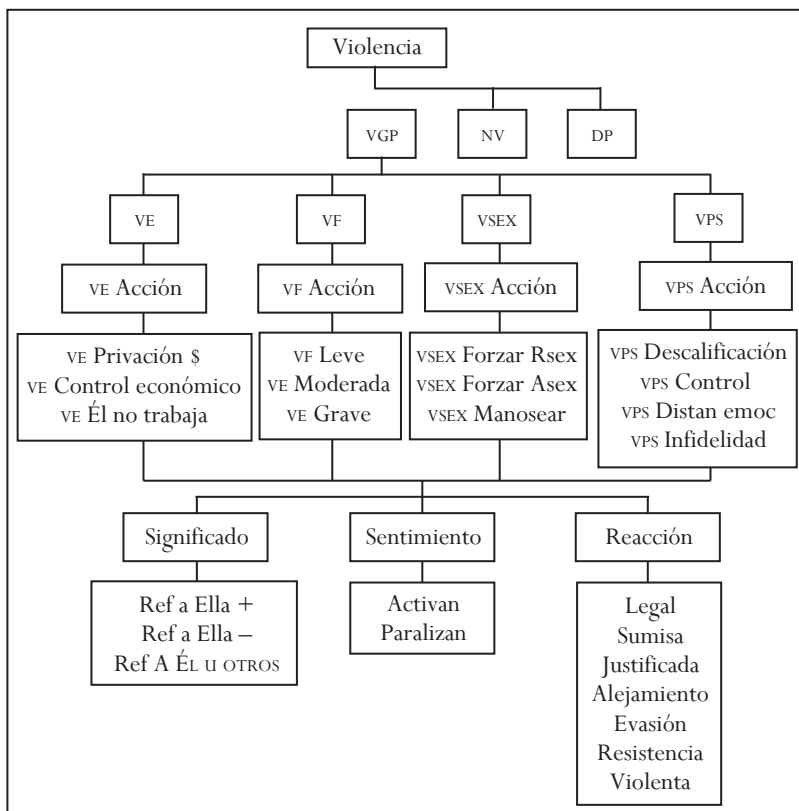
PRINCIPALES PRODUCTOS

Los productos que se obtuvieron al final de este proceso que duró aproximadamente dos años y seis meses, se pueden agrupar en tres categorías: 1) Resultado principal, esto es, una categorización teórica que consistió en agrupar la información registrada en los memos e integrar de forma coherente la teoría amplia que existe sobre el tema. 2) Subproductos que permiten contextualizar el resultado principal de la vivencia. Y, 3) Otros productos que llevan a descubrir y resaltar aspectos importantes del estudio.

1. RESULTADO PRINCIPAL

El resultado se muestra en el siguiente esquema:

Figura 1. Esquema de categorización teórica de la vivencia



Control Eco: Control económico

Distan Emoc: Distanciamiento emocional

DP: Datos personales

Forzar Asex: Forzar a acciones sexuales

Forzar Rsex: Forzar a tener relaciones sexuales

NV: No violencia

Privación \$: Privación del dinero

Ref A Ella -: Referente a Ella negativo

Ref A Ella +: Referente a Ella positivo

VE: Violencia económica

VF: Violencia física

VGP: Violencia de género de pareja

VPS: Violencia psicológica

VSEX: Violencia sexual

La Figura 1 es la representación gráfica de todas las categorías que resultaron en el proceso del análisis de las notas de campo, su desprendimiento y los niveles que conforman las categorías. El primer nivel:

“violencia”, son todas las notas de campo. En el segundo se dividieron y clasificaron de acuerdo a los siguientes criterios: Violencia de Género en Pareja, No Violencia (la nota trae información de violencia) y Violencia intrafamiliar (de otra persona de la familia que no es su pareja). En el tercer nivel solamente se procesan las notas de VGP, en los cuatro tipos de violencia y en el quinto las acciones con que se violentan en cada tipo. Los significados, sentimientos y reacciones son iguales a las categorías que se desprenden de los cuatro tipos de violencia.

2. SUBPRODUCTOS QUE PERMITEN CONTEXTUALIZAR EL RESULTADO PRINCIPAL DE LA VIVENCIA

- 2.1 Matriz de categorías de la agrupación de diferentes códigos que resultaron del análisis de primer nivel y que se compararon y ubicaron conforme se avanzó en el estudio. Esto requirió un constante “ir y venir” entre los elementos de cada categoría y la información recabada para asegurar validez y confiabilidad (ver Figura 2).
- 2.2 Familias. Estas permitieron agrupar en categorías los códigos que se obtuvieron en el análisis y presentar la información de tal manera que se puedan explorar diferentes perspectivas (ver Figura 3).

La figura 3 es un ejemplo de lo que es una familia de categorías. Esta familia se refiere a todos los códigos que están relacionados con la violencia sexual y con ellos mismos, asimismo ilustra las veces que aparecen y las conexiones que tienen, por ejemplo: VSEX significado apareció una vez y está relacionado tres.

- 2.3 Redes. Permitieron agrupar y relacionar los diferentes códigos y explicar o describir el fenómeno o aspecto considerado (ver Figura 4).

Figura 2. Ejemplo de una matriz de categorías

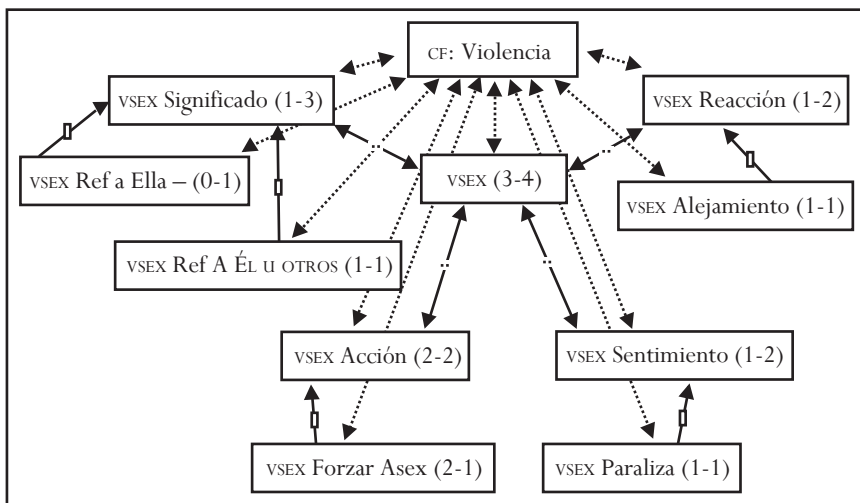
CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE [Super - 11/11/08 04:46:35 p.m.]
 «HU: [C:\Documents and Settings\Administrador\Escritorio\TRABAJO CUALITATIVO\ATLAS...\Dx VGP KOREY30.hpr5]»

wCode-Filter: All
 PD-Filter: All

PRIMARY DOCS

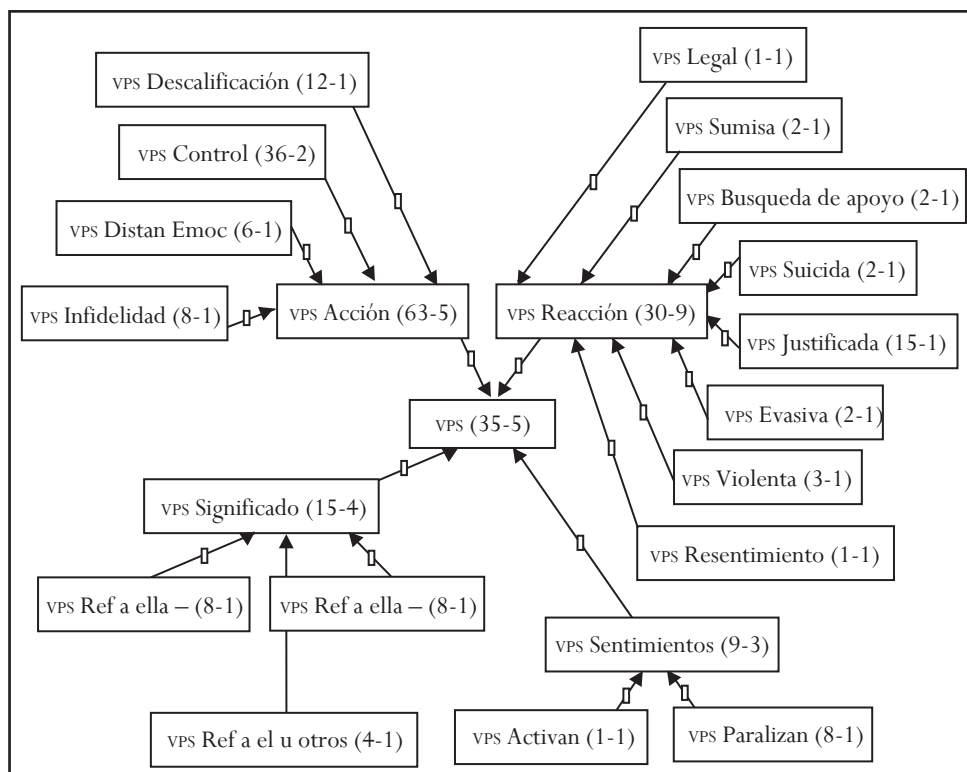
CODES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39																		
40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61																		
62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 Totals																		
15-19	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
0 0 0 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	
0 6																		
30-44	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	
1 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	9	
1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 9																		
45-59	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 1 0 1 0 0 0 0 1 0 0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	12	
0 1 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 1 0 0 0 0 0 0 12																		
60+	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0 0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
0 0 0 1 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	5	
0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 5																		

Figura 3. Familia de violencia sexual



Nota: En la figura se representa la agrupación de códigos de una de las categorías de análisis de la violencia. VSEX significa violencia sexual.

Figura 4. Red de violencia de género



Nota: En la figura se representa la red que forma la violencia psicológica. vps significa violencia psicológica.

Una de las opciones que ofrece Atlas.ti 5 es poder ver gráficamente las redes que se establecen con algún código. En el caso de la Figura 4 se representan todas las conexiones de la violencia psicológica. Queda claro cuáles son las acciones, significados, sentimientos y reacciones que están relacionadas con la misma. Los números de los paréntesis, después de cada código, significan las veces que aparecieron y con cuántos códigos están relacionados.

2.4 Descripción por tipo de violencia con sus cuatro elementos

Figura 5. Ejemplo de descripción por tipo de violencia

En el cuarto lugar se encontró que una acción usada para la violencia psicológica es la distancia emocional que el varón toma con respecto a su pareja se observó en 22 situaciones. La distancia emocional se considera violencia, pues se pierde el contacto emocional con la mujer y se manifiesta en forma de abandono, rechazo, frialdad y se ignora como si fuera un objeto o como si no existiera:

“...el marido la deja un tiempo y regresa» ... (Vega 45:9;3:3);
 “... solo llega a dormir...”(Vega 57:14;3:3);
 y “desde los 7 primeros meses de matrimonio me maltrató llegaba a casa y se iba por semanas, siempre me trató muy mal, nunca fui feliz, hasta hoy que mis hijos son grandes...”(Cortés, 79:6;2:2)

VPS ACCIONES	219
VPS Control	109
VPS Descalificación	56
VPS Infidelidad	32
VPS Distancia emocional	22

Según lo anterior, el control y la descalificación son los dos modos de ejercer violencia psicológica. Aunque el primero dobla en proporción de frecuencia la descalificación. Como se ve, no sólo se busca un control externo, sino un control interno (descalificación).

2.5 Descripción de la vivencia por estado civil (casadas, unidas, separadas, divorciadas, viudas y solteras)

Figura 6. Ejemplo de descripción de un tipo de violencia en solteras

VIOLENCIA PSICOLÓGICA

El siguiente paso consistió en agrupar las declaraciones que hicieron las mujeres para ver si se podían identificar algunos grupos.

