

La teoría fundamentada y las investigaciones no empíricas. Análisis crítico de los componentes del proceso de investigación cualitativa¹

The Grounded Theory and Non-empirical Research. Critical Analysis of the Components of the Qualitative Research Process

Recibido: 16/8/2024 – **Aceptado:** 9/11/2024

Laura Quintana²
Universidad del Aconcagua (Argentina)

Julián Hermida³
Universidad de Flores (Argentina) – Algoma University (Canadá)

Resumen

La investigación cualitativa constituye una práctica social anclada en un contexto sociohistórico, que busca comprender la realidad social y generar conocimiento científico mediante la recolección empírica de datos. Por ello, el abordaje cualitativo intenta interpretar fenómenos en los términos y significados que los propios sujetos les atribuyen.

¹ Este artículo es el resultado de un programa de investigación colaborativo entre ambos autores sobre distintos aspectos de la investigación tanto cualitativa como hermenéutica, que ha dado lugar a distintos artículos publicados en inglés y en español, tal como el artículo publicado en este mismo número de *Aportes al Derecho*.

² Licenciada en Psicología y Doctoranda en Psicología en Universidad del Aconcagua (Argentina).

³ Profesor de Derecho, Algoma University, Sault Ste. Marie (Canadá), de la Universidad de Flores (Argentina). LL.M, DCL (McGill) and Ph.D. en Universidad Católica de Córdoba (Argentina).

El presente artículo examina una de las aristas de la investigación cualitativa: la teoría fundamentada, formulada originalmente por Glaser y Strauss y desarrollada luego, con algunas variantes, por Strauss y Corbin. Ella permite la generación de teoría a partir de datos sistemáticamente recolectados y analizados. Para este análisis, el artículo se vale de un trabajo de investigación sobre la integración del aprendizaje.

La investigación en psicoanálisis en el contexto epistemológico de justificación o validación comparte con la investigación dogmática en derecho el hecho de ser investigaciones teóricas, es decir, no empíricas, donde el corpus de datos está constituido por textos y el análisis de éstos se basa en una interpretación hermenéutica. Como ocurre en el campo del derecho, existe una tendencia a exigir investigaciones empíricas en psicoanálisis. Asimismo, el psicoanálisis aporta una mirada crítica a la teoría fundamentada. La teoría fundamentada no puede escapar a los prejuicios y subjetividades del investigador ni a la influencia del discurso hegemónico que predomina en el contexto en el cual tiene lugar la investigación. Tampoco a las vicisitudes de la transferencia que se presenta entre el entrevistado y el entrevistador.

Palabras clave: teoría fundamentada; método comparativo constante; psicoanálisis; discurso hegemónico

Abstract

Qualitative research constitutes a social practice anchored in a socio-historical context, which seeks to understand social reality and generate scientific knowledge through the collection of empirical data. Therefore, the qualitative approach to research attempts to interpret phenomena in light of the meanings that research participants attribute to their actions and experiences.

This article examines a qualitative research methodology: The Grounded Theory, originally formulated by Glaser and Strauss and later developed, with some variants, by Strauss and Corbin. The Grounded Theory allows the generation of theory from systematically collected and analyzed data. For this examination, the article uses research work on the integration of learning.

Like academic legal research, Psychoanalytical research in the epistemological context of justification is theoretical research, i.e., non-empirical, where the data are texts and data analysis is based on a hermeneutical interpretation. As is the case with

research in the legal fields, there is a tendency to demand empirical research in Psychoanalysis. Additionally, Psychoanalysis offers a critical look at Grounded Theory. The Grounded Theory cannot escape the bias and subjectivities of the researcher or the influence of the hegemonic discourse that predominates in the context in which the research takes place. Neither can it escape the vicissitudes of the transference between the researcher and the research participants.

Keywords: Grounded Theory; Constant Comparative method; Psychoanalysis; hegemonic discourse

I. Introducción

La investigación cualitativa constituye una práctica social que busca comprender la realidad social y generar conocimiento científico mediante la recolección empírica de datos. El presente artículo examina una de las aristas de la investigación cualitativa: la teoría fundamentada, formulada originalmente por Glaser y Strauss y desarrollada luego, con algunas variantes, por Strauss y Corbin.

La investigación en psicoanálisis en el contexto epistemológico de justificación o validación comparte con la investigación dogmática en derecho el hecho de ser investigaciones teóricas, es decir, no empíricas, donde el corpus de datos está constituido por textos y el análisis de éstos se basa en una interpretación hermenéutica. Como ocurre en el campo del derecho, existe una tendencia a exigir investigaciones empíricas en psicoanálisis. Asimismo, el psicoanálisis aporta una mirada crítica a la teoría fundamentada.

Este trabajo tiene por objetivo analizar la metodología utilizada en el artículo de Barber (2012) para ilustrar cómo se trabaja con esta perspectiva cualitativa, lo cual permitirá a quienes efectúen investigaciones teóricas en campos tales como el psicoanálisis o el derecho obtener nuevas herramientas para satisfacer la creciente demanda de realizar investigaciones empíricas.

En primer lugar, a modo de aproximación al trabajo, se sintetizarán los aspectos salientes de la metodología cualitativa. Luego, se expondrán brevemente los principales aspectos del mencionado artículo para mejor comprensión del posterior análisis. A continuación, se identificarán y examinarán críticamente cada uno de los componentes principales del proceso de investigación (Mendizábal, 2006; Hernández Sampieri et al., 2014) en el mencionado trabajo. Luego, se efectuará un breve examen de la relación entre la teoría fundamentada y el psicoanálisis. Finalmente, se analizarán críticamente las limitaciones de la teoría fundamentada, es decir, las subjetividades del investigador y la influencia del discurso hegemónico en la generación de teoría.

II. El enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo de investigación tiene por propósito comprender la realidad social de individuos, grupos y culturas en

su ambiente natural y está basado en la premisa de que “toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender situaciones y eventos” (Hernández Sampieri, et al., 2014, p. 10). Por ello, el abordaje cualitativo intenta interpretar fenómenos en los términos y significados que los propios sujetos les atribuyen. Los investigadores cualitativos están interesados en comprender cuáles son esas interpretaciones en un determinado momento y en un contexto particular (Merriam, 2019).

La investigación cualitativa constituye una práctica social anclada en un contexto sociohistórico (Sirvent y Rigal, 2023) y busca no solo comprender, es decir, generar conocimiento científico, sino también resolver problemas y transformar la realidad social (Sirvent, 2018). Es más, en la perspectiva cualitativa, la realidad social se construye, es decir, la realidad social no es una realidad dada, ontológicamente objetiva (Berger y Luckmann, 1968; Hacking, 1999). Es más bien una realidad ontológicamente subjetiva que el investigador construye junto con los participantes, navegando con ellos en un espacio de realidad interpretada que es tan personal e individual y tan diverso como la multiplicidad de experiencias vividas que se investigan (Norton, 1999), por lo que existen múltiples construcciones e interpretaciones de la realidad que están en constante flujo y permanente cambio (Merriam, 2019).

Cabe destacar que la investigación cualitativa no ha adoptado un único método de recolección y análisis de datos, sino que toma métodos, técnicas e instrumentos de distintas disciplinas y prácticas de investigación. Estos métodos incluyen la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), las historias y relatos de vida (Kornblit, 2007), el grupo focal (Petracci, 2007), el estudio de casos (Stake, 1998), la etnografía (Gobo y Molle, 2017), la observación, entrevistas, y documentos, registros, materiales y artefactos (Hernández Sampieri, et al., 2014). De todas maneras, en la mayoría de los procesos de investigación, el investigador cualitativo combina múltiples métodos empíricos, perspectivas y herramientas (Jones, Manzelli y Pecheny, 2007), lo que proporciona amplitud y profundidad al trabajo de investigación (Denzin y Lincoln, 2000). Esto además implica que, por un lado, la investigación cualitativa no pertenece a ninguna disciplina en particular y, por el otro, que la investigación cualitativa carece de un conjunto de métodos que le sean absolutamente propios (Denzin y Lincoln, 2000).

El enfoque cualitativo comprende distintas variedades, aunque todas ellas comparten ciertas características en común, entre otras: la flexibilidad (Strauss y Corbin, 2002), la creatividad

del investigador (Strauss y Corbin, 2002), el énfasis en la interpretación (Maxwell, 2005), la búsqueda de la comprensión (Vasilachis de Gialdino, 2006), el ambiente natural (Hernández Sampieri et al., 2014), la pluralidad de métodos (Vasilachis de Gialdino, 2006), la triangulación de métodos de recolección de datos (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005), la reflexividad del investigador (Guber, 2011), la subjetividad de los actores involucrados en la investigación (Flick, 2015), la importancia del proceso por sobre los resultados (Hernández Sampieri et al., 2014) y la diversidad de enfoques teóricos (Maxwell, 2005), entre otras.