Las dos primeras mujeres, con tres declaraciones, son las siguientes:

él era muy obsesivo y cuando ella decidió terminar la relación pues había sufrido violencia de su parte, y dice: “él era mi sombra, no me dejaba en paz” (de Santiago, 36:9, 5:5). 54 años, primaria, trabajo remunerado.

la ha perseguido y vigilado (Vega, 9:13,4:4) y su novio trataba de controlarla o dominar sus movimientos (Vega, 9:14, 4:4). 23 años, bachillerato, no trabaja.

Puede verse que se les persigue, sin darles tregua ni reposo, se les apremia e importuna. Estas acciones tienen en común el acoso y, por su naturaleza, se refieren a algo psicológico, estas maneras de violentar se pueden denominar acoso emocional.

3. OTROS PRODUCTOS QUE LLEVAN A DESCUBRIR Y RESALTAR ASPECTOS IMPORTANTES DEL ESTUDIO

3.1 Comparaciones de la vivencia con la Ley General

Figura 7. Cuadro comparativo de los elementos de la Violencia Psicológica

VIOLENCIA PSICOLÓGICA		
Indicadores	Ley general para el acceso de las mujeres a una vida libre de violencia	En mujeres solteras de aguascalientes
Celopatía	√	√
Insultos	√	√
Restricciones a la autodeterminación	√	X
Amenazas/ Chantaje	√	√
Indiferencia	√	√
Negligencia	√	X
Abandono	√	X
Descuido reiterado	√	X
Humillaciones	√	X
Devaluación	√	X
Marginación	√	X
Infidelidad	√	X
Comparaciones destructivas	√	X
Rechazo	√	X
Acoso emocional	X	√

Nota: Comparación entre los indicadores de violencia psicológica propuestos por la Ley General para el Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y los indicadores que se encontraron en las mujeres aguascalentenses.

3.2 Contextualización socioeconómica

Figura 8. Ejemplo de contextualización

Tipo de violencia	Acciones	Significados	Sentimientos	Reacciones	Características sociodemográficas
VPS	<ul style="list-style-type: none"> Control emocional 	<ul style="list-style-type: none"> Referente a ella negativo 	<ul style="list-style-type: none"> Paralizan 	<ul style="list-style-type: none"> Justificada 	<ul style="list-style-type: none"> Edad
24 CASOS	<ul style="list-style-type: none"> Descalificación Infidelidad Distanciaemocional 	<ul style="list-style-type: none"> Referente a él u otros Referente a ella positivo 	<ul style="list-style-type: none"> Activan 	<ul style="list-style-type: none"> Sumisa Violenta Legal Alojamien- to, búsqueda de apoyo y evasión 	<ul style="list-style-type: none"> 15—29: 10 30—44: 49 45—59: 20 60 y más: 17 Escolaridad Sin instrucción: 8 Primaria incompleta: 22 Primaria: 20 Secundaria incompleta: 4 Secundaria: 23 Carrera comercial: 5 Bachillerato incompleto: 1 Bachillerato: 5 Profesión incompleta: 3 Profesional: 5

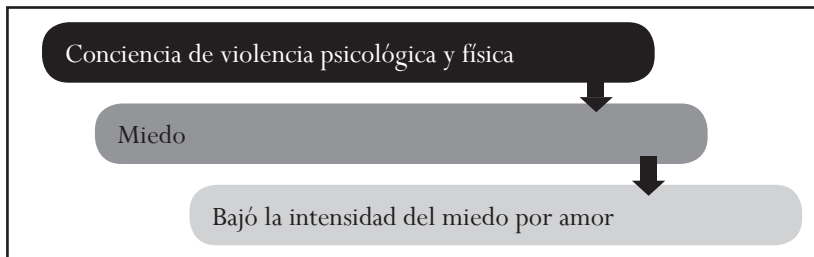
3.3 Condiciones intervinientes

Figura 9. Ejemplo de condiciones que intervienen en la violencia psicológica

Tipo de violencia	Condiciones intervinientes
VPS	<ul style="list-style-type: none"> • Enfermedad en ella (8)
24 CASOS	<p>Atención psiquiátrica con medicamento-</p> <p>Problemas cardiacos</p> <p>Infección vaginal</p> <p>Ataques</p> <p>Epilepsia</p> <p>Diabetes</p> <p>Hipertensión</p> <p>Problemas circulatorios</p> <p>Artritis</p> <p>ÉL (4)</p> <p>Discapacidad del esposo</p> <p>Enfermedad del esposo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de actividad remunerada (12) <p>Negocio propio</p> <p>Empleada</p> <p>Venta de productos</p> <p>Empleada doméstica</p> <p>Trabajo en casa</p> <p>Trabajo por su cuenta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otras actividades (2) <p>Cuidar niños</p>

3.4 Procesos que facilitan o dificultan el empoderamiento

Figura 10. Ejemplo de un proceso que dificulta el empoderamiento



3.5 Etapas del proceso de empoderamiento

Figura 11. Ejemplo de una etapa del proceso de empoderamiento

Primera fase: las mujeres que viven violencia tienen que poner en sincronía o congruencia los cuatro elementos que componen la vivencia (acciones, significados, sentimientos y reacciones) para tomar una decisión y actuar de manera acorde y ecológica a ella, que exista menor posibilidad de que se retracte en su decisión.

La forma en que se significa y se siente la acción violenta determina la reacción o respuesta que se da a la situación. Cuando la significación/simbolización es clara y se puede identificar/reconocer que existe una acción violenta, y se nombra como tal, el sentimiento que acompaña a ese significado favorece la posibilidad de avanzar en el empoderamiento. Pero la significación/simbolización no es clara debido a todo ese proceso de socialización que se da en las familias, escuela, comunidad, etc., que se establece como mandatos o “deber ser” para la mujer y el hombre, basados en la desigualdad de géneros. Todos estos mandatos hacen que las mujeres signifiquen erróneamente las acciones de que son víctimas, asimismo las personas externas e instituciones que no están ajenas a esta culturización refuerzan estos mandatos.

3.6 Categorización teórica de los factores que dificultan o posibilitan el empoderamiento de las mujeres

Figura 12. Ejemplo de una categorización

Tipo de violencia	Acciones	Categorías
Psicológica	Control emocional	Dominación
	Descalificación	Discriminación
	Infidelidad	Reafirmación de machismo
	Distanciamiento emocional	Castigo
Económica	Control económico	Dominación
	Privación económica	Subordinación
	Aportación no equitativa	Fortalecimiento de lazos de dependencia hacia el varón
Física	Leve	Reafirmación del machismo, dominación y poder
	Moderada	
	Grave	
Sexual	Forzar a la relación sexual	Dominio y apropiación del cuerpo Reafirmación del machismo Interiorización y subordinación Propiedad de lo legítimo

3.7 Importancia de los significados y los sentimientos

Figura 13. Síntesis de la importancia

IMPORTANCIA DE LOS SIGNIFICADOS Y LOS SENTIMIENTOS EN EL ANÁLISIS DE LA VIVENCIA DE LA VIOLENCIA

Es muy importante subrayar todos los aspectos de la vivencia de violencia de género en pareja; usualmente sólo se resaltan acciones y respuestas de la violencia, tipos, frecuencias, relaciones y correlaciones entre ellas o con otros elementos socioeconómicos; pero poco se habla de los otros dos elementos que integran la vivencia: significados y sentimientos. Al no tomarse en cuenta estos elementos, no se alcanza a entender en toda su complejidad este fenómeno y por lo tanto no hay empatía con las mujeres víctimas o sobrevivientes de violencia. Estos dos elementos propuestos por el grupo de investigación son tan importantes como el conocimiento de las acciones y respuestas. Dejarlos fuera de la comprensión del fenómeno implica tener una visión parcial del mismo. No son sólo elementos faltantes, son elementos que forman parte de la vivencia y que se relacionan en los otros. Muchas veces las personas que tienen el contacto directo con las víctimas o sobrevivientes de violencia, pasan de identificar las acciones a buscar una respuesta, sin detenerse, ni por un momento, a ver cómo lo significa o siente; esto da como resultado que la respuesta ofrecida o forzada quede fuera de tiempo, esto permite que el proceso de empoderamiento no se alcance o llegue a su fin.

3.8 Consecuencias

Figura 14. Algunas consecuencias

CONSECUENCIAS

El control que ejerce el varón le quita autonomía a la mujer, esto genera dependencia hacia él y la hace cada vez más incapaz de tomar decisiones y hacerse cargo de sí misma.

La descalificación a la que la mujer soltera puede ser sometida puede afectar la percepción que tiene de sí misma, esto la distorsiona y afecta su autoestima.

El acoso emocional, al igual que el control, le quita a la mujer la decisión sobre sus propias emociones, de tal manera que si la relación continúa bajo estos parámetros, la mujer le dejará la responsabilidad a su pareja sobre lo que debe sentir, alienándose.

Vigilar a las mujeres y seguirlas sin tregua, muchas veces se ve como la protección que el varón está obligado a dar a su pareja, esto le da el derecho de conocer todos sus movimientos y de ejercer esta forma de violencia de una manera autorizada, incluso por las propias mujeres.

3.9 Líneas de acción

Figura 15. Algunas líneas de acción

LÍNEAS DE ACCIÓN

El amor se construye y se confunde con la violencia, esto genera creencias erróneas de cómo debe ser, y promueve comportamientos violentos como forma de interacción. Así pues, se propone que se diseñen acciones concretas donde se resigne el concepto de amor y sus manifestaciones, para así diferenciarlo de lo que es la violencia.

Una segunda propuesta consiste en que, en las campañas y acciones que buscan el empoderamiento, se resalten los elementos aportados por esta investigación con respecto a que: el acoso emocional, el robo y las caricias sin consentimiento también son elementos de violencia.

Como muchas de las dificultades que tienen estas mujeres están originadas en no poder significar la violencia como tal, se deben emprender acciones con el objetivo de que aprendan a escucharse para satisfacer las propias necesidades, para ser más independientes; es decir, fomentar procesos que permitan significarse a ellas mismas como capaces para hacerse cargo de su propia persona.

Se reitera la necesidad de estudiar cada uno de los componentes de la vivencia expuestos en este trabajo (acciones, significados, sentimientos y reacciones) y de no estancarse en estudios e investigaciones parciales que sólo visibilizan las acciones violentas y dejan de lado elementos valiosos que también existen en la vivencia de violencia y que son determinantes para el proceso de empoderamiento y para obtener relaciones de equidad.

CONCLUSIONES

El reto fue grande, trabajar 402 datos de forma cualitativa es una gran tarea, pero se tiene la seguridad de que el trabajo aporta y complementa la información que permitirá conocer mejor lo que sucede en Aguascalientes. El fin es transmitir la información a todos aquellos que con su esfuerzo y trabajo se han comprometido a lograr que las mujeres puedan vivir libres de violencia.

La vivencia de las mujeres que sufren violencia de género requiere ser considerada como parte del diagnóstico, tratamiento y seguimiento para la solución del problema. Este estudio la considera.

Esta materia prima (vivencia) tratada para su análisis en forma sistemática, rigurosa y objetiva permite proponer un esquema de categorización teórica de la vivencia, de las categorías fundamentadas y de las redes de relaciones que describen la vivencia, una interpretación más precisa de los diferentes tipos de violencia y una contextualización de la vivencia desde una perspectiva legal, económica y de empoderamiento.

Significados y sentimientos resultan elementos clave para el tratamiento pues permiten entender el fenómeno de violencia de género en pareja y lo más importante permiten que se complete el proceso de empoderamiento.

Los resultados del estudio apuntan a la necesidad de tratar el fenómeno de la violencia de género en pareja desde una perspectiva integradora.

Los resultados que se obtuvieron buscan apoyar a organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, para el planteamiento de soluciones e implementación de políticas públicas.

Se espera que esta nueva manera de ver y escuchar la violencia, desde la propia vivencia de la mujer que la padece, permita comprender más a fondo este fenómeno y proponer acciones que faciliten la promoción de cambios en las relaciones de los hombres y las mujeres, de forma que llegue a ser más justa y equitativa; se necesita modelar la igualdad y la

equidad desde los hogares para que los hijos, quienes son los que aprenden de los padres un estilo de ser pareja y una forma de relacionarse con ella, aprendan a relacionarse en el respeto y la aceptación por lo diferente, la comunicación sana, la tolerancia y el amor.

Los resultados del estudio apuntan a la necesidad de tratar el fenómeno de la violencia de género en pareja desde una perspectiva integradora; hacia allá se encaminan las acciones futuras partiendo de los resultados que se tienen hasta el momento.

Se cuenta con una base de datos que incluye análisis de datos y síntesis con operadores booleanos, sin embargo, con el objetivo de lograr una perspectiva integradora del fenómeno de violencia de género en pareja se pueden realizar análisis y síntesis adicionales con operadores semánticos y de proximidad. La unidad hermenéutica que se tiene permite estas dos operaciones.

Los resultados de este documento permiten conocer el marco de referencia del estudio, queda aún mucho por compartir de los resultados en forma específica; sin embargo, se espera que esta información pueda apoyar el esfuerzo que cada uno de nosotros realizamos para lograr avances significativos en este tema.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1995). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. México: Ateneo.
- Evans, P. (2000). *Abuso Verbal*. Argentina: Vergara.
- Harway, M. y O'Neil, J. (Eds.). (1999). What causes men's violence against women. *WHO Multi-Country study on Women's Health and Domestic Violence Against Women: Initial Results on Prevalence, Health Outcomes and Women's Responses* (Geneva, WHO, 2005); y *WHO, World report on violence and health* (Geneva, WHO, 2002). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.

- Hammersley, M. y Atkins, P. (1994). *Etnografía*. España: Paidós.
- Hernández Sampieri, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc-Graw Hill.
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento Humano*. México: Trillas.
- ONU. (2006). *Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer*. Informe del Secretario General. Estados Unidos: ONU.
- Sagot, M. (octubre 2005). The critical path of women affected by family violence in Latin America: Case studies from 10 countries. *Violence against Women*, (11)10.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, España: Archidona.
- Rogers, C. (1978). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Argentina: Nueva Visión.
- Rosenberg, J. (2000). *Comunicación no violenta*. México: Urano.
- Velzeboer, M., Ellsberg, M., Clavel, C. and Garcia-Moreno C. (2003). Violence against women: The health sector responds. *Occasional publication*, 12, Washington, D.C.: Pan American Health Organization.

ANEXOS

ESQUEMA DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA. A MANERA DE DICCIONARIO

Juliet Corbin

ANÁLISIS DE PALABRAS, FRASES O AFIRMACIONES

Esto permite:

1. Desarrollar preguntas acerca del rango de posibles significados.
2. Tomar conciencia de los supuestos del analista acerca de qué va a decir o hacer.
3. Sensibilizarnos sobre lo que posiblemente van a decir los entrevistados.
4. Permitir al analista controlar los significados.

CARACTERÍSTICAS DEL INVESTIGADOR CUALITATIVO

1. Habilidad para detenerse y analizar críticamente la situación.
2. Habilidad para reconocer la tendencia hacia el sesgo.
3. Habilidad para pensar abstractamente.
4. Habilidad de ser flexible y abierto a la crítica.
5. Sensible ante las palabras y las acciones de los entrevistados.
6. Devoto de su trabajo; se deja absorber por él.
7. Cree en sí mismo y en el proceso.

CODIFICACIÓN

Proceso analítico por medio del cual los datos son fracturados, conceptualizados e integrados en forma de teoría.

CODIFICACIÓN ABIERTA, DIFERENTES MANERAS DE HACERLA

1. Línea por línea.
2. Afirmaciones o párrafos.
3. Examinar todo el documento.

CODIFICACIÓN AXIAL

1. El Código axial se llama así porque construye en torno al eje de la categoría, atraviesa el concepto en sus propiedades y dimensiones, y las relaciona entre sí.
2. Hay diferentes maneras de hacerlo. Lo más importante no es el método en sí, sino entender qué es lo que uno está tratando de conseguir.
3. Los procedimientos básicos son: hacer preguntas, hacer comparaciones que se refieran a lo mismo y el proceso de codificación.
4. El código axial y el código abierto se empalman.
5. En el código axial se reestructuran los datos que se habían fracturado en la codificación abierta; técnicamente se relacionan las categorías con sus subcategorías.
6. Las categorías implican posicionarse frente a un fenómeno y preguntarse: ¿qué está pasando?
7. La subcategoría es una categoría donde en vez de posicionarse frente al fenómeno, se responden cuestiones como: ¿dónde?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿con qué consecuencias? Si se contestan estas preguntas se le da a la categoría mayor poder explicativo.

8. En los comienzos del análisis, el investigador no sabe cuáles son las categorías y cuáles son las subcategorías. Esto se aclara en la medida en que avanza el análisis de los datos.
9. Se encuentran claves de cómo se relacionan las categorías, esto se realiza no de forma descriptiva sino conceptual.
10. En la codificación axial el analista relaciona las categorías en el nivel dimensional.
11. En el análisis hay dos niveles: el de los datos, las observaciones, las palabras, los documentos o pinturas, y la conceptualización de ellos, que indica la interpretación de lo que eso significa.

CODIFICACIÓN SELECTIVA

1. Aumenta los hallazgos dentro de la teoría.
2. Desarrolla la integración y el refinamiento de las categorías.
3. Integra.
 - a. Los conceptos que alcanzan el estatus de categoría son abstracciones, y representan no la historia de un individuo sino la historia de muchos reducida a términos que pueden ser utilizados en cada caso.
 - b. En investigación la meta es la construcción de teoría, los hallazgos deben ser presentados como un conjunto de conceptos interrelacionados y no como una lista de temas.
 - c. Interpretaciones del analista, habilidad para descubrir qué es lo que está ocurriendo.
 - d. Hay más de una manera para expresar las afirmaciones acerca de la existencia de relaciones y de presentar la teoría.
4. El primer paso para la integración es decidir cuál será la categoría central.
5. La categoría central tiene poder para conectarse con otras categorías importantes y presentarlas como un todo.

6. La categoría central es una abstracción, una reducción de datos, una conceptualización que se adecua a todos los casos.
7. Cuando hay dos o más categorías aparentemente importantes, hay que elegir una y relacionarla con todas las demás.
8. Es difícil identificar o decidir cuál es la categoría central puesto que el analista está atrapado en la descripción de detalles.
9. Para lograr hacer la integración se recomienda escribir la historia haciendo uso de diagramas, revisando y clasificando los memos.
10. Refinar la teoría consiste en: revisar el esquema para lograr consistencia interna y saltos lógicos, completar el desarrollo de categorías pobremente presentadas, validar el esquema.

COMPARACIONES, TIPOS DE

Comparación constante: comparación de conceptos en cuanto a sus propiedades y dimensiones.

Comparación teórica: orientado por el conocimiento y la experiencia, el investigador realiza comparaciones entre diferentes incidentes para estimular su pensamiento. El propósito no es forzar los datos sino forzar al analista a examinar los datos en sus propiedades y dimensiones.

Las comparaciones teóricas ayudan a descubrir variaciones y pensar conceptualmente. Para ello podemos usar:

1. La técnica de la voltereta: observamos los opuestos o extremos para encontrar las palabras significativas.
2. La comparación sistemática: comparamos las propiedades y sus dimensiones. Puede basarse en los casos extremos.
3. La alerta roja: buscamos reconocer cuándo se están introduciendo en el análisis suposiciones, sesgos o creencias tanto del investigador como de los entrevistados. Estar pendientes de palabras *siempre, nunca y a veces*.

CONCEPTOS Y CONCEPTUALIZACIÓN

Los conceptos son los elementos básicos de la ciencia. Fijan nuestra atención en un fenómeno y tan pronto como ocurre nos permite hacer preguntas acerca de él, examinarlo, especificarlo, y desarrollar hipótesis; los conceptos también nos proveen un lenguaje para hablar con otros científicos, explicar y comprender; y por último, nos sirven como base para la acción.

DESCRIPCIÓN

Utilización de palabras que coinciden con la imagen mental de un evento o parte de un escenario, una experiencia, una emoción o sensación; esta operación se hace en relación a la perspectiva de la persona que está haciendo la descripción.

1. Frecuentemente se subestima pero juega parte importante en la vida diaria y en el desarrollo del conocimiento.
2. Surge como una forma de arte entre novelistas y pintores que quieren crear una imagen escrita o visual.
3. Usada por los periodistas y otros reporteros para enviar un mensaje, contar una historia y persuadir.
4. Las historias nunca son completamente objetivas. Siempre seleccionan y reflejan algunas instancias personales, orientaciones de quien habla o escribe.
5. En investigación, la descripción puede ser un fin en sí mismo, forma la base para posteriores y más abstractas interpretaciones, y es el primer escalón de la construcción de teoría ya que provee vívidas «pinturas» y conceptos explicativos.
6. Descripción no es teoría, pero incluye cierto grado de conceptualización que es básica para la teorización y el orden conceptual.

ESTUDIANTES

Hay que enseñarles a:

1. Usar su imaginación para traspasar las fronteras del pensamiento.
2. Usar sus conocimientos y experiencias para estimular y no impedir el proceso analítico.
3. Disfrutar la investigación por la investigación misma.
4. Capitalizar su curiosidad natural.
5. Tomar riesgos.
6. Ver patrones y conexiones.
7. Pensar procesalmente.
8. Desarrollar el hábito de pensar acerca de lo que ven y oyen.
9. Permanecer alerta y con sensibilidad frente a lo inesperado.
10. Tener un pensamiento independiente.
11. Estar consciente de sus propias perspectivas, actitudes y tendencias.
12. Saber hacer y recibir críticas.

HERRAMIENTAS ANALÍTICAS

El propósito es sensibilizarnos con las propiedades y las dimensiones de las categorías. Nosotros no trabajamos con casos singulares, lo que hacemos es analizar lo que un caso específico nos enseña, cuenta, acerca de otros casos; se trata de abrir nuestra mente al rango posible de significados (variaciones) que debemos buscar en los subsiguientes casos. Vamos de lo específico a lo general.

MATRIZ DE CONDICIONES/CONSECUENCIAS

1. Ayuda al analista a mantener la mente en muchos puntos analíticos. Tanto las condiciones macro como las micro son importantes

en el análisis. Las condiciones / consecuencias a menudo interceptan e interactúan con lo micro, que como un camino indirecto pasa a formar parte de la situación de contexto. Los senderos, directa o indirectamente, pueden ser delineados en los datos.

2. El muestreo teórico es una herramienta analítica importante al momento de registrar la diversidad de muestras que el analista debe investigar.
3. Ideas contenidas en la noción de matriz:
 - a. Condiciones y consecuencias no se presentan de manera aislada, siempre están en relación una con la otra y en acción/interacción.
 - b. La distinción ente micro y macro es artificial.
 - c. La acción/interacción no se limita a lo individual, existe dentro de familias, grupos, comunidades, organizaciones, instituciones, países y también globalmente.
4. El analista, a partir de su análisis, debe elegir el siguiente movimiento: dónde ir, a quién ver, qué preguntar, etc., para maximizar el descubrimiento.
5. El flujo dentro de la matriz no es en lo absoluto lineal.