En el enfoque cualitativo, el investigador desempeña un rol primordial, dado que interpreta el significado de los datos en el marco de un proceso interactivo entre él y los participantes, lo que resulta crucial para el estudio de las experiencias de vida humana. Aún más, el investigador no solo recolecta datos, sino que él mismo constituye el instrumento mediante el cual se recolectan e interpretan dichos datos (Rew, Bechtel y Sapp, 1993). Esto requiere de una serie de cualidades y características especiales, las que incluyen una gran tolerancia a la ambigüedad, un alto grado de sensibilidad e intuición respecto a pensamientos y sentimientos de los participantes y excelentes habilidades de comunicación, específicamente en las áreas de empatía, construcción de relaciones, cuestionamiento y escucha (Merriam, 2019). Rew, Bechtel y Sapp (1993) agregan las cualidades de idoneidad, autenticidad, credibilidad, intuición, receptividad, reciprocidad y sensibilidad. Strauss y Corbin (2002) completan este inventario de características de los investigadores cualitativos con el convencimiento de que para ellos su trabajo resulta de importancia tanto para el mundo académico como para el no académico, al mismo tiempo que los absorbe por completo, pasando a ser un aspecto importante de su vida personal.

III. La integración del aprendizaje en Barber

La capacidad de establecer conexiones entre elementos dispares de información, sintetizar conceptos de manera significativa y hacer que las ideas se muevan de un contexto es una habilidad necesaria para el éxito en la economía del conocimiento del siglo veintiuno. La capacidad de conectar información se ha vuelto cada vez más valorada en la sociedad y es una habilidad crucial en la educación superior. A pesar del creciente deseo de los graduados universitarios de transferir y vincular conocimientos y habilidades, existe una falta de

información detallada sobre las formas en que se integra el aprendizaje. Para llenar este vacío, Barber (2012) explora cómo los estudiantes universitarios de edad tradicional integran el aprendizaje. El objetivo de la investigación reportada en el artículo ha sido la de “investigar empíricamente las formas en que los estudiantes universitarios combinan conocimientos y experiencias para que los educadores puedan comprender mejor el aprendizaje de los estudiantes de grado y promover más intencionalmente la integración del aprendizaje” (Barber, 2012). Para investigar empíricamente las formas en que los estudiantes universitarios combinan conocimientos y experiencias, Barber (2012) recurrió a entrevistas con estudiantes de universidades de artes liberales a la luz de la teoría fundamentada.

IV. Identificación y análisis crítico de los componentes principales del proceso de investigación en Barber

IV. 1. Problema de investigación

El problema de investigación es un estado de cosas, eventos, situaciones o procesos, ya sean teóricos o empíricos, que se perciben como insatisfactorios o problemáticos. Los problemas son el punto focal de toda investigación (Laudan, 1977). Según Bachelard (2000), el problema refleja una contradicción con un conocimiento anterior, es decir, se conoce en contra de un conocimiento previo y la resolución del problema implica desafíos a los conocimientos previos de la ciencia, los cuales se convierten en obstáculos epistemológicos que deben ser cuestionados y superados.

Barber (2012) parte de su propia experiencia como docente universitario en el College of William and Mary, una prestigiosa universidad pública orientada a la investigación ubicada en el estado de Virginia, Estados Unidos. Barber (2012) decidió realizar el trabajo de investigación debido a su frustración por el hecho de que sus estudiantes no integraban los conocimientos aprendidos en un curso en otros posteriores ni en su vida fuera de la universidad, es decir, aprendían de manera superficial y no profunda (Bain, 2004). Esta postura inicial frente al problema de investigación se aparta de la concepción de Glaser (1978), quien insta a los investigadores a iniciar sus estudios centrándose en lo que sucede en el campo una vez iniciada la investigación. La postura de Barber (2012) coincide con la de Strauss y Corbin (2002), quienes ven puntos de partida para la investigación con

una lente más amplia, los que incluyen otras influencias, como experiencias personales y exigencias profesionales. También coincide con la concepción de Sirvent (2006) sobre el origen del problema de investigación. Según Sirvent (2018), un problema de investigación es un “conjunto de cuestiones que a un investigador lo preocupa, lo fascina, lo asombra, lo desconcierta, lo angustia, lo enfrenta con su ignorancia, lo deja perplejo y lo empuja, lo motiva para investigar. Es una suerte de espacio de interrogantes sin respuestas inmediatas que demandan un proceso de investigación” (p. 164).

Por otro lado, el problema de investigación implica un proceso de problematización de una realidad concreta y compleja, es decir, cuestionar la realidad críticamente para “desnaturalizar lo que aparece como “natural; [y] traspasar con una pregunta la apariencia de los fenómenos para descubrir la trama de los factores que dan cuenta de por qué las cosas son como son y no de otra manera, y por tanto pueden ser de otra manera” (Sirvent, 2018, p. 164).

El trabajo de Barber (2012) problematiza la realidad universitaria y cuestiona la falta de transferencia e integración del conocimiento adquirido en unidades disciplinarias compartimentadas. Asimismo, parte del desarrollo del problema de investigación implica también problematizar el contexto, dado que, como se señaló, “la investigación científica es una práctica social anclada en un determinado contexto sociohistórico” (Sirvent, 2006, p. 6). Por este motivo, Barber (2012) toma grandes recaudos para contextualizar el problema y lo hace a través de un pormenorizado recorrido por los procesos educativos de los estudiantes, focalizando en las conexiones con la realidad social.

Por otro lado, tal como se sugiere en la literatura sobre abordaje cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2014), el investigador debe familiarizarse sobre el fenómeno o problema central a abordar (Blumer, 1969; Lofland y Lofland, 1995). Por ello, Barber (2012) dedica varios apartados de su trabajo a desarrollar los pasos seguidos para adentrarse en la literatura sobre el problema de la falta de integración del aprendizaje. Toma para ello distintas aristas del problema. Identifica claramente que si bien las universidades y fundaciones especializadas en educación superior señalan la importancia de la integración como resultado de aprendizaje esperado, éstas no señalan de manera concreta el proceso para lograr tal resultado. Asimismo, Barber (2012) identifica algunas alternativas que se han propuesto en la literatura para alcanzar la integración del aprendizaje, tales como la interdisciplina (Mansilla, 2005) o los contextos cocurriculares

(King y Van Hecke, 2006) sin que hayan logrado cumplir con el objetivo propuesto. Llama la atención, sin embargo, el hecho de que Barber no haya tomado en cuenta los vastos análisis que sobre el tema ha venido desarrollando la literatura sobre aprendizaje profundo (Bain, 2004).

Conforme lo recomendado por Creswell (2009) y otros (Mertens, 1998) sobre la necesidad de transparentar la cosmovisión o paradigma del investigador, es decir, el conjunto básico de creencias que guían la investigación, Barber (2012) ancla su estudio en el paradigma social constructivista, en la teoría fundamentada y en la posición epistemológica que sostiene que los individuos construyen significados de sus experiencias de manera diferente y, por lo tanto, construyen sus propias y únicas cosmovisiones.

El constructivismo social se basa en una ontología que sostiene que la realidad es creada por relaciones e interacciones sociales (Young y Collin, 2004; Burns, et al., 2000). Para el constructivismo social, la generación básica de significado es siempre social y surge de la interacción con una comunidad humana. Los constructivistas sociales sostienen que los individuos buscan la comprensión del mundo en el que viven y trabajan, por lo que desarrollan significados subjetivos de sus experiencias. Para Barber (2012, p. 595), el constructivismo social implica en su investigación “un auténtico respeto por la mirada de cada individuo y del significado personal que construyen de sus experiencias personales.” Por ello, el autor posiciona de manera explícita a los estudiantes que participan del estudio como coconstructores de la investigación.

Con respecto a la adopción del enfoque cualitativo, y más precisamente de la teoría fundamentada, Barber (2012) reconoce que el análisis de datos de su investigación no es ni puede ser objetivo, por lo que ha decidido hacer explícitas sus premisas, prejuicios y subjetividades y así facilitar la evaluación de su investigación.

IV. 2. Pregunta de investigación

La pregunta de investigación es el cuestionamiento principal y el motor que un proyecto se propone responder y constituye el aspecto medular en una investigación. Delimita y guía el trabajo del investigador y refleja la dirección y los fundamentos epistemológicos del proceso de investigación, a la vez que

condiciona las estrategias a seleccionar (Hernández Sampieri et al., 2014).