MEMOS Y DIAGRAMAS

1. Un memo puede tomar múltiples formas: notas de codificación, notas teóricas, notas operacionales y sus variedades.
2. Los memos y diagramas se van desarrollando a lo largo del análisis.
3. Escribir memos y hacer diagramas es un recurso importante para hacer el análisis.
4. Los memos y diagramas ayudan al analista a tomar distancia y a pasar del dato al concepto.

5. Los memos varían en contenido, nivel de conceptualización y longitud, esto depende de la fase de la investigación, el propósito y el tipo de código.
6. En las primeras etapas de la investigación parecen inadecuados y simples.
7. Deben ir separados de las notas de campo.
8. Cada analista tiene su propio estilo y forma de hacerlos.
9. Ayudan a tener más creatividad e imaginación en el análisis.
10. Son un apoyo para reflexionar y verificar la lógica de nuestros pensamientos.
11. Se pueden clasificar, ordenar y reordenar, se puede volver atrás si es necesario.
12. Pueden agregarse memos a los memos ya escritos.
13. Deben tener fecha.
14. Deben tener títulos que denoten conceptos y las categorías a las que pertenecen.
15. Deben tener pocas frases de los datos en bruto que provean información para que el analista pueda volver a revisar los datos.
16. Incluyen información sobre los títulos y pasajes de notas teóricas que derivan de las notas originales.
17. Pueden modificarse y actualizarse cuando emergen nuevos datos.
18. Se recomienda conservar múltiples copias de los memos.
19. Es conveniente escribir las ideas en cuanto emerjan para no perderlas.
20. No hay memos correctos o incorrectos.
21. Se pretende escribir memos conceptuales, más que descriptivos. Los incidentes no son importantes como tales sino porque indican conceptos.
22. En la codificación abierta los memos y diagramas deben ser tentativos, exploratorios, contener impresiones, pensamientos, posibles direcciones.

23. En la codificación axial los memos y diagramas deben mostrar relaciones entre categorías y sus contenidos.
24. En la codificación selectiva los memos y diagramas serán menos pero más desarrollados e inclusivos.
25. Los memos cuentan la historia en términos conceptuales o en forma de diagramas. Incluso llenan las categorías que están menos desarrolladas y ayudan al analista a descubrirlas.

METODOLOGÍA

Forma de pensar y estudiar la realidad.

MÉTODOS

Conjunto de procedimientos y técnicas para agrupar y analizar datos.

MUESTREO TEÓRICO

El análisis de los datos señala qué otros datos hay que recoger.

El muestreo teórico permite al analista maximizar diferencias, descubrir variaciones y extender el rango de las dimensiones.

El muestreo varía durante el curso de la investigación.

1. Muestreo abierto: es el camino ideal y puede tomar diferentes formas.
 - a. Buscar personas o sitios que provean de variaciones.
 - b. Proceder sistemáticamente o por conveniencia y dejar que las diferencias emerjan.
 - c. Muestrear sobre datos ya recogidos.
2. Muestreo relacional y de variación: buscar situaciones o incidentes que demuestren variación por rango dimensional al igual

que buscar la manera en que los conceptos se relacionan con categorías y subcategorías.

El muestreo sugiere hipótesis acerca de qué o dónde debe maximizar las diferencias.

3. Muestreo discriminante. Habilita para:
 - a. Examinar hipótesis y modificar la teoría.
 - b. Desarrollar las categorías.

ORDENAMIENTO CONCEPTUAL

1. Organiza los datos en categorías discretas de acuerdo a sus propiedades y dimensiones.
2. Se hace con categorías bien clasificadas, ordenadas.
3. No es necesario esforzarse por relacionar categorías dentro de un esquema desarrollado.
4. Es útil para desarrollar, organizar y presentar los datos.
 - a. Es el segundo escalón en la construcción de teorías.

PARADIGMA

1. Es una herramienta analítica, es un mecanismo para que el analista integre la estructura con el proceso. ¿Por qué queremos integrarlos? Porque la estructura crea el conjunto de condiciones de la situación, los eventos, los temas, los problemas que surgen, y los procesos denotan el significado que tienen las personas para manejar o responder a esos problemas o tareas. Tomando ambos aspectos se tiene una visión más comprensiva.
2. Relacionar estructura y proceso no es una tarea fácil de realizar u organizar desde los datos, en consecuencia el paradigma es un mecanismo analítico que ayuda al analista a clasificar los datos y ordenar los hallazgos.

3. Componentes del paradigma: condiciones, acción/interacción, consecuencias.
4. Es importante no codificar rígidamente los componentes del paradigma, la relación entre los conceptos es lo importante. Lo que se quiere mostrar es el flujo dinámico de los eventos y la complejidad natural de las relaciones que los hace explicables, interesantes, plausibles y completos.
5. No estamos hablando en lenguaje de causa y efecto. Esto es muy simplificador. La vida real es compleja y nosotros estamos buscando la complejidad natural de los eventos.
6. Condiciones: conjunto de eventos u ocurrencias que llevan a situaciones, problemas, con los que las personas están luchando o manejando, y respondiendo con algún tipo de acción/reacción. Las condiciones pueden surgir con el tiempo, cultura, reglas, regulaciones, creencias, interacciones, motivaciones, diferencias de poder, factores de género, mundos sociales, organizaciones, instituciones. Las condiciones deben ser descubiertas en los datos y delineadas por su fuerte impacto, y pueden surgir de fuentes micro o macro.
7. Temas como condiciones causales, intervinientes, contextuales, son sólo etiquetas. Hay una forma de organizar las relaciones complejas entre ellas y condiciones e interacciones.
8. Condiciones causales: representan un conjunto de eventos o acontecimientos que influyen en el fenómeno, por ejemplo estar en una fiesta cuando la droga circuló entre los presentes.
9. Condiciones intervinientes: alteran o disminuyen el impacto de las condiciones causales, por ejemplo que los adolescentes prometan a sus padres que no tomarán droga.
10. Condiciones contextuales: conjunto específico de condiciones (patrones) que interceden dimensionalmente en el tiempo y lugar para crear problemas, temas, situaciones, ante las cuales las personas responden o actúan.

11. Las interacciones denotan lo que las personas dicen y hacen en relación con algo, cómo lo manejan, cómo resuelven cuestiones y situaciones problemáticas que encuentran en su vida.
12. Las interacciones pueden ser estratégicas, tácticas o rutinas habituales.
13. La interacción es un concepto importante. No sólo denota qué pasa entre dos personas, organizaciones o grupos, sino también entre las personas, tanto verbal como no verbalmente. Puede o no estar acompañada de un arreglo o ruptura.
14. Consecuencias: resultado de la interacción. ¿Qué pasa cuando...? Frecuentemente se transforma en parte de las condiciones de la siguiente situación o responde a ésta.
15. Afirmaciones relacionales: hipótesis que relacionan dos conceptos. Pensamientos derivados de los datos, son abstracciones, por consiguiente, el análisis es de nivel conceptual, denota cuál es la interpretación que el analista está realizando.
16. Las hipótesis son validadas como conceptos comparándolas con nuevos datos que surjan conforme avanza el análisis.
17. La saturación es una cuestión de grado. Ocurre cuando no aparecen nuevas propiedades y dimensiones en los datos. Sin embargo, siempre hay variaciones. Por lo tanto, cuando se obtienen más datos que parece que anulan lo visto, tiene más sentido decir: «algo nuevo se ha descubierto».

PREGUNTA

Mecanismo analítico que se usa para abrir la línea de interrogación y dirigir el muestreo teórico.

PREGUNTAS, PUNTOS PRINCIPALES

Diferentes tipos de preguntas refieren a diferentes aspectos de la investigación. Algunas preguntas están dirigidas a cuestiones más sustantivas, otras a cuestiones más teóricas. Algunas preguntas son de naturaleza práctica.

Una buena pregunta es aquella que lleva al investigador a desarrollar formulaciones teóricas. Hay que tener cuidado con aquellas preguntas que sacan al investigador fuera del problema.

PREGUNTAS, TIPOS DE:

1. Preguntas que sensibilizan:
 - ¿Qué está pasando aquí?
 - ¿Quiénes son los actores involucrados?
 - ¿Cómo definen la situación?
 - ¿Qué significado tiene para ellos?
 - ¿Qué están haciendo los diferentes actores?
2. Preguntas teóricas:
 - ¿Cómo se pueden comparar dos conceptos en sus propiedades y dimensiones?
 - ¿Qué pasaría si...?
 - ¿Cómo cambian los eventos y las acciones en el tiempo?
3. Preguntas prácticas y estructurales:
 - ¿Cuál concepto está bien desarrollado y cuál no?
 - ¿Dónde puedo recolectar más información para desarrollar este concepto?
4. Preguntas guía:
 - Guía de entrevista y observación y recolección de documentos.
 - Cambios o desarrollo en el tiempo en respuesta al análisis de los datos.

PREGUNTAS Y COMPARACIONES TEÓRICAS

1. Ayudan al analista a obtener significados sobre los eventos o acontecimientos que de otra forma parecerían oscuros.
2. Ayudan a sensibilizar al investigador sobre posibles propiedades y dimensiones en los datos.
3. Sugieren otras preguntas para las entrevistas u observaciones subsiguientes basadas en el análisis de la teoría que se va desplegando.
4. Ayudan al analista a moverse más rápido del nivel de descripción al de abstracción.
5. Ayudan a focalizar en un caso singular e inmediatamente pasar a un nivel más abstracto de análisis.
6. Fuerzan al investigador a examinar sus presupuestos básicos, sesgos y perspectivas.
7. Fuerzan a examinar detalladamente la teoría en desarrollo, lo cual en algunas ocasiones lleva a que se altere el esquema teórico inicial.
8. Ayudan al analista a descubrir tanto las variaciones como los patrones generales de los fenómenos.
9. Garantizan que el análisis de datos sea verosímil y creativo.
10. Facilitan la relación e identificación de categorías.

PROCEDIMIENTOS DE CODIFICACIÓN

1. Contribuyen a construir teorías en lugar de contrastarlas.
2. Proveen a los investigadores de una herramienta analítica para manejar datos en bruto.
3. Ayudan al analista a considerar significados alternativos del fenómeno.
4. Permiten ser sistemático y creativo simultáneamente.

5. Permiten identificar, desarrollar y relacionar conceptos, los cuales son como ladrillos para construir teorías.

PROCESO

1. No es una nueva forma de análisis, es un enfoque diferente.
2. Comparando y preguntando se realiza un mejor proceso analítico.
3. Lo que buscamos es la interacción a lo largo del tiempo y eso desarrolla y cambia un conjunto de condiciones que están detrás de esos cambios.
4. Queremos saber más acerca de cuáles son los estadios y fases de algo y qué conduce a esas fases.
5. El proceso para nosotros es el ritmo, los cambios tienen formas repetitivas, pausas, interrupciones y variaciones en el desarrollo y los movimientos, así se conforma la interacción.
6. Siempre puede localizarse el proceso en la estructura o contexto, pues hay un empalme entre ellos.
7. Proceso: desarrolla secuencias de interacción que ocurren en el tiempo y el espacio, cambia o permanece, es estratégico o rutinario, puede o no ser ordenado, interrumpido, secuencial, aliñado o en algunos casos combinado. Generalmente tiene ciertos propósitos o fines.
8. El proceso denota la habilidad de las personas, organizaciones, países, etc., que responden a la situación con la que se encuentran o la que definen por sí mismos.
9. Captura la cualidad dinámica y compleja de las cosas.
10. Eventos o acontecimientos descritos como procesos pueden ocurrir de forma continua o secuencial. Si el concepto tiene estadios o fases, el analista debe describir qué conduce el proceso. Debe describir las secuencias o transformaciones en la naturaleza de

su interacción como «flujo de trabajo», el cual puede seguir o interrumpirse, ser ordenado o desordenado, etc.