Como lo afirma Bachelard (2000), la pregunta es el origen de todo conocimiento, sin ella no puede haber conocimiento científico. En la investigación cualitativa, la pregunta de investigación busca explorar o describir fenómenos, sin proporcionar una explicación nomotética ordenada como en la investigación cuantitativa, por lo que se intenta comprender las experiencias, entendimientos y significados que las personas tienen sobre los conceptos presentes en la pregunta de investigación. En la teoría fundamentada es el proceso de investigación el que genera la pregunta, pues el investigador entra en el campo de estudio sin las preguntas de investigación, sin las hipótesis que resultan comunes en otras investigaciones, incluso en otras investigaciones cualitativas (Glaser, 1998). Los temas iniciales del investigador proporcionan un punto de partida para la exploración, pero no así una pregunta específica de investigación. Estas preguntas dependen de lo que surge en el campo y los relatos de los participantes. Debido a que la teoría fundamentada se basa en la emergencia, es decir, la construcción de una comprensión inductiva del mundo empírico a medida que se desarrollan los acontecimientos y el conocimiento se acumula, los investigadores deben permanecer abiertos a lo que sucede en el campo de investigación (Charmaz, 2006).

Barber (2012) parte de su preocupación sobre la falta de integración del aprendizaje en estudiantes universitarios sin tener al comienzo de su tarea una pregunta concreta y definida. La pregunta de investigación la formula recién cuando se adentra en la recolección de datos. A partir de las primeras entrevistas comienza a definir una pregunta: de qué manera los estudiantes integran o no integran el aprendizaje, la que luego va refinando con el transcurso del proceso de recolección y análisis de los primeros datos. Finalmente, llega a una pregunta de investigación central, la cual formula de la siguiente manera: ¿cómo los estudiantes universitarios de edad tradicional conectan el conocimiento y las experiencias de aprendizaje?

Esta manera de llegar a la pregunta de investigación en la que el investigador entra al campo con una idea general de lo que quiere investigar sin una formulación específica y precisa es clave para establecer el foco de la investigación, a la vez que asegura el respeto de los participantes (Strauss y Corbin, 2002).

IV. 3. Justificación del problema

La justificación del problema explicita el porqué de la investigación y expone las razones sobre su relevancia. A través del aparatado de la justificación, el investigador demuestra la necesidad de su estudio y expone las razones que ameritan llevar adelante la investigación (Hernández Sampieri et al., 2014). Para Glaser (1998), un problema tiene relevancia si éste es relevante para los participantes o si se construye con ellos. Corbin y Strauss (2002) luego agregan que el problema de investigación puede ser también relevante para la situación de investigación profesional contemporánea.

Según Barber (2012), su investigación resulta de utilidad para los educadores dado que permitirá comprender cómo los estudiantes universitarios integran el aprendizaje, lo que, a su vez, permitirá adoptar medidas y estrategias para promover esta integración. El problema de investigación resulta relevante, dado que los propios estudiantes así lo manifiestan (Barber, 2012). También resulta de importancia para la comunidad educativa en general, ya que la universidad cumple un rol preponderante en la sociedad como institución encargada de la producción de conocimiento.

IV. 4. Objetivos

Los objetivos de investigación son los logros específicos que el investigador espera obtener y contribuyen a guiar las actividades (Hernández Sampieri et al., 2014). Los objetivos suelen dividirse en objetivos generales y específicos. El objetivo general es el enunciado global sobre el resultado final que se pretende alcanzar y los específicos son los pasos que se deben realizar para alcanzar ese objetivo general.

Por otro lado, los objetivos pueden ser descriptivos, teóricos, políticos, prácticos, personales o externos (Vasilachis de Gialdino, 2006).

El objetivo general planteado por Barber (2012, p. 591) es el de “investigar empíricamente las maneras en que los estudiantes universitarios integran conocimiento y experiencias”. El autor no ha incluido objetivos específicos en su investigación. Dada la naturaleza de su pregunta de investigación resulta suficiente la adopción de un objetivo general único sin la necesidad de incluir objetivos específicos.

El tipo de objetivo perseguido en su investigación es el objetivo teórico (Barber, 2012), que intenta contribuir a la

expansión de la teoría mediante la creación de nuevos conceptos (Vasilachis de Gialdino, 2006).

IV. 5. Marco teórico

El marco teórico es un sistema coherente de conceptos, teorías, postulados, definiciones, categorías y proposiciones que constituye la estructura que sustenta la teoría del proyecto de investigación y establece la perspectiva desde la cual se examina el problema. El encuadre teórico informa la formulación del problema, la justificación del estudio, las preguntas e hipótesis, la selección de instrumentos, la elección de métodos y el análisis de datos (Hernández Sampieri et al., 2014).

El desarrollo de la perspectiva teórica es a la vez un proceso y un producto. Como proceso, este requiere adentrarse en la literatura relacionada con el problema de investigación. Como producto, el marco teórico ofrece una visión sobre dónde se sitúa el planteamiento del problema dentro del conocimiento general sobre el tema de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2014).

La Teoría Fundamentada en su versión original es un enfoque metodológico puramente inductivo que rechaza la idea de un marco teórico para guiar la investigación (Glaser y Straus, 1967), como prevalece en la investigación cuantitativa en la cual se parte de un sistema teórico que se aplica a los datos empíricos (Goetz y LeCompte, 1984). Para Strauss y Corbin, (2002), los marcos teóricos generales que intentan explicar una variedad casi infinita de fenómenos, tales como el marxismo, el feminismo o el psicoanálisis, no son teorías, sino que, en realidad, son meras posiciones filosóficas. Su valor se limita a brindar una perspectiva y a facilitar la generación de preguntas. Pero, en ningún caso constituyen conceptos explicativos de cómo funciona el mundo dado que no son un conjunto bien desarrollado y relacionado de conceptos explicativos, por lo que no se teoriza con sólo aplicar un concepto o teoría de estas posiciones filosóficas a los datos propios.

Sin embargo, autores enrolados en posteriores desarrollos de la Teoría Fundamentada, tales como los adherentes a la *Constructivist Grounded Theory*, si bien reconocen que la teoría se fundamenta en las experiencias de los participantes y del investigador, admiten e incorporan a su investigación un marco teórico que facilite y guíe el estudio (Charmaz, 2006).

Esta es la postura de Barber (2012) sobre el marco teórico, ya que se apoya en las teorías sobre transferencia de aprendizaje y de aprendizaje experiencial para investigar el fenómeno de la integración del aprendizaje. Barber (2012) recurre a la teoría sobre transferencia de aprendizaje, la cual proporciona las bases para entender la movilidad del conocimiento (Bruner, 1960; Dewey, 1938; Thorndike, 1924). Asimismo, permite comprender cómo los individuos piensan sobre las ideas, creencias e información a la vez que brinda una lente teórica para estudiar el desarrollo de la integración del conocimiento de los estudiantes universitarios (Barber, 2012).

La teoría del aprendizaje experiencial ofrece una base de conocimiento acerca de los contextos y condiciones que facilitan el aprendizaje (Kolb, 1984; Lewin, 1936). Sin embargo, Barber (2012) concluye que estas conceptualizaciones teóricas son insuficientes para comprender cabalmente el proceso de integración del aprendizaje de los estudiantes universitarios. Por ello, no parte de estas teorías para su investigación cualitativa, sino que su trabajo se inicia con el estudio del fenómeno de la integración. A diferencia de las investigaciones hipotético-deductivas, que comienzan con un sistema teórico, desarrollan definiciones operacionales de las proposiciones y conceptos de la teoría y luego las aplica a los datos empíricos (Goetz y LeCompte, 1984), Barber (2012) recurre a la teoría como un instrumento que le facilite, por un lado, la generación de preguntas y, por el otro, la explicación de sus propios datos.

IV. 6. Metodología

La estrategia metodológica que Barber (2012) ha seguido es, como se ha señalado, la teoría fundamentada, formulada originalmente por Glaser y Strauss (1967) y desarrollado luego, con algunas variantes (Andreu Abela, García-Nieto y Pérez Corbacho, 2007) por Strauss y Corbin (2002). Reconoce sus raíces históricas en el interaccionismo simbólico, que se centra en el significado que los acontecimientos y fenómenos tienen para los individuos en sus entornos naturales (Ritzer, 1983). Los propósitos principales de la teoría fundamentada, como han sido planteados en el trabajo fundacional de Glaser y Strauss (1967), fueron ofrecer una justificación para la teoría desarrollada a través de la interacción con datos recopilados en la investigación, sugerir la lógica y las características de la investigación fundamentada y

legitimar la investigación cualitativa (Pursley Crotteau, McGuire Bunting y Draucker, 2001).