11. Preguntas que se pueden hacer para obtener o descubrir el proceso desde los datos: ¿qué está pasando aquí?, ¿qué problemas, cuestiones, acontecimientos, están siendo manejados, con qué forma de interacción?, ¿qué condiciones contextuales están operando?, ¿qué conecta una secuencia de interacción con otra?, ¿qué ocurre con el flujo de la continuidad y ritmo de interacción cuando las condiciones cambian?
12. El proceso puede ser dividido en subprocesos conceptualizados como una variedad de tácticas de interacción que conforman un acto mayor.

SATURACIÓN

Cuando ya no emergen datos nuevos o relevantes; las categorías logran un buen desarrollo en cuanto a sus propiedades y dimensiones; y, existen relaciones entre categorías bien establecidas y validadas.

TEORÍA

Conjunto de conceptos bien desarrollados y relacionados que constituyen un esquema integrado que puede explicar o predecir fenómenos.

TEORIZACIÓN

1. Un complejo conjunto de actividades lleva a desarrollar la teoría.
2. Se requieren no sólo conceptos sino también relaciones dentro del esquema explicativo acerca de un fenómeno observado.
3. Se necesita explorar completamente el fenómeno, buscando sus múltiples facetas.

4. La teorización es un proceso que requiere tomar decisiones respecto a muchas preguntas y problemas que se desarrollan durante el proceso.
5. Es un proceso interpretativo, es un análisis selectivo, abstracto y reduce un gran conjunto de datos a ciertos patrones.
6. Es una forma de ver las cosas, hacer conexiones y tal vez poner juntas cosas que antes no estaban.
7. Una explicación es más que un conjunto de hallazgos.
8. Puede ser predictiva y especificar condiciones y consecuencias.
9. Las teorías son construidas desde los datos pero requieren creatividad, sensibilidad y agudeza para poder encontrar lo nuevo.
10. Creatividad no significa crear datos, es la habilidad para conceptualizarlos, ver sus implicancias e integrarlos.
11. Feminismo, Estructuralismo e Interaccionismo no son teorías en el sentido real, son perspectivas a través de las cuales vemos el mundo. Además, al aplicar los conceptos de una teoría no se realiza una construcción de teoría, sólo se construye cuando se definen los conceptos en términos de conceptos emergentes y se explica qué hallazgos extienden o modifican la teoría.
12. Una vez que la teoría está construida, el investigador quiere demostrar cómo se asemeja o difiere de otras teorías.
13. La teoría debe mostrar y proveer comprensión o presentar una vívida pintura de algo. Si es construida apropiadamente, habilita al usuario para explicar, predecir y proveer una guía de acción.

APRENDER A PENSAR CONCEPTUALMENTE²⁶

Juliet Corbin en conversación
con César A. Cisneros Puebla²⁷

RESUMEN

A continuación se proyectan algunas imágenes relacionadas con la tradición del Interaccionismo simbólico desde las memorias de Juliet Corbin sobre sus primeros pasos en el mundo de la investigación cualitativa. Basándose en su experiencia de enseñanza en seminarios o talleres alrededor del mundo, enfoca algunos temas relevantes sobre el aprendizaje de los procesos de la Teoría Fundamentada. A fin de distinguir el papel de la literatura en la producción de conocimiento socialmente activo, discute las diferencias entre escribir novelas, perspectiva narrativa y escribir ciencia social desde la metodología de la Teoría Fundamentada. El marxismo y América Latina son particularmente tomados en cuenta en la discusión sobre la relevancia del activismo involucrado en la transformación social.

²⁶ Esta entrevista fue publicada originalmente en la revista *Forum: Qualitative Social Research*. Traducido por Claudia Gloria Acevedo Peláez y Martha Maldonado González. Esta versión fue revisada por Silvia Bénard.

²⁷ César Cisneros Puebla es profesor e investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa. Correo electrónico: csh@xanum.uam.mx

ACERCA DE LA ENTREVISTA

Le envié un mensaje electrónico a Juliet Corbin para ver la posibilidad de realizarle una entrevista para la revista FQS (*Forum: Qualitative Social Research*). Ella estuvo de acuerdo y la concedió. Nos vimos dos veces. Las sesiones se enfocaron en sus proyectos y en su experiencia personal, y en la historia de cómo ha llegado a ser investigadora cualitativa. Nuestros dos encuentros se llevaron a cabo dentro de dos grandes conferencias de investigación cualitativa en las que ambos asistimos como ponentes, una fue en Norteamérica y la otra en América del Sur. Conocí a Juliet Corbin en Guadalajara, México, en el año 2000, cuando asistí a su taller sobre Teoría Fundamentada. Con el taller, los que asistimos, aprendimos más sobre esta tradición de investigación y obtuvimos respuestas sobre este método peculiar. El Instituto Internacional para la Metodología Cualitativa, de la Universidad de Alberta, apoyó el taller, y la sede internacional fue la Universidad de Guadalajara, en Guadalajara, México. Durante las sesiones del taller Juliet y yo pasamos muchos momentos maravillosos discutiendo.

SOBRE JULIET CORBIN

Cuando nos conocimos no había ni asomo de que más tarde estaría entrevistándola. Hice la entrevista cuando Juliet y yo estuvimos en Canadá, en la Quinta Conferencia Internacional Interdisciplinaria de Avances en los Métodos Cualitativos, que se llevó a cabo en Edmonton, Alberta, del 29 al 31 de enero de 2004. Buscar tiempo para una entrevista durante una conferencia de este tipo es difícil, pero finalmente nos encontramos una noche. A pesar de que Corbin y yo ya nos habíamos reunido y habíamos platicado varias veces, yo estaba muy nervioso, pues nunca habíamos hablado en una situación formal, o en una entrevista formal en la que se usaran grabadoras, con un horario, etcétera. Para la primera sesión elegí

una grabadora analógica. Nos reunimos en su cuarto de hotel, ya que contaba con un área formal para sentarse y había tranquilidad, realmente una ventaja cuando uno se encuentra en el *sui generis* Fantasyland Hotel, en el impenetrable centro comercial de West Edmonton.

Juliet Corbin es una figura clave en la discusión sobre la Teoría Fundamentada. Después de colaborar con Anselm Strauss durante 15 años, su nombre está más que estrechamente relacionado con el actual debate sobre este método y su contribución particular a la producción de conocimiento. Esta colaboración tan estrecha continúa, pues para el homenaje a Strauss ella escribió: “He tratado de practicar la ‘buena sociología’ [...] exactamente como él me enseñó a hacerlo: a tomar distancia y escuchar, ser concedora de las propias inclinaciones y sus implicaciones, y a pensar analíticamente” (Corbin, 1991, p. 17).

Entre sus libros están *Chronic Illness and the Quality of Life* (Strauss, Corbin, Fagerhaugh, Glaser, Maines, Suczeck y Wiener, 1984) que se tradujo al japonés; *Shaping a New Health Care System* (Strauss y Corbin, 1988); *Unending Work and Care: Managing Chronic Illness at Home* (Corbin y Strauss, 1988), traducido al alemán en 1993; *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, Procedures and Techniques* (Strauss y Corbin, 1990), traducido al árabe, chino, japonés, ruso, coreano y alemán; *Grounded Theory in Practice* (Strauss y Corbin, 1997) y *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (1998), disponible también en japonés, coreano y español.

Dos meses más tarde nos reunimos para concluir la segunda parte de la entrevista. Esta vez nos vimos en el Centro de Convenciones “Amacio Mazzaropi”, ubicado en Taubate, São Paulo, Brasil. El encuentro se dio en el contexto de la exitosa y brillante Primera Conferencia Brasileña sobre Investigación Cualitativa, del 24 al 27 de marzo de 2004. Esta vez también nos vimos en su cuarto, pues era el único lugar tranquilo. Sin embargo, en esa ocasión sí pude grabar la entrevista.

La entrevista se realizó en dos partes del mundo tan impresionantes como diferentes; dos cuartos distintos, dos maneras diferentes de grabar y dos climas y situaciones culturales contrastantes constituyen la escena de esta entrevista con una de las mujeres más sobresalientes en la investigación cualitativa. Fue un proceso de aprendizaje para mí, y para ella una oportunidad para pensar lo que le interesa y lo que no había pensado durante algún tiempo.

Presento la entrevista en dos partes: la primera es una sinopsis de mis notas y la segunda un formato de conversación.

EL INICIO

La peor pesadilla para cualquier investigador cualitativo es tener una entrevista, estar preparado para hacerla y descubrir más tarde que la grabadora no está trabajando adecuadamente. Eso es lo que me pasó a mí. Mi reto fue, entonces, tomar notas a la antigua, con papel y lápiz. Este pequeño incidente nos dio la oportunidad, a Corbin y a mí, de relajarnos en la medida que bromeábamos y constábamos historias de Strauss, Becker y Hughes, quienes seguramente usaron estos métodos en sus primeros días como investigadores, esto es, cuando no había tecnología que pudiese fallar. Strauss solía contar que, cuando hacía trabajo de campo, tomaba notas apresuradamente, después, cuando regresaba a su casa, luego de un día difícil, las reescribía. Después de divagar sobre este punto, empezamos la entrevista con seriedad, y hablamos casi una hora sobre los factores que han influido en Juliet para convertirla en investigadora cualitativa, y sobre qué es lo que la motiva para continuar siéndolo.

Empezamos hablando de su primer proyecto de investigación (de principios de 1970) como estudiante de maestría de la Universidad Estatal de San José (SJSU), en San José, California. Aunque hizo una tesis de maestría completamente cuantitativa, fue en esta universidad donde se introdujo a la investigación cualitativa y al trabajo de Schatzman y Strauss,

a través del libro *Field Research: Strategies for a Natural Sociology* (1973). Así, la investigación cualitativa le atrajo, pues le daba el acceso para investigar a los participantes; desde entonces, Corbin se prometió que, después de obtener su grado de maestría, regresaría a la escuela para estudiar con Schatzman y Strauss en la Universidad de San Francisco California (UCSF) en un programa de doctorado. Después de que dio clases en enfermería por algunos años en la SJSU, Corbin entró al programa de doctorado en la UCSF. Entró a este programa como estudiante de enfermería con Ramona Mercer como tutora, cuyos antecedentes académicos eran sobre cuidado materno infantil, tema afín a los intereses de Corbin; sin embargo, siguió con la inquietud de trabajar con Schatzman y Strauss, así, no le tomó mucho tiempo encontrar el camino hacia el Departamento de Ciencias Sociales y de la Conducta en la UCSF, en donde ellos daban clases. En ese tiempo, el Departamento de Ciencias Sociales y de la Conducta estaba ubicado en una casa vieja de la Tercera Avenida, aproximadamente a cinco minutos caminando del edificio en el cual se albergaba la Escuela de Enfermería.

Aunque Barney Glaser había impartido cursos sobre el análisis cualitativo en la UCSF en los años anteriores, durante el tiempo en que Corbin asistió a la universidad, Glaser ya se había retirado de la UCSF, y Anselm Strauss se había hecho cargo de los cursos. Mientras tanto, los cursos de trabajo de campo eran impartidos por Leonard Schatzman y Virginia Oleson. Corbin no pudo estar más feliz con este arreglo, pues sintió que sus sueños se volvían realidad, estaba con la gente con quien más anhelaba estudiar, y estaba estudiando el método de investigación que le había intrigado desde el momento en que escuchó hablar de él. En las primeras clases, entre sus compañeros estaban Katherine May y Fred Bozett (ya fallecido), quienes continuaron haciendo investigación cualitativa. Kathy Charmaz, otra investigadora cualitativa, había estado en el curso anterior. Corbin recuerda esas clases en las que ella, Katherine May y Fred Bozett se sentaban a observar con una admiración temerosa cómo manejaba los datos Strauss. Con frecuencia, Juliet les decía: “sería maravilloso que al-

gún día pudiéramos trabajar con Strauss”, sin pensar que algún día ella lo llegaría a hacer. Las clases eran extraordinarias —era fascinante ver lo que Strauss podía hacer con los datos—, Corbin comenta que mucho de lo que se decía ahí se quedó grabado en su memoria.