La teoría fundamentada es el descubrimiento de la teoría a partir de datos obtenidos sistemáticamente de la investigación social (Glaser y Strauss, 1967). El objetivo del enfoque de la teoría fundamentada es generar teorías que expliquen cómo funciona algún aspecto del mundo social, es decir, desarrollar una teoría que surja de la realidad y, por lo tanto, que esté conectada con la realidad que la teoría intenta explicar, lo que se contrapone con teoría generada mediante la lógica deductiva a partir de asunciones a priori (Glaser y Strauss, 1967). La teoría fundamentada busca no solo comprender, sino también construir una teoría sobre el fenómeno de interés.

En palabras de Strauss y Corbin (2002), esta teoría es una metodología general para desarrollar teoría fundamentada en datos sistemáticamente recolectados y analizados. La teoría evoluciona a medida que avanza la investigación mediante la continua interacción entre el análisis y la recolección de datos. Uno de los aspectos centrales de esta metodología es su método de análisis comparativo constante. Esta metodología tiene como propósito permitir al investigador generar conceptualizaciones teóricas, es decir, patrones de acciones e interacciones entre varios tipos de unidades sociales.

Barber (2012) reconoce el uso de la teoría fundamentada como la metodología más adecuada para construir su teoría sobre la integración del conocimiento de los estudiantes universitarios, para lo cual recurrió al campus de cada una de las dos instituciones en las que se desempeñan los seleccionados para las entrevistas, las cuales demandaron cerca de 300 horas de conversación. La teoría resultante se halla firmemente fundamentada en las experiencias de los participantes del estudio, con las limitaciones señaladas más adelante y en las conclusiones de este trabajo.

IV. 7. Tipo de diseño

El diseño de la investigación es el “plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema” (Hernández Sampieri et al., 2014, p.120). El diseño incluye los procedimientos de investigación que abarcan las decisiones desde supuestos amplios hasta métodos detallados de recopilación y análisis de datos (Creswell, 2009). El diseño articula lógica y coherentemente todos y cada uno de los

distintos componentes de la investigación para garantizar su calidad (Mendizábal, 2006) y “permite visualizar la manera práctica y concreta de contestar las preguntas de investigación, además de cumplir con los objetivos fijados. Esto implica seleccionar o desarrollar uno o más diseños de investigación y aplicarlos al contexto particular de su estudio” (Hernández Sampieri et al., 2014, p.120).

Todo diseño se encuentra en un punto del continuo subjetivo-objetivo (Goetz y LeCompte, 1984). De acuerdo con el grado de rigidez del plan de investigación, los diseños pueden ser estructurados o flexibles. El diseño estructurado es un plan lineal, riguroso, con una secuencia unidireccional cuyos pasos se suceden de manera secuencial y no son modificados a lo largo del proceso de investigación. En el diseño flexible, los elementos se articulan de manera interactiva, móvil y no lineal, lo que permite que el diseño pueda ser modificado a lo largo del proceso de investigación. La investigación se lleva a cabo en forma circular, donde los elementos dialogan entre sí y los cambios son frecuentes tanto en el proyecto de investigación como en el proceso mismo de investigación (Mendizábal, 2006).

La decisión sobre qué tipo de diseño se debe utilizar para estudiar un tema depende de la cosmovisión del investigador, las estrategias de investigación y los métodos específicos de recopilación, análisis e interpretación de datos. La selección del diseño de investigación también se basa en la naturaleza del problema a abordar, las experiencias personales del investigador y la audiencia del estudio (Creswell, 2009).

Barber (2012) optó por un diseño cualitativo con instancias participativas. Y si bien no lo menciona explícitamente, su diseño es del tipo flexible (Creswell, 2009) y se encuentra localizada hacia el polo subjetivo dentro del continuo subjetivo-objetivo (Goetz y LeCompte, 1984).

IV. 8. Muestreo e instrumentos

IV. 8. a) Muestreo

El muestreo en la investigación cualitativa es la selección de un grupo de participantes que puedan proporcionar información valiosa sobre el problema de investigación. En la investigación cualitativa, el tamaño de la muestra no resulta de interés desde el punto de vista estadístico, dado que no se busca generalizar los

resultados de la investigación a una población más amplia (Hernández Sampieri et al., 2014).

Barber (2012) se pregunta qué casos le interesan y dónde encontrarlos. En primer lugar, solo quiere investigar a estudiantes de universidades que adoptaron a la integración del conocimiento como uno de sus resultados de aprendizaje esperados a nivel institucional de manera explícita. Es decir, busca universidades que enseñen –o al menos esperen que sus estudiantes aprendan– a integrar el conocimiento. De esta manera, recurre a un muestreo intencional de las universidades que explícitamente forman en integración del conocimiento en las carreras de grado en instituciones focalizadas en las artes liberales. Hernández Sampieri et al. (2014) definen al muestreo intencional o dirigido como aquel en el que el investigador puede elegir ciertos casos, analizarlos y, más adelante, seleccionar casos adicionales para confirmar o no los primeros resultados. Posteriormente, puede seleccionar casos homogéneos y luego heterogéneos para probar los límites y alcances de sus resultados (Hernández Sampieri et al., 2014).

Las instituciones participantes fueron elegidas mediante un proceso de dos pasos. Inicialmente, se seleccionaron 19 universidades de más de 60 instituciones que incluyen a la integración del aprendizaje como uno de sus objetivos institucionales para todos sus estudiantes. Los criterios de selección incluyeron el compromiso y el éxito en la implementación de prácticas de integración en instituciones universitarias focalizadas en artes liberales. Asimismo, se buscó que las universidades incluyeran diversidad de tipos (universidades enfocadas en la enseñanza y universidades enfocadas en la investigación), tamaños y ubicaciones geográficas. De éstas, se seleccionaron inicialmente seis universidades y luego el número se redujo a dos. Este muestro intencional resulta más rico que otros, tales como muestreos al azar, dado que los datos permiten expresar múltiples voces (Hernández Sampieri et al., 2014) y responde a los señalamientos de Mertens (2005), quien destaca que en esta clase de muestreo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos.

Luego de haber elegido las dos universidades, los participantes fueron seleccionados entre los que indicaron interés en participar en una entrevista individual sobre sus experiencias en la universidad, es decir, se recurrió a una muestra de participantes voluntarios o autoseleccionada, ya que los estudiantes mismos respondieron activamente a la invitación para

participar (Hernández Sampieri et al., 2014). De esta manera, Barber (2012) obtuvo una muestra de 315 estudiantes de primer año que fueron entrevistados en el primer año de la investigación y de ellos 228 fueron entrevistados al año siguiente. Aproximadamente un tercio de estos estudiantes se identificaron como estudiantes de color (afroamericanos, hispanos o asiáticos/isleños del Pacífico); el resto se identificó como blancos. Alrededor del 10% nacieron en países distintos de Estados Unidos. Esta diversidad intencional buscada por Barber (2012) constituye una muestra de máxima variación, porque se intenta mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno de la integración del aprendizaje (Hernández Sampieri et al., 2014).

Si bien en un estudio cualitativo la muestra puede contener cierto tipo definido de unidades iniciales, es posible incluir nuevas unidades y descartar las anteriores (Hernández Sampieri et al., 2014). Sin embargo, Barber (2012) mantuvo incólume su muestreo. La diferencia de los estudiantes entrevistados en el segundo año se debe a que no pudo localizar a 87 alumnos por distintos motivos, tales como el cambio de universidad o el abandono de sus estudios.

IV. 8. b) Instrumentos

La técnica o método de obtención de información empírica es el proceso sistemático de recolectar datos empíricos determinado por la perspectiva del investigador y el enfoque que orienta la investigación. Existe una gran proliferación de instrumentos, los que incluyen entrevistas, grupos focales, observación, investigación-acción, etnografía, monitoreo de redes sociales e historias de vida, entre muchos otros (Denzin y Lincoln, 2012).

Barber (2012) recurre a la entrevista semiestructurada como el principal instrumento para su estudio. La entrevista es probablemente la técnica más frecuente de recolectar datos en la investigación cualitativa (Marton, 1986).

Las entrevistas tuvieron lugar en la universidad de sus participantes, su ambiente natural y cotidiano. Los métodos de recolección de datos empíricos ocurren en los entornos naturales y cotidianos de los participantes (Hernández Sampieri, et al., 2014). Esto significa que el investigador cualitativo estudia las cosas tal como son sin manipular el medio ambiente ni efectuar ningún tipo de intervención en el entorno estudiado. Tampoco hay

grupos experimentales ni de control y no se manipulan las variables (Creswell, 2003).

Tal como lo explicita Vasilachis de Gialdino (2006), en la investigación cualitativa el investigador

se aproxima a situaciones, a acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, a interacciones espontáneas que, o bien son preexistentes, o bien, en parte tuvieron lugar, o bien se desarrollan durante su presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia. Los investigadores observan, analizan esas situaciones, esos procesos, esos sucesos y/o sus consecuencias, esas acciones, y tratan de captarlos, tan completamente como les sea posible, en toda su complejidad y tal como realmente ocurren, intentando no controlarlos, no influir sobre ellos, no alterarlos, no modificarlos (Vasilachis de Gialdino, 2006, p.4).