Entre los estudiantes que trabajaban con Strauss, en ese entonces, estaban Fagerhaugh, Suczeck y Wiener. Fagerhaugh y Strauss estuvieron trabajando en su investigación sobre el dolor (Fagerhaugh y Strauss, 1977), algunas veces Fagerhaugh iba a clase, y Strauss y Corbin le mostraban cómo trabajar con los datos. Según Corbin esto influyó mucho en ella porque le permitió llevar la filosofía que había aprendido, mostrando el interaccionismo en la práctica real. Escuchar a Corbin hablar sobre esos días, nos pone en contacto directo con una de las figuras clave del Interaccionismo simbólico contemporáneo.

Hablar cara a cara con Corbin acerca de Strauss fue una «experiencia fundamental», parecida a la de Corbin cuando se describe observando a Strauss, quien hacía el análisis de datos con personas como Fagerhaugh durante su clase de análisis cualitativo. Aunque su contacto con Howard Becker se limitó a discusiones nocturnas y ocasionales en el Instituto Tremont de Elihu Gerson, Corbin también sintió la influencia interaccionista y la emoción de hacer investigación cualitativa. Corbin, Adele Clarke, Susan Leigh Star y Joan Fujimora tuvieron la fortuna de vivir esa experiencia. Es impresionante escucharla hablar. Con frecuencia menciona el énfasis que Strauss daba a la importancia de aprender a pensar conceptualmente para hacer análisis cualitativo.

En el tiempo en el que Corbin estaba terminando su disertación, Strauss trabajaba sobre el estudio del dolor con Fagerhaugh y empezaba otra investigación con Fagerhaugh, Wiener y Suczeck acerca de la tecnología en los hospitales. En la década de 1970, Strauss había publicado, en colaboración con Berenice Fisher (su prima lejana), algunos escritos sobre George Herbert Mead y la Tradición de Chicago (Fisher y Strauss, 1978,

1979), los cuales le dieron a Corbin un muy buen fundamento en la tradición filosófica que ella había escogido.

Podría pensarse que, al estar en la UCSF trabajando con Strauss, hacer la tesis sería una tarea fácil, pero no lo fue. Phyllis Stern, una investigadora cualitativa que formaba parte del comité de tesis doctoral de Corbin, tomó una posición de enseñanza fuera del estado; Strauss estaba en su sabbático fuera del país y cuando regresó se enfermó. A Corbin se le dejó de lado para trabajar a larga distancia con Stern y con Mercer quien, no obstante su apoyo y simpatía, era principalmente investigadora cuantitativa. De cualquier manera, Corbin se las arregló para terminar su disertación, pero no quedó conforme con lo que sabía sobre la metodología de la Teoría Fundamentada. Aunque pudo haber regresado a la Universidad de San José, escogió hacer un postdoctorado con Strauss. Esta vez se comprometió a aprender verdaderamente la Teoría Fundamentada. Entre sus camaradas de postdoctorado estaban Janice Swanson y Carole Chenitz. Las clases de método se impartieron en casa de Strauss, ya que continuaba recuperándose de su enfermedad, en estas clases Corbin conoció a Gerhard Riemann, Wolfram Fisher, Richard Gratoff, Hans Georg Soeffner, Fritz Schütze, Ralf Bohnsack (su estudiante), todos de Alemania, y Herman Coenen, de los Países Bajos. Más tarde, conoció a Bruno Hildenbrand, Johann Behrens y Doris Schaeffer, cuyos intereses se orientaban a lo cualitativo. Aunque Hildenbrand pertenece más a la tradición fenomenológica, también comparte su amor por la investigación cualitativa; Corbin y él escribieron un artículo sobre la Teoría Fundamentada (Corbin e Hildenbrand, 2000). Estos días fueron maravillosos, recuerda Corbin, tanto por el flujo de visitantes de los Estados Unidos como del exterior. Las conversaciones eran estimulantes y se sentía bien formar parte de un cuadro de compañeros investigadores dedicados exclusivamente a hacer investigación cualitativa. La Escuela de Enfermería en la UCSF, en esos días, se inclinaba hacia la investigación cuantitativa y había dificultades para encontrar los estímulos y el apoyo para hacer trabajo cualitativo.

Corbin estaba haciendo su postdoctorado cuando empezó a colaborar con Strauss, colaboración que duró quince años. Corbin estaba haciendo un estudio de parejas donde, un miembro de la misma, tenía una enfermedad crónica (Corbin y Strauss, 1988). Strauss se estaba recuperando de su enfermedad y no era capaz de salir y hacer mucha investigación. Cuando Corbin le trajo las entrevistas a Strauss para su discusión, se dio cuenta de que estaba muy interesado en el tema y que era algo que él y su esposa habían experimentado en un nivel muy personal. Corbin le preguntó a Strauss si le interesaba trabajar con ella en la investigación, así comenzaron trabajar juntos, en ese y en estudios subsecuentes. Eran una especie de “bien avenidos” y juntos trabajaban bien, pues no competían uno contra el otro.

No cabe duda de que la investigación cualitativa y la Teoría Fundamentada han cambiado desde entonces. Barney Glaser y Strauss dejaron de trabajar juntos, y ambos siguieron su propio camino metodológico. Figuras centrales en el debate actual sobre la naturaleza de la Teoría Fundamentada son Adele Clarke y Kathy Charmaz. Ambas tienen su visión y su versión del método, de la misma forma que Phyllis Stern y Rita Schreiber (2001).

Esta parte de la entrevista no se pudo grabar, varias veces la atmósfera social y la disposición de ánimo de las diversas personas que solían trabajar sobre tecnología y la Teoría Fundamentada invadieron nuestra conversación. Hablamos mucho sobre el trabajo que hizo Elihu M. Gerson, y el que Susan Leigh Star y Adele Clarke todavía realizan. Cierro mi conversación no grabada con las imágenes de la tecnología, la metodología y la Teoría Fundamentada.

EL FUTURO DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

La segunda parte de la entrevista fue grabada en mi computadora, por ello decidí transcribirla (nótese la diferencia en el estilo de la redacción).

Más que una sinopsis de nuestra discusión es mucho más un formato de conversación.

CISNEROS: ¿Cuáles son tus ideas acerca del futuro de la Teoría Fundamentada?

CORBIN: No sé cuál sea el futuro de la Teoría Fundamentada. Ahora hay muchas versiones del método y otras que comparten el deseo de construir teoría a partir de los datos, y no sé exactamente qué es lo que tienen en común. También encuentro que los investigadores están combinando métodos, los de la Teoría Fundamentada con algún otro método, y usan aspectos de ella como el análisis comparativo y la muestra teórica, pero no tienen el propósito de construir realmente teoría. Por ello diría que la Teoría Fundamentada ha tomado su propio camino. Creo que eso es lo que debemos esperar en cuanto a los métodos. Éstos evolucionan. Sin embargo, en lo que se convierta la Teoría Fundamentada no me concierne tanto como en lo que se pueda convertir la investigación cualitativa. Hay más énfasis en los métodos alternativos y poco interés en el desarrollo de la teoría. Los estudiantes no quieren invertir tiempo en el trabajo duro que tenga que ver con la construcción de la teoría. Aún no entiendo cómo podemos continuar el desarrollo de varias profesiones sin el conocimiento básico para construir la teoría, teoría fundamentada en los datos. Hay muchos investigadores que están haciendo un excelente trabajo y los admiro mucho. Sin embargo, existen aquellos que parecen querer soluciones rápidas para hacer el análisis de los datos. Se satisfacen con extraer algunos temas buenos sin tener que hacer el esfuerzo para penetrar en un análisis profundo que los lleve a un desarrollo del tema o del concepto. El resultado es un trabajo superficial, que a cambio le da mala fama a la investigación cualitativa. Luego está esa tendencia hacia la dramatización de los hallazgos y la redacción de novelas en lugar de reportes de investigación. Sigo pensando que es tiempo de que yo me retire; algunas de estas situaciones son demasiado para mí. No obstante, hay un punto más, quizás alguno de los problemas radican en la falta de una buena asesoría. Muchos maestros de investigación y miembros

de comités no están entrenados como investigadores cualitativos, por lo tanto no pueden dar una guía apropiada a sus estudiantes.

CISNEROS: Pero yendo más allá de una disciplina específica, hay gente que está haciendo Teoría Fundamentada desde las humanidades, estudios organizacionales, y aun en estudios computacionales. Por lo tanto no todo está perdido, sí es posible que te imagines cuál es el futuro.

CORBIN: Es verdad que todavía hay lugares y personas que están interesadas en la construcción de la teoría y en hacer trabajo cualitativo sólido. Tiendo a encontrar a estas personas en profesiones que están más orientadas a la ciencia, ciertamente gente fuera de la sociología. Por ejemplo, mientras estoy aquí en Brasil, se me pidió dar una conferencia en la Universidad Mackenzie, en la Escuela de Administración; son más tradicionales y quieren métodos con algún sistema y con rigor, el departamento estaba bien representado por investigadores, tanto cualitativos como cuantitativos, mostraron un gran interés e hicieron excelentes preguntas, principalmente sobre cómo lo cualitativo difiere de lo cuantitativo y cuándo podría usarse una forma de investigación y cuándo otra. Creo que necesitamos más discusiones de este tipo. Realmente se enriquece el entendimiento entre métodos e investigadores, y abre opciones. Estaban también muy interesados en los aspectos de la construcción de la teoría de los métodos cualitativos. Disfruté muchísimo trabajando con este grupo de personas, como bien puedes entender.

LA TERCERA EDICIÓN DE FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

CISNEROS: En nuestra última conversación informal me dijiste que estás preparando la tercera edición de *Basics of Qualitative Research*. En esta edición quieres agregar una sección sobre las raíces o nociones filosóficas del enfoque de Strauss a la Teoría Fundamentada. ¿Puedes hablarnos un poco más sobre eso?

CORBIN: Creo que es muy importante enunciar las tradiciones filosóficas que sustentan un método. La comprensión de estos fundamentos es importante porque influyen en las estrategias lógicas y metodológicas que se usan. En las ediciones anteriores de *Basics*, el editor quitó la sección sobre los sustentos filosóficos, pues él afirmó que no había espacio suficiente. Esta vez me voy a negar a que la quiten. Es especialmente importante tener esta sección porque sabemos que nuestros sistemas de creencias y perspectivas influyen en cómo vemos y trabajamos con los datos. Queremos que nuestros lectores entiendan por qué es importante observar las experiencias, sentimientos, y la acción/interacción para denotar la estructura o contexto en los que están localizados, y por qué es importante estudiar el proceso. Venimos de una tradición filosófica interaccionista deweyana, con un poco de constructivismo y arrojados al postmodernismo.

Es curioso mirar atrás porque cuando fui entrenada como investigadora de campo, a mitad de 1970, el énfasis estaba puesto en la objetividad, se guardaba distancia entre el investigador y lo investigado. Ahora sabemos más y creo que el reconocimiento de lo que nosotros como personas llevamos a la investigación y nuestro involucramiento en los procesos de recolección de datos y de análisis, son de las mejores ideas que hemos aportado a la investigación cualitativa en los últimos años. No obstante, muchos de los materiales que han aparecido, algunas de las cosas del postmodernismo, algunas de las feministas, algunas de las cuestiones constructivistas, creo que me han modelado y modelarán la manera como presentaré la nueva versión de *Basics*.

CISNEROS: Me parece que en la tercera versión de *Basics of Qualitative Research* tratarás de corregir algunas confusiones.

CORBIN: Creo que sí voy a corregir algunos malos entendidos. Voy a intentar dar a conocer el método y hacerlo más flexible y útil para una variedad de investigadores. Por supuesto que uno nunca está satisfecho con

lo que ha escrito en el pasado y no hay forma de que uno pueda satisfacer todas y cada una de las críticas, no obstante, creo que hoy soy una persona diferente de lo que era cuando se escribieron la primera y la segunda ediciones. El libro tiene que ser diferente hoy porque he evolucionado como investigadora, y básicamente ha sido a través de la interacción con otras personas.

CISNEROS: ¿Es un proceso de maduración?

CORBIN: ¡Sí! Creo que es un proceso de maduración, pero también de adquisición de conocimiento. Nunca voy a aceptar la idea de que no se necesita la teoría, sin embargo, no creo que cada proyecto de investigación deba llevar a su desarrollo. Hay espacio para todo, aun las producciones teatrales (los hallazgos de investigación diseminados a través de una obra) tienen su lugar, siempre y cuando se reconozca que éstos son métodos alternativos, y que los conceptos y la teoría son todavía necesarios para el desarrollo del conocimiento. Los discernimientos y las interpretaciones son valiosos y se pueden alcanzar de múltiples maneras igual que los conceptos bien desarrollados y la teoría. Esta última nunca será obsoleta.

Jane Gilgun (mi muy respetada amiga y colega) y yo discutimos sobre todas estas tendencias en la investigación cualitativa. Ella escribió un artículo que aceptó Norman Denzin para *Qualitative Inquiry* (Gilgun, 2004). Gilgun ve el artículo más como un trabajo literario que como un reporte de investigación. Tengo curiosidad de verlo porque creo que escribir una novela es un género aparte y, no obstante, hay novelas como las de Dickens y Balzac que provocan un cambio social, fueron escritas por novelistas entrenados y no por sociólogos. Jane hace patente que hay ciencia social en su «novela», quiero ver dónde se inserta la ciencia y dónde empieza la novela.

CISNEROS: ¿Podrías platicarnos un poco más sobre esto?

CORBIN: Pues, como ya lo he afirmado, creo que hacer ciencia es el propósito de hacer investigación. No hablo de ciencia en el sentido cuantitativo, sino ciencia en el sentido de descubrir y desarrollar conceptos.

Si voy a escribir una novela, escribiré una novela suculenta y agradable con mucha acción y mucho sexo. Supongo que podría estar basada en gente que he conocido. Quizás sea porque vengo de una disciplina que es práctica. No puedo imaginarme hacer un cambio en la práctica de las enfermeras basado en alguna novela que yo podría escribir, aún cuando recolectara la información de mis entrevistas para escribir la novela. La diferencia, como yo la veo, es el grado de creatividad que uno pueda permitirse. Si uno va a cambiar la manera de practicar una profesión, más vale que el cambio se base en cosas dichas y datos fundamentados y no en algún capricho creativo que el investigador pudiera tener. Es bueno dramatizar las cosas porque en el drama se puede enfatizar. Sin embargo, si nos alejamos de la noción de ciencia en la investigación cualitativa, entonces ¿qué pasa con el desarrollo del conocimiento en campos como el de la enfermería? Estos campos tendrían que recurrir por completo a los estudios cuantitativos y se perdería la riqueza y las contribuciones de la investigación cualitativa. Necesitamos un balance en la investigación cualitativa. La gente puede experimentar e innovar, pero aún necesitamos algo de fundamentos. Quizás después de que esté terminada la tercera edición de *Basics*, debiera escribir esa suculenta novela.

HABLANDO SOBRE AMÉRICA LATINA

CISNEROS: ¿Qué opinas sobre las ciencias sociales en América Latina?

CORBIN: Me inquietaron las tendencias que la ciencia social estaba tomando cuando estuve en México y en otros países de América Latina. Siento que se está haciendo mucho énfasis en la filosofía que se deriva del marxismo. Se debería entender que el marxismo es una manera de ver el mundo y no una mala forma de verlo, pero no es la única. Sí, es cierto que hay inequidad y una inclinación al poder, pero no obstante no puedes explicar todo en términos marxistas. Esta es una tradición filosófica más y si los investigadores se encierran únicamente en esa tradición están ex-

cluidos de muchas otras rutas fructíferas e interpretaciones del mundo. El problema que tengo con el marxismo es que coloca a alguna gente en el poder y hace que alguien más aparezca como víctima. ¿Cómo puedes siquiera avanzar cuando te ves a ti mismo como víctima? No tienes por qué responsabilizarte de las cosas, puesto que siempre habrá alguien más a quien echarle la culpa. En el resto del mundo se ha demostrado que el marxismo no ha resuelto nada en absoluto. Fue la ruina económica de Rusia y de Europa Occidental. Creo que las filosofías más abiertas, como el Interaccionismo, agregan otra dimensión a la comprensión de cómo funciona el mundo, porque el Interaccionismo dice que hay circunstancias y dentro de esas circunstancias se tiene el poder de actuar. Como investigadores cualitativos hay que tener nuestra mente abierta y buscar todas las condiciones que crean situaciones, y ver los caminos posibles para responder, actuando e interactuando. Ver todo como una lucha por el poder simplemente lleva al conflicto y a la falta de progreso. América Latina ha sufrido, necesita más opciones y diferentes formas de mirar el mundo. Si me viera como víctima, nunca iría a ningún lado. Necesito estudiar cuidadosamente la situación y entonces encontrar mis opciones. Esa es una de las razones por las que me gusta el Interaccionismo; no es determinista sino que comparte el poder, le da a las personas cierto grado de control sobre sus circunstancias.

Percibo que la gente en América Latina está enojada y atribuye culpas. El enojo y las culpas nunca resuelven nada. Las revoluciones tienen más éxito si tienen un plan muy bien desarrollado, en lugar de gente enojada actuando impulsivamente. Y es una locura pensar que los negocios nada tienen que ver con ganar dinero. Por supuesto que para eso son, de otra manera nadie haría negocios. Serían organizaciones de caridad. Pero hay una forma de mantener el equilibrio entre ganar dinero y cuidar a tus empleados y el medio ambiente. Debe negociarse con tiempo. Si una compañía viola un contrato debe ser multada, y si esto no funciona se le debe sacar del país. Si una compañía empieza a perder dinero, hace que las

cosas funcionen. El problema es la corrupción en todos los niveles tanto fuera como dentro de la organización (gobierno) y hay muchas caras para cada situación. Tómese el Tratado de Libre Comercio para América del Norte (NAFTA) como ejemplo, tanto los mexicanos como los estadounidenses se están quejando de él. México dice que no se ha beneficiado a la gente mexicana y algunos estadounidenses dicen que han perdido dinero (la mayoría de los transportistas y trabajadores de cuello azul). Así que, ¿quién tiene la razón? Me parece que la situación es mucho más complicada de lo que se ve en la superficie. Para desechar esta situación de víctima y victimario, de país poderoso contra país pequeño que difícilmente le hace justicia a toda esta situación, uno tiene que tener el todo y las partes involucradas de la situación. Una parte no muestra el cuadro completo y, entonces, difícilmente puede resultar una solución viable. Necesitamos una mentalidad más abierta en investigación y más disposición para acceder a todos los hechos, no sólo los que queremos ver.

CISNEROS: Sé que a ti te gustan algunos escritores latinoamericanos como Jorge Amado y Gabriel García Márquez; de alguna manera ellos representan tu forma de conocer algo sobre las realidades sociales de América Latina.

CORBIN: Cuando leí a Jorge Amado creció en mí un sentimiento hermoso por la gente de Bahía: me pregunté por ellos, por su herencia, sus creencias, sus experiencias, su manera de ver la vida; y también sobre el lugar, su espiritualidad y sus emociones, algo sobre cómo es la vida en esa parte del mundo. La lectura me da gran habilidad para sentir y pensar sobre las cosas, sin embargo, no veo que la lectura de estas novelas me nutra del bagaje científico que se necesita para hacer algún cambio. Cuando viajé a Brasil fui a Bahía y me di cuenta de que debajo de la superficie de la belleza del lugar hay problemas sin resolver. Los negros tienen los trabajos más mal pagados, y tienen problemas para alcanzar una buena educación. Fue un lugar bellísimo para visitar, muy cálido y colorido, creo que sería

un buen lugar para ir y hacer algo de investigación cualitativa con la esperanza de que pudiese orientársele a un cambio.

CISNEROS: En tu opinión...

CORBIN: La meta de las ciencias sociales va más allá de producir comprensión, las ciencias sociales deben ser capaces de identificar eventos que reprimen a la gente. La idea no es resolverles las cosas sino más bien darles las herramientas para que ellos mismos las hagan, ese es el conocimiento. Los primeros interaccionistas de Chicago salían a campo para observar los problemas de primera mano y reportarlos después. Fueron agentes de cambio. Pero no sólo eso, también fueron científicos confiables y no novelistas o dramaturgos. Anselm fue un agente de cambio, en especial dentro del área de la enfermedad crónica. Pero nunca habría tenido el impacto que tuvo, ni hubiese entrenado a tantos estudiantes, ni tampoco hubiese influido tanto en el pensamiento si no hubiera mantenido su identidad como ¡científico! social. Él siempre se mantuvo en esa línea, no obstante todos esos cambios. Supongo que eso lleva por completo a la tradición de Chicago.

LA TEORÍA FUNDAMENTADA COMO ACTIVISMO

CISNEROS: Me parece que detrás del Interaccionismo simbólico hay una especie de compromiso social, algo similar al activismo.

CORBIN: ¡Sí, exactamente! Uno quiere construir diferencias en la vida de la gente y para construir esas diferencias tienes que ser como un participante activo, un incitador que va más allá de las ideas. Eso es lo que la Escuela de sociólogos de Chicago hizo en sus inicios –Parker, Thomas, Hughes–. Ellos salían a campo para recolectar información, y basados en esa información lograron cambios. Veo el activismo como una parte importante de hacer investigación, pero quién te va a escuchar si no presentas tus hallazgos de una manera creíble –no de la científica cuantitativa sino de la científica cualitativa–.

CISNEROS: ¿Sientes todo este tipo de responsabilidad en el enfoque de la Teoría Fundamentada?

CORBIN: ¡Claro! Creo que se lo debo a Anselm Strauss. Él veía el desarrollo de la teoría como una manera de conocer y de mejorar el mundo. Le debo a él haber mantenido viva esta visión. Cuando él hizo por primera vez investigación en enfermedades crónicas, la gente todavía estaba enfocada en las enfermedades agudas, veían como un problema agudo tener enfermedades del corazón, no como un problema crónico que tenía implicaciones por la vida que habían llevado. Fue Anselm y el trabajo de sus estudiantes y asociados quienes dieron luz a todo el asunto de “vivir con enfermedades crónicas”. Ahora ese pensamiento, por supuesto, se ha vuelto parte de un pensamiento dominante que nadie se pone a pensar de dónde vino.

CISNEROS: ¿El papel del escritor de novelas en la transformación social es diferente del papel de los estudiosos de la Teoría Fundamentada?

CORBIN: La teoría es diferente a una novela. Las novelas pueden proporcionar discernimiento y entendimiento. También pueden ser escritas para entretener y levantar el ánimo. Pero el propósito de la teoría es proveer una base teórica para la acción, no para el entretenimiento. La base teórica está construida sobre conceptos que derivan de los datos, los datos recolectados de personas que viven o que están vivas y que experimentan las situaciones que se investigan. El otro día relataba Michael Patton cómo hacía que un grupo de niños representara una obra sobre sus descubrimientos. Estoy segura de que era una técnica muy efectiva hacer comprender un punto, pero puedo asegurar que las autoridades de la escuela que lo habían contratado querían un reporte detallado de la investigación, porque no puedes sostener una producción teatral en tus manos y regresar una y otra vez para ver lo que se necesita hacer. Las autoridades y las agencias que subsidian la investigación quieren hallazgos que puedan manejar en sus manos, que muestren los conocimientos que han ganado a cambio de su dinero. No está mal una combinación de los dos, tanto el reporte como la produc-

ción. Puede ser que después de escribir mi vaporosa novela, escriba una obra de teatro.