El diseño de las entrevistas se basó en el protocolo de Baxter Magolda y King's (2007), el cual consta de 3 secciones. La primera tiene por objetivo establecer una relación con los participantes, la segunda busca el acceso a los procesos para la construcción de significados a través de preguntas sobre las experiencias significativas y desafiantes, las que revelan cómo piensan e interpretan estas experiencias y la tercera sección pone énfasis en la síntesis de información y la evaluación de la integración del aprendizaje. Dado el tono conversacional y flexible del diseño, en distintos momentos de las entrevistas, Barber (2012) incluyó otras preguntas o ejemplos sobre integración del aprendizaje para sus entrevistados.

Por otro lado, para dar contextualización a los relatos de los estudiantes, Barber (2012) trianguló las entrevistas con observación de clases. La observación cualitativa no es mera contemplación; implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales y una reflexión permanente (Hernández Sampieri et al., 2014). El papel de Barber (2012) ha sido el de participación pasiva; es decir el observador está presente, pero no interactúa con los participantes durante la observación (Hernández Sampieri et al., 2014).

La triangulación cumple un rol preponderante en la investigación cualitativa (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005). La triangulación es una estrategia que implica el uso de múltiples perspectivas para recolectar y analizar los datos empíricos para el estudio de un mismo fenómeno. Además, permite que las debilidades de una estrategia no se acumulen con las de otras (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005). Cabe aclarar que la triangulación no busca corroborar los resultados obtenidos

mediante los métodos empleados, ya que esto implicaría una visión del mundo social donde habría una sola realidad social objetiva y cognoscible, lo que reduciría la tarea del investigador a medir y validar el fenómeno social. Por el contrario, los fenómenos sociales son multidimensionales y mediante la triangulación se logra captar las diferentes dimensiones de dicho fenómeno. Asimismo, los métodos no son estandarizados, sino que se trabaja con múltiples fuentes de datos (Hernández Sampieri et al., 2014). Esta variedad de enfoques diferentes deriva de líneas evolutivas distintas en la historia de la investigación que evolucionaron parcialmente en paralelo y parcialmente de manera secuencial (Flick, 2015).

La triangulación seguida por Barber (2012) es una triangulación metodológica a través de la cual busca analizar el fenómeno en estudio mediante diversos acercamientos (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005). Asimismo, Barber (2012) les ofreció a los participantes una copia de la transcripción de la entrevista de cada año y los invitó a hacer correcciones, completar palabras que eran inaudibles y ofrecer comentarios o ideas adicionales después de recibir la transcripción. Estas sesiones de *feedback* con los estudiantes constituyen “situaciones de triangulación metodológica in situ, [dado que] combinan diferentes nutrientes de información y conocimiento en el estudio del mismo fenómeno en un espacio de diálogo vivido” (Sirvent, 2018 p. 174).

IV. 9. Procedimiento para el análisis de datos

El principal método de análisis de datos empíricos del trabajo de Barber (2012) es el método comparativo constante de la teoría fundamentada. En este enfoque metodológico, la teoría no surge espontáneamente. Por el contrario, se genera y desarrolla a través de la aplicación por parte del investigador del método comparativo constante. Este permite analizar datos con el fin de desarrollar una teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Para la teoría fundamentada, el método comparativo constante es mucho más que un conjunto de procedimientos: es una manera de pensar y mirar el mundo (Strauss y Corbin, 2002).

De esta manera, la generación de teoría a partir de los datos significa que las hipótesis y los conceptos no solo provienen de los datos empíricos, que sino también son trabajados sistemáticamente en relación con los datos durante todo el proceso de investigación. Este método implica: 1) identificar un fenómeno, objeto, evento o escenario de interés; 2) identificar

algunos conceptos locales, principios, características estructurales o de proceso de la experiencia o fenómeno de interés; 3) tomar decisiones con respecto a la recopilación inicial de datos con base en la comprensión inicial del fenómeno; 4) efectuar el muestreo teórico, donde la pregunta clave es a qué grupo o subgrupos recurre el investigador para recopilar datos; y 5) seleccionar racionalmente los grupos de comparación como relevancia teórica para fomentar el desarrollo de categorías emergentes (Glaser y Strauss, 1967).

La esencia del método de comparación constante radica en su proceso iterativo. El investigador recopila datos, los analiza y luego utiliza lo que aprende para informar una nueva recopilación de datos. Este proceso dinámico de recopilación y análisis de datos garantiza que la teoría emergente esté profundamente arraigada en los datos mismos (Strauss y Corbin, 2002). El proceso implica dividir los datos en partes discretas, codificarlos y comparar estos códigos para encontrar similitudes y diferencias. Strauss y Corbin (2002) recomiendan iniciar este proceso con un microanálisis, es decir, un detallado y minucioso análisis línea por línea, incluso a menudo frase por frase y a veces palabra por palabra. Este microanálisis genera categorías iniciales con sus propiedades y dimensiones y permite descubrir las relaciones entre los conceptos. En este microanálisis intervienen los datos, es decir, el relato de los participantes sobre el fenómeno en estudio, las interpretaciones de los observadores y los actores de ese fenómeno y la interacción entre los datos y el investigador en el proceso de recolección y análisis de los mismos.

El segundo paso del método es la codificación abierta, proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren sus propiedades y dimensiones. La codificación abierta implica abrir el texto, descomponer los datos en partes discretas, examinarlos minuciosamente y compararlos buscando similitudes y diferencias. Los acontecimientos que se consideran conceptualmente similares o relacionados en su significado se agrupan bajo conceptos más abstractos denominados categorías. Este proceso de conceptualización consiste en poner una etiqueta o encabezamiento clasificativo común a un fenómeno identificado como significativo en los datos (Strauss y Corbin, 2002). Una vez que los conceptos se acumulan, el investigador comienza un proceso de agruparlos o categorizarlos en categorías más abstractas. Como señala Vasilachis de Gialdino (2006), un concepto es una abstracción teórica relevante que emerge del análisis de los hechos, pero no es igual a esos hechos. Luego, se construyen categorías y subcategorías (categorías que responden

a las preguntas sobre los fenómenos tales como cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias) en términos de sus propiedades, es decir, las características generales o específicas, y dimensiones, las que representan la localización o variación de una propiedad durante un continuo.

El procedimiento continúa con la codificación axial, donde se establecen relaciones de las categorías con sus subcategorías en el cual se entrelazan las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. En este método, cada paso implica una constante revisión y comparación de datos, códigos y categorías, lo que permite incorporar refinamiento y complejidad a la teoría emergente (Heath y Cowley, 2004). Finalmente, en la codificación selectiva se refinan e integran las categorías y se las organizan alrededor de un concepto explicativo central, momento en el cual el investigador refina la teoría y la valida comparándola con los datos brutos y presentándosela a los entrevistados (Strauss y Corbin, 2002). De esta manera, el método de comparación constante organiza e integra la recolección de datos mediante la construcción sistemática de comparaciones a lo largo de la investigación de datos con datos, datos con código, código con código, código con categoría y categoría con categoría (Charmaz, 2008).

Cabe resaltar, como lo advierten Strauss y Corbin (2002) y Mendizábal (2006), que un elemento esencial dentro de este y todos los demás métodos de análisis de datos empíricos es la creatividad, mediante la cual se desafía al conocimiento existente, se cuestiona a los datos empíricos con preguntas originales, se consideran situaciones contrarias y antagónicas a las analizadas y se incorporan ideas no convencionales que permiten la producción de la ruptura epistemológica (Bachelard, 2000).

El método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) le permitió a Barber (2012) desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos y generar categorías de análisis.

Barber partió del microanálisis, etapa en la que identificó 662 categorías de ejemplos de distintos aspectos de la manera en que los estudiantes integran conocimiento. En las sucesivas etapas de codificación abierta, axial y selectiva redujo sus categorías a tres centrales: 1) conexión, 2) aplicación y 3) síntesis. A ellas llegó, como se señaló anteriormente, mediante una serie sistemática de procedimientos, lo que le ha permitido desarrollar teoría derivada inductivamente de la información empírica, por medio de un análisis en espiral, combinando la obtención de información con el análisis de la misma (Strauss y Corbin, 2002). Cabe resaltar que

estas categorías constituyen un elemento esencial de la teoría que desarrolla, pero no son datos empíricos sino conceptos indicados por los datos (Glaser y Strauss, 1967). Asimismo, es de destacar que Barber (2012) no explicita haber tenido en cuenta las propiedades y dimensiones de las categorías adoptadas (Strauss y Corbin, 2002).

IV. 10. Resultados

Hernández Sampieri et al. (2014) recomiendan que el reporte de los resultados contenga la narrativa o historia general, el soporte de las categorías con ejemplos y los elementos gráficos. Barber (2012) incluye los tres componentes en su discusión de los resultados.

Como parte de su narrativa general, Barber (2012, p. 613) reporta que la “integración del aprendizaje es la capacidad demostrada para conectar, aplicar y/o sintetizar información de manera coherente desde contextos y perspectivas dispares, y hacer uso de estos nuevos conocimientos en múltiples contextos”. Retoma, además, las categorías centrales identificadas mediante la aplicación del método de comparación constante.

IV. 10. a) Conexión

La categoría del establecimiento de una conexión implica la identificación de un hilo similar o común entre ideas, habilidades o información. Barber (2012) sustenta esta categorización mediante varios ejemplos de estudiantes que reportan darse cuenta de que dos o más ideas tienen un elemento en común. Una de las estudiantes relata encontrar similitudes entre diversos cursos que tomó en la universidad. Otra estudiante da cuenta de similitudes entre su experiencia como extranjera y un curso en su propia universidad. La característica principal de todas las experiencias de los estudiantes es el establecimiento de un vínculo que asocia dos o más ideas.

Los gráficos proveen más ejemplos del lenguaje utilizado por los entrevistados para referirse a esta categoría, tales como comparar, comparar y contrastar, conectar, relacionar, usar analogías, etc.

IV. 10. b) Aplicación

Esta categoría se refiere a la aplicación de conocimiento, ideas o habilidades aprendidos en un determinado contexto, como el aula universitaria o la familia, a diferentes contextos. Barber (2012) ejemplifica esta categoría mediante el testimonio de distintos estudiantes. Uno de ellos relata su experiencia en aplicar las habilidades de construcción adquiridas durante su adolescencia cuando ayudaba a su padre en proyectos de construcción en el diseño de un vehículo para la universidad en su primer año de estudios. Otro estudiante aplica ciertas ideas desarrolladas en un curso de escritura en la universidad en la realización de esculturas en su tiempo libre. La característica común de estos relatos es la movilidad del conocimiento. Como lo demuestran los gráficos incluidos en el artículo bajo estudio, el lenguaje más utilizado por los estudiantes para hablar de esta categoría incluye los términos “aplicar, usar y transferir” (Barber, 2012, p. 601).

IV. 10. c) Síntesis

La síntesis es el proceso fundacional para construir nuevos conocimientos o habilidades. Esta categoría es la menos concreta e incluye instancias cuando dos o más ideas se unen para formar una nueva idea o concepto (Barber, 2012). Tom, un estudiante blanco de segundo año, relata que:

Cuando tengo que hablar simplemente sobre lo que pienso sobre algo, y luego, mientras hablo, el pensamiento se despliega sobre sí mismo y me lleva a alguna parte y no me lleva a ninguna parte a menos que alguien más lo recoja y lo lleve a alguna parte (Barber, 2012, p. 606).

Otro estudiante, Colin, relata que cuando se enfrenta a diferentes opiniones las mastica y luego las manda a un proceso digestivo mental mediante el cual compara nueva información con ideas previas y decide qué adicionar, qué sustraer y cómo reconciliar estas ideas opuestas (Barber, 2012). La característica central del relato de los estudiantes es la fusión de dos o más ideas o perspectivas para formar una nueva visión, que es mayor a la suma de las partes. El lenguaje reflejado en la representación gráfica del relato de los estudiantes hace referencia a términos tales como incorporar, adaptar, colaborar, interpretar, etc. (Barber, 2012).

IV. 11. Limitaciones de la teoría fundamentada

Con excepción de los señalamientos efectuados a lo largo del presente análisis, tales como la ausencia de consideración de las propiedades y dimensiones de las categorías y subcategorías para la codificación o la falta de revisión de literatura más específica sobre la transferencia de aprendizaje, el artículo seleccionado presenta de manera correcta el procedimiento metodológico al que adscribe. Cumple, además, con los tres criterios de todo trabajo científico derivado de una investigación cualitativa, es decir, 1) la significatividad de los datos y su contextualización, 2) suficiencia de los datos y alcance del análisis y 3) la transparencia y la replicabilidad del análisis (Suárez Relinque et al., 2013).

Así, Barber (2012) plantea el problema de investigación en el que cuestiona la falta de transferencia e integración del conocimiento adquirido en unidades disciplinarias compartimentadas en la universidad y entra al campo de investigación con una idea general de lo que quiere investigar y a medida que avanza en su estudio formula y refina su pregunta de investigación. Su problema es relevante para los propios participantes, así como para la disciplina y los docentes universitarios. La estrategia metodológica adoptada, la teoría fundamentada, le ha permitido arribar a tres categorías centrales sobre la integración del aprendizaje mediante un minucioso y detallado proceso de codificación abierta, axial y selectiva.

Asimismo, la comunicación de su investigación es presentada conforme a los usos y prácticas seguidos para la difusión de la mayoría de los trabajos científicos (Suárez Relinque et al., 2013).

Sin embargo, la investigación de Barber (2012) adolece de las mismas limitaciones de toda investigación basada en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), esto es, que la teoría generada no puede escapar a los prejuicios, sesgos y subjetividades del investigador. Es más, tampoco puede hacerlo a la influencia del discurso hegemónico que predomina en el contexto en el cual tiene lugar la investigación.

El proceso de investigación depende y está severamente influido por la subjetividad de los investigadores. Sus subjetividades afectan el proceso de codificación de datos e inevitablemente influyen en la generación de las categorías y conceptos principales (Moghaddam, 2006).

Tomando el ejemplo de Strauss y Corbin (2002), donde su entrevistada afirma “a mí me parece que los adolescentes usan la droga para liberarse de sus padres”, Strauss y Corbin (2002) codifican esto primero como “acto rebelde” y luego, a medida que

avanzan en la codificación, como “experimentación limitada”. Nada en la teoría fundamentada lleva indefectiblemente a este concepto, que proviene de la subjetividad del investigador. Otros investigadores podrían codificar esta frase como “delito”, “infracción”, “exageración” o “adicción”, entre muchas otras posibilidades. Estas categorías también podrían ser tan válidas como la de “experimentación limitada”.

Strauss y Corbin (2002, p. 150) son conscientes de ello y reconocen “el elemento humano en el análisis y la posibilidad de distorsión del significado”.

Por eso consideramos importante que los analistas validen sus interpretaciones por medio de la comparación permanente de unos datos con otros (p. 150).

En la misma sintonía, Glaser (1978) aspira a solucionar la subjetividad del investigador a través de la observación de un gran número de casos. Sin embargo, la solución que proponen tanto Glaser (1978) como Strauss y Corbin (2002) es más de lo mismo. Más interpretación de datos tampoco implica poder liberarse de las subjetividades –la mayoría inconscientes– del investigador (Charmaz, 2006).

La premisa subyacente al método de comparación constante es que los datos determinan la interpretación. Dicho en otros términos, para la teoría fundamentada los datos condicionan y restringen las posibilidades de interpretar, por lo que dado un conjunto de datos el investigador podrá lograr una adecuada interpretación de los mismos.

Rorty (Eco et al., 1992) rechaza el concepto de que un texto (dato) pueda condicionar la interpretación. No hay nada en un texto (dato) que implique que una interpretación sea posible y otra no lo sea. Rorty (Eco et al., 1992) rechaza la noción de que un texto tiene una naturaleza esencial y que la interpretación legítima implica intentar iluminar esa naturaleza. Por ello, toda interpretación es válida y lo importante es el grado de utilidad que tiene la interpretación para servir el propósito del intérprete (Eco et al., 1992). De manera similar, Todorov (1982, p. 2) grafica que “el texto es solo un picnic donde el autor aporta las palabras y los lectores, el sentido”.

Aun Eco, quien se encuentra en las antípodas de Rorty (Eco et al., 1992) y de Todorov (1982), sostiene que a pesar de que el texto tiene una *intentio operis* que cumple un rol importante como fuente de significado, la interpretación de un texto, que implica una compleja transacción entre el lector y la *intentio operis*, es potencialmente infinita (Eco et al., 1992).

Siguiendo con el ejemplo, Strauss y Corbin (2002) se deciden, consciente o inconscientemente, por la categoría “experimentación limitada”, pues ésta sirve al propósito de su explicación. De la misma manera, las experiencias narradas por los entrevistados de Barber (2012) podrían haberse codificado de forma distinta. En lugar de conexiones, aplicaciones y síntesis, Barber podría perfectamente haber llegado a conceptos tales como comparación, clasificación y diseño o ejemplificación, análisis crítico e inferencia, entre muchos otros. Nada en los datos puede descalificar estas interpretaciones alternativas (Becker, 1993).