LA TEORÍA FUNDAMENTADA ALREDEDOR DEL MUNDO

CISNEROS: Ahora tengo curiosidad por escuchar tu opinión sobre las diversas experiencias de hacer Teoría Fundamental en diferentes países del mundo.

CORBIN: He dado talleres en Japón, Noruega, Suiza, Inglaterra, Corea, Alemania, Canadá, Brasil y México. Es muy interesante trabajar con esta diversidad de grupos porque los temas que estudian o que investigan son diferentes y su enfoque al hacer investigación es diferente. En países como Japón, la Teoría Fundamental es atractiva porque posee cierta estructura. Japón es una sociedad estructurada. Tengo dificultad para ablandarlos y lograr que piensen de una manera más abierta y libre. Otros países parecen también muy serios al hacer investigación. No están tanto en la tónica de escribir novela teatral. Cuando luchas por subsidios con los investigadores cuantitativos es muy difícil mantenerse y decir: “voy a escribir una obra sobre mis hallazgos”, a menos de que, por supuesto, uno esté en el arte creativo. Entonces una obra teatral sería perfectamente aceptable, pero no con fondos asignados para investigación. Por lo tanto, creo que hay muchos países alrededor del mundo donde se espera más rigor y más tipos tradicionales de investigación.

CISNEROS: ¿Y cómo es en Alemania?

CORBIN: Creo que en Alemania la investigación está orientada de una manera tradicional todavía. Sé de muchos investigadores cualitativos que están haciendo un gran trabajo en Alemania y hay mucho respeto por el trabajo de Anselm Strauss. Las conferencias sobre investigación cualitativa tienen bastante asistencia y son muy interesantes. Se está haciendo ahí mucho y muy buen trabajo.

CISNEROS: ¿Y en América Latina? No se habla mucho de investigación cualitativa.

CORBIN: Realmente no he visto mucha investigación de Teoría Fundamentada. Sin embargo, encontré gente en México que dice que está haciendo Teoría Fundamentada, y también aquí en Brasil. No he visto sus trabajos y no puedo juzgar la calidad, pero el trabajo cualitativo continúa y se ha mostrado interés tanto aquí como en México y probablemente en otros países latinos. No todo el trabajo hecho en América Latina se ha publicado en inglés. Sé un poquito de español, pero no lo suficiente como para hacer una buena lectura de un trabajo científico (aunque quizá de una novela sí). Por esa razón muchos anglohablantes no se dan cuenta de qué tanto trabajo cualitativo se está haciendo en países de habla hispana. Sé que el libro *Basics* se tradujo al español en Colombia, por lo tanto alguien debe estar interesado en el trabajo cualitativo y eso es reconfortante. Necesitamos más intercambio y compartir los trabajos de investigación. También necesitamos más asesoría sobre los métodos cualitativos para los estudiantes latinoamericanos. Creo que el Internet ayudará a romper algunas de las barreras. Tal vez lo que necesitamos para comenzar sea una clase interactiva de investigación en métodos cualitativos por Internet.

CISNEROS: Regresando una vez más a tu respuesta sobre la Teoría Fundamentada en Japón, tú dijiste que “ellos quieren un poco más de estructura”, ¿qué piensas de la relación entre la mente asiática y la Teoría Fundamentada?

CORBIN: Como ya lo dije, Japón es una sociedad estructurada, por lo tanto a los japoneses les gusta que sus métodos tengan alguna estructura. Es difícil hacer comprender la idea de la flexibilidad en el uso de la creatividad y en el uso de los procedimientos. Sé que los libros de la Teoría Fundamentada se han traducido al japonés. Sin embargo, como yo no leo japonés, yo no sé qué tan exactas sean las traducciones o si hacen resaltar la naturaleza dinámica y fluida de este método.

CISNEROS: Estoy bastante sorprendido de que he leído muchos artículos en diferentes revistas científicas internacionales donde la gente reporta que está haciendo Teoría Fundamental en Tailandia, Taiwán, China, Corea y Japón.

CORBIN: Sí, mucha gente menciona que hace estudios de Teoría Fundamental. Pero si están construyendo teoría o no es otra cosa. La gente hace el trabajo de acuerdo a su comprensión del método y hay un amplio rango de ese entendimiento. Muchos de los reportes que he leído son muy buenos. Se está haciendo mucho trabajo en diferentes partes del mundo, no sólo en Asia, que clama hacer teoría que no tiene semejanza con la teoría, ni con la Teoría Fundamental o con ninguna otra, de hecho, trabajo bastante superficial. Depende de qué tanto entrenamiento tenga el individuo, de dónde recibió él o ella su entrenamiento de investigación, y qué tan flexibles son. Shigeko Saiki-Craighill es una mujer japonesa que vino y pasó tiempo conmigo. Estudió primero con Anselm en su clase de análisis. Después asistió a un seminario que Anselm y yo impartimos para estudiantes que estaban trabajando en sus tesis, pero Shigeko sentía que necesitaba más entrenamiento, así que pasamos tres semanas juntas trabajando con sus datos. Ella ha publicado mucho en Japón y es muy respetada. Es interesante pues aunque está haciendo investigación cualitativa, los médicos están impresionados con sus hallazgos sobre la experiencia de los niños con cáncer, y la de sus papás. Su investigación es muy reveladora y está muy bien hecha. Setsuo Mizuno es otro investigador japonés que hace un trabajo impresionante (Mizuno, 2003). Él tradujo el libro *El descubrimiento de la Teoría Fundamental* y ha impartido seminarios y clases sobre Teoría Fundamental, aun cuando tiene sus propios métodos de análisis. Junto con Shigeko y otros, Mizuno ha tenido un gran impacto en la comprensión japonesa de la Teoría Fundamental. Uno de los problemas de los estudiantes de países asiáticos es su inseguridad para nombrar conceptos. Seguramente se trata de un aspecto cultural, de timidez. Quieren apearse a los conceptos tradicionales para explicar las cosas. Sin em-

bargo, cuando se trata de guiarlos y de entrenarlos responden muy bien. Lo más interesante para mí, cuando trato con estudiantes internacionales, son los conceptos que no puedo traducir, pues no existe traducción. Esto se da muy en especial cuando trabajo en Japón y en Corea.

COMENTARIO FINAL

Dada la complejidad del mundo actual, no me gustan las dicotomías, prefiero el pensamiento borroso porque me inspira más. Como mencioné, las entrevistas se hicieron en dos partes del mundo muy impresionantes pero nada similares, en dos cuartos, con dos maneras diferentes para la grabación y para el reporte. El lector puede pensar que hay dos formas o más para hacer Teoría Fundamentada. Oriente y Occidente podrían ser una respuesta inmediata o una imagen que emerge en este momento en el que Corbin está hablando sobre hacer Teoría Fundamentada en todo el mundo. Oriente y Occidente, una vez más dos puntos extremos, pero no me gustan las dicotomías, aún cuando dos climas contrastantes y dos escenarios culturales fueron el telón de fondo para esta entrevista. Recuerdo ahora las formas narrativa y paradigmática de pensamiento para expresar la naturaleza del mundo como en diferentes dimensiones para enfocar nuestra discusión sobre conceptos y teorías. La literatura y la ciencia social pueden compartir algunos rasgos, sin embargo, no se pueden fusionar; inmediatamente Charles Percy Snow (1959) y su concepto de dos culturas se interpone entre nosotros, recordándonos algunas ideas que Corbin ha expresado sobre la relación entre literatura y ciencia, la tensión esencial y básica que ella estará abordando en un futuro próximo.

NOTAS

- 1) Está disponible en <http://www.ucsf.edu/anselmStrauss/> un recurso útil para aprender más sobre la herencia de Strauss. Adele C. Clarke es responsable de este importante proyecto.
- 2) Durante, y después de la entrevista, me di cuenta de que la pregunta sobre los malos entendidos de las dos primeras ediciones de *Basics of Qualitative Research*, no podía ser abordada en ese momento, no sólo porque es un tema sensible, sino también porque necesita una respuesta amplia y profunda, no propia para el formato del reporte de una entrevista. Por ello, le pregunté a Corbin, cuando estaba editando la entrevista, si podía referir a los lectores los cuatro puntos del debate con Rennie (1998), que se pueden resumir así: 1) usar la experiencia como un dato; 2) el significado de la “comprobación” de hipótesis; 3) a qué se refiere con “macro” condiciones y de dónde se derivan dentro del análisis de la Teoría Fundamentada; y 4) el concepto de proceso. Corbin escribió en aquellos días acerca del debate generado por esta primera edición que “... aunque el debate es importante, puesto que estimula la discusión que mueve el campo hacia adelante, ese ni siquiera fue nuestro intento cuando se escribió el texto...” y reconoce más tarde que la parte más difícil fue “... traducir en palabras lo que es un proceso muy difícil de dar a entender: la forma de pensar y de trabajar con los datos de Anselm Strauss...” (1998, p. 121).

REFERENCIAS

- Cisneros Puebla, C.A. (2004). «Aprender a pensar conceptualmente». Juliet Corbin en conversación con César A. Cisneros-Puebla [53 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Re-*

- search, 5(3), Art. 32, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403325>.
- Corbin, J. (1991). *Anselm Strauss: an intellectual biography*. En David R. Maines (Ed.), *Social organization and social process* (pp. 17-42). Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Corbin, J. (1998). Alternative interpretations. Valid or no? *Theory and Psychology*, 8(1), 121-128.
- Corbin, J. e Hildenbrand, B. (2000). "Qualitative Forschung". En Beate Rennen-Alhoff y Schaeffer (Eds.), *Handbuch Pflegewissenschaft* (pp. 159-184). Weinheim: Juventa.
- Corbin, J. y Strauss, A. (1988). *Unending work and care: managing chronic illness at home*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fagerhaugh, S. y Strauss, A. (1977). *Politics of pain management: Staff-patient interaction*. Menlo Park: Addison-Wesley.
- Fisher, B. y Strauss, A. (1978). The Chicago tradition and Social Change: Thomas, Park, and their successors. *Symbolic Interaction*, 1, 5-23.
- Fisher, B. y Strauss, A. (1979). George Herbert Mead and the Chicago tradition of Sociology. Parts I y II. *Symbolic interaction*, 2(1), 9-26 y 2(2), 9-20.
- Gilgun, J.F. (2004). Fictionalizing Life Stories: Yukee the Wine Thief. *Qualitative Inquiry*, 10(5), 691-705.
- Mizuno, S. (2003). Transformative Experiences of A Turkish Woman in Germany: A Case-Mediated Approach Toward An Autobiographical Narrative Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, Revista en línea, 4(3), Art. 22. Recuperado el 22 de julio de 2010, de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-03/3-03mizuno-e.htm>.
- Rennie, D. (1998). Grounded theory methodology. The pressing need for a coherent logic of justification. *Theory and Psychology*, 8(1), 101-119.
- Schatzman, L. y Strauss, A. (1973). *Field research: Strategies for a natural Sociology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Schreiber, R. y Stern, P. (2001). *Using Grounded Theory in Nursing*. Nueva York: Springer.
- Snow, C. (1959). *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. The Rede Lecture. Nueva York. Cambridge University Press.
- Strauss, A., Fagerhaugh, S., Suczek, B. y Wiener, C. (1985). *The social organization of medical work*. Chicago: University of Chicago Press.

LA TEORÍA FUNDAMENTADA:
UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA

El diseño y cuidado de la edición estuvieron a cargo
del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión y Vinculación
de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