La otra manera de validar, en el sentido cualitativo, para Strauss y Corbin (2002), es contarles la interpretación de los datos a los entrevistados y pedirles su opinión sobre si ésta encaja en sus casos. Si bien reconocen que “no todos los aspectos de cada caso pueden encajar porque la teoría es una reducción de los datos [...] en un sentido más amplio, los participantes deben ser capaces de reconocerse en la historia que se está contando y de percibir que es una explicación razonable de lo que sucede” (p. 175).

Esta manera de validar presupone que el relato de todos los entrevistados puede verse reflejado en la interpretación del investigador. Barber (2012) entrevistó a alrededor de 300 estudiantes. No es razonable pensar que todos los estudiantes se vean reflejados en las categorías de conexión, aplicación y síntesis. Los 300 entrevistados no tienen una visión uniforme por más abstractos que sean los conceptos para intentar abarcar todas las voces, salvo que, en realidad, los entrevistados estén reflejando el discurso hegemónico imperante en su comunidad (Fairclough y Wodak, 1997).

Precisamente, esta es la otra importante falencia de la teoría fundamentada, dado que ésta no toma en cuenta la influencia del discurso hegemónico en los distintos grupos sociales. La teoría fundamentada presupone que los participantes en sus entrevistas expresan sus propias ideas y no que replican las ideas que hegemónicamente el poder les impone. El discurso hegemónico implica someter y cooptar a las disidentes voces a través de la difusión sutil de la perspectiva del grupo dominante como universal y natural hasta el punto de que las creencias y las prácticas dominantes se convierten en un componente inextricable del sentido común (Litowitz, 2000).

La hegemonía incluye procesos sutiles que permiten la construcción persuasiva de consenso sobre el orden social mediante la manipulación de las mentes de los ciudadanos. La hegemonía ideológica en su máxima expresión se produce cuando los grupos dominados son incapaces de distinguir entre sus

propias ideas e intereses y las ideas e intereses de los grupos dominantes (van Dijk, 1998). En un régimen hegemónico, se internalizan la ideología y el orden social del grupo dominante, los que son reforzados infinitamente en los aparatos ideológicos del Estado, tales como las escuelas, las iglesias, las instituciones sociales, las universidades, los medios de comunicación y la cultura popular (Gramsci 1980).

La Escuela de Análisis Crítico de Discurso (Balsa, 2021) ha desarrollado herramientas metodológicas para la identificación del discurso hegemónico en textos (Laclau y Mouffe, 2001). Para esta escuela, así como para la corriente laclausiana, el discurso no se entiende simplemente como una cuestión de texto lingüístico estructural, sino que se entiende en sentido amplio como una práctica social completa, donde la estructura social influye y condiciona las prácticas del discurso (Laclau, 2005). En el análisis del discurso lo que se convierte en objeto (la fuente de los datos en el estudio) no se presenta únicamente en forma de voz o texto lingüístico, sino en forma de una práctica social interrelacionada que incluso es material (no lingüística) (Balsa, 2021). Estas perspectivas permiten comprender que el discurso nunca se articula en situaciones inmunes, neutrales y autónomas o, en otras palabras, que las voces de los individuos o grupos estudiados no son realmente sus propias voces sino las del discurso hegemónico (Balsa, 2021).

A simple modo de ejemplo, en una investigación sobre la aceptación social de las parejas del mismo sexo llevada a cabo en 34 países donde los investigadores entrevistaron a cerca de 40.000 individuos, la aceptación de la homosexualidad⁴ se encuentra tajantemente dividida por el país y región en el que viven los entrevistados (Poushter y Kent, 2020). Los participantes que habitan en Europa occidental y América generalmente aceptan la homosexualidad, lo que coincide con el discurso que prevalece en las instituciones educativas, medios de comunicación y poder

⁴ Freud construye un nuevo concepto de sexualidad a partir del término pulsión (Freud 1905), entonces la sexualidad es pulsional. Para él, lo masculino y lo femenino se mezclan en cada quien con proporciones diferentes y oscilaciones, por esto habla de la disposición bisexual. Entonces “la masculinidad y la feminidad puras son construcciones teóricas de contenido incierto” (Freud, 1925, p. 276). Finalmente, en *Tres ensayos de una teoría sexual* afirma: “La investigación psicoanalítica se opone terminantemente a la tentativa de separar a los homosexuales como una especie particular de seres humanos. En la medida en que estudia otras excitaciones sexuales además de las que se dan a conocer de manera manifiesta, sabe que todos los hombres son capaces de elegir un objeto de su mismo sexo, y aun lo han consumado en el inconsciente.” (1915, p, 132).

político en dichas jurisdicciones. En cambio, la aceptación de la homosexualidad por parte de los entrevistados en Europa oriental, Rusia, Ucrania, Oriente Medio y África subsahariana es considerablemente menor que la reportada en Europa occidental y Estados Unidos, lo que también coincide con el discurso que proviene del estado y de los aparatos ideológicos del estado en esas regiones (Gramsci, 1980).

Esto demuestra la influencia que la clase hegemónica que ejerce el liderazgo político tiene sobre el discurso individual de los participantes entrevistados (Poushter y Kent, 2020).

Una investigación cualitativa que se proponga analizar el discurso, las voces y los relatos de sus entrevistados no puede ignorar el rol del discurso hegemónico ni dejar de adoptar herramientas para detectarlo, tal como las que proponen la Escuela de Análisis Crítico de Discurso y las corrientes laclausianas (Laclau, 2007).

La teoría fundamentada, con su afán de desentrañar los significados de las interacciones, acciones sociales y experiencias de los participantes basadas en sus propias explicaciones o en sus explicaciones tamizadas a través del investigador, está lejos de poder comprender la apropiación de tales experiencias y relatos por parte de las clases dominantes si no incorpora las herramientas para la identificación del discurso hegemónico (Guntur Narwaya, 2021).

V. Relación de la teoría fundamentada con el psicoanálisis

El psicoanálisis tiene un estatus bastante negativo dentro del campo de la investigación cualitativa. Una simple lectura de los índices de los principales textos sobre metodología cualitativa ni siquiera mencionan al enfoque psicoanalítico. Es más, el paradigma cualitativo surgió, en gran parte, en oposición al psicoanálisis freudiano (Midgley, 2006). Strauss y Corbin (2002) expresamente rechazan al psicoanálisis como metodología válida por la ausencia de investigación empírica y por el hecho de que las ideas preconcebidas de la teoría freudiana condicionan la interpretación.

En su mayor parte, la teoría de una disciplina tiende a enfocar a quienes la usan en ciertos problemas y les da una perspectiva para su interpretación. Por ejemplo, una persona que viene de la perspectiva freudiana puede estar más preocupada por los motivos ocultos y los significados psicológicos profundos que un sociólogo organizacional, que

está más interesado en los procesos y la estructura social de las organizaciones. Lo importante es ser conscientes de que tener una sola perspectiva puede impedir el descubrimiento; o sea, poner nuestra propia perspectiva en los datos (interpretarlos todos desde el punto de vista freudiano) en vez de dejar que hablen por sí mismos (que vaya desplegándose el significado) limita el descubrimiento. [...] Para resumir, la teoría psicoanalítica o cualquiera otra debe pasar la prueba empírica (p. 318).

Sin embargo, existen algunos puntos de contacto entre el enfoque psicoanalítico, tanto en su teoría como en su metodología, y la teoría fundamentada. En principio, si bien ambas posturas difieren en la manera de tratar la subjetividad, ambas cuentan con un investigador que reconoce que el elemento humano en el análisis puede llegar a distorsionar el significado de los datos (Strauss y Corbin, 2002). En la teoría fundamentada, la solución adoptada es la profundización de la codificación de los datos a través del método de comparación constante. En el campo psicoanalítico se utiliza el propio análisis del psicoanalista para estar advertido de la existencia del inconsciente, así como de sus propias resistencias y puntos ciegos (Freud, 1912). Asimismo, el psicoanálisis recurre a las supervisiones para la praxis analítica, también tendientes a ubicar las represiones, prejuicios y sesgos del analizante. En esta línea, el analista guía la cura teniendo como faro el deseo del paciente. Al respecto, Lacan apela a “las coordenadas que el analista debe ser capaz de alcanzar simplemente para ocupar ese lugar que es el suyo, el cual se define como el lugar que él debe ofrecer vacante al deseo del paciente” (p. 125).

El énfasis de la teoría fundamentada en el poder explicativo por sobre la generalización de las categorías y conceptos centrales (Strauss y Corbin, 2002) podría conectarse con la modalidad de trabajo terapéutica del “caso por caso”, pues no existe una receta única para los tratamientos psicoanalíticos con los pacientes. De hecho, en un mismo tratamiento la transferencia puede cambiar y el analista pasa a optar por otro tipo de intervenciones. Por ejemplo, podría suceder que en la primera parte del análisis un sujeto repita en transferencia aquello reprimido, pero posteriormente se presente una transferencia salvaje que denota una irrupción pulsional por fuera de la cadena asociativa.

Una cuestión a destacar en las investigaciones de la teoría fundamentada es la importancia y el lugar que se le otorga a la opinión de los entrevistados. Como se señaló anteriormente, uno de los modos para validar los resultados es comentarles la interpretación de los datos y pedirles su opinión para ver si logran

reconocerse en dicha interpretación (Strauss y Corbin, 2002). Así, en la investigación de Barber (2012) se observa cómo los entrevistados son coconstructores de ésta. Barber (2012) les facilitó a los participantes una copia de la transcripción de la entrevista y los invitó a hacer correcciones, completar palabras que eran inaudibles y ofrecer comentarios o ideas adicionales después de recibir la transcripción. Todo este *feedback* demuestra la importancia que se le otorga en la teoría fundamentada a la palabra, a la percepción y al significado personal de las situaciones para los entrevistados. Quizás Freud fue más radical respecto de la palabra del paciente, pero parece estar en sintonía con aquello planteado por esta teoría. Freud utiliza por primera vez el término interpretación (*deutung*) en *La interpretación de los sueños*. Allí se aleja de antiguas concepciones sobre cómo interpretar los sueños, las cuales sostenían que los éstos podían predecir el futuro, pero la clave para su interpretación se encontraba en el onirocrítico. El soñante solo relataba el sueño y el saber se encontraba en quien interpretaba. Freud (1900) nos enseña que para interpretar un sueño debemos dividir al mismo en fragmentos y pedirle al paciente que asocie con cada uno de los elementos del relato del sueño. Así, su interpretación depende de la colaboración del soñante. En el mencionado texto dice Freud (1900):

La técnica que expongo en lo que sigue se aparta de la de los antiguos en un punto esencial, a saber, que defiere al propio soñante el trabajo de interpretación. No quiere tomar en cuenta lo que se le ocurre al intérprete, sino lo que se le ocurre al soñante sobre el elemento correspondiente del sueño (p. 120).

Las diferencias fundamentales, sin embargo, están en la forma en que el psicoanalista clínico puede realizar una interpretación dentro de la entrevista, en contraposición a emplearla durante el proceso de análisis de datos y en el hecho de que el objeto del psicoanálisis clínico es un sujeto en particular, mientras que el investigador cualitativo suele tener un interés social más amplio (Hollway y Jefferson, 2000). Asimismo, varias voces dentro de la literatura psicoanalítica han expresado otros aspectos en los cuales el enfoque psicoanalítico tiene la posibilidad de contribuir a la investigación cualitativa, incluyendo a la teoría fundamentada (Kvale, 1986). Por ejemplo, las entrevistas entre el investigador y el participante pueden pensarse en los términos psicoanalíticos de transferencia.

El psicoanálisis está advertido sobre la presencia de la transferencia en la relación entrevistador-entrevistado, pues ella

se manifiesta en los vínculos entre los sujetos. La transferencia es uno de los conceptos centrales del psicoanálisis, pero ella no es una creación del psicoanálisis, existe fuera de éste y se produce con la misma intensidad en distintos ámbitos, a saber: médico, laboral, educacional, etcétera.

Las tempranas relaciones con los objetos primordiales (figuras parentales) se fijarán en el sujeto como arquetipos o clisés que se repetirán con vínculos posteriores, se transferirán a nuevos lazos que ahora serán observados desde los antiguos clisés. El sujeto repetirá así parte de su biografía olvidada en diferentes situaciones, transfiriendo distintos sentimientos hacia los nuevos objetos que serán tomados como nuevos objetos de su libido. De este modo pretéritas posiciones libidinales, inhibiciones, rasgos de carácter y aquello reprimido retornarán por la vía de la transferencia entendida, desde una de sus aristas, como una formación del inconsciente (tal como los síntomas, fallidos, chistes, etcétera). La transferencia es una pieza de la repetición de aquello pasado y olvidado, pero, vale aclarar, nadie está advertido de su presencia.

Volviendo al tema del entrevistado-entrevistador, ahora anoticiados de la transferencia, será importante respecto a la construcción de las respuestas obtenidas en las investigaciones, por ejemplo, dónde ubica el entrevistado a su entrevistador. Será muy valioso el establecimiento de un vínculo de transferencia positiva, pues ella será un motor para el trabajo del entrevistado. La transferencia positiva supone confianza y posibilita la colaboración y además el despliegue de la cadena asociativa por parte de este último. En cambio, si prima la transferencia negativa se presentará el cierre de las asociaciones y cierta hostilidad para con el entrevistador.

VI. Conclusiones

El enfoque cualitativo de investigación tiene por propósito comprender la realidad social de individuos, grupos y culturas en su ambiente natural. La teoría fundamentada facilita la realización de investigaciones cualitativas emergentes que construyen una comprensión inductiva del mundo empírico a medida que se desarrollan los acontecimientos y se acumula el conocimiento. El método comparativo constante constituye el núcleo del análisis cualitativo en el enfoque de la teoría fundamentada. Este método es utilizado para desarrollar conceptos mediante la codificación y el análisis simultáneo de los datos empíricos para generar teoría.

La teoría fundamentada no puede escapar a los prejuicios, sesgos y subjetividades del investigador ni tampoco a la influencia del discurso hegemónico que predomina en el contexto en el cual tiene lugar la investigación. Por otra parte, el psicoanálisis nos advierte sobre la presencia de la transferencia en el vínculo entre el entrevistado y entrevistador. Esto seguramente condicionará las respuestas y la colaboración del entrevistado, por lo cual los datos empíricos resultan influenciados por los clisés previos de este último. Sin embargo, la teoría fundamentada no sopesa cómo la transferencia puede condicionar los datos que brinda el participante.

De todas maneras, la teoría fundamentada, particularmente cuando es informada por el constructivismo social como en el estudio de Barber, constituye una alternativa más que interesante que puede proporcionar una explicación sofisticada para un proceso, acción o interacción situado dentro de un tiempo y contexto particular mediante las interacciones entre el investigador y los participantes y fundamentada en datos empíricos.

VII. Referencias bibliográficas

- Andreu Abela J., García-Nieto, A. y Pérez Corbacho, A. M. (2007). Componentes clave de la Grounded Theory. *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Balsa, J. (2020). Chapter 2 The Concept of Hegemony in Discourse Analysis. *Cultural Hegemony in a Scientific World*. Leiden, The Netherlands: Brill
- Barber, J. (2012). Integration of Learning: A Grounded Theory Analysis of College Students' Learning. *American Educational Research Journal*, 49(3), pp. 590-617.

- Baxter Magolda, M. B. y King, P. M. (2007). Constructing conversations to assess meaning-making: Self-authorship interviews. *Journal of College Student Development*, 48, pp. 491-508.
- Becker, P. H. (1993). Common pitfalls of published grounded theory research. *Qualitative Health Research*, 3(2), pp. 254-260.
- Benavides, M. O. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), pp. 118-124.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Burns, M., Bally, J., Burles, M., Holtslander, L. y Peacock, S. (2022). Constructivist Grounded Theory or Interpretive Phenomenology? Methodological Choices Within Specific Study Contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 21.
- Charmaz, K. (2006). Grounded Theory as an Emergent Method. In S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 155–170). Nueva York: The Guilford Press.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc
- Creswell, J. W. (2003) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approach*. 2° edición. Londres: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2009). The Selection of Research Design. En Creswell, J. W. *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mix Methods Approaches*, pp. 3-19. City Road: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Madrid: Gedisa.

- Eco, U., Culler, J., Rorty, R. y Brooke-Rose, C. (1992). En Collini, S. (Ed.). *Interpretation and Overinterpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. En Van Dijk, T. A. (Ed.). *Discourse as social interaction: Discourse studies: A multidisciplinary introduction*, Vol. 2, pp. 258–284. Sage Publications, Inc.
- Flick, U. (2015). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. 2° edición. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Freud, S. (1986) [1900]. La interpretación de los sueños. *Obras completas*. 2° edición. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1986) [1912]. Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. *Obras completas*. 2° edición. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1986) [1925]. Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica. *Obras completas*. 2° edición. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Glaser, B. (1978) *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Routledge.
- Gobo, G., y Molle, A. (2017). *Doing Ethnography*. Vols. 1-0. City Road: SAGE Publications Ltd.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Nueva York: Academic Press.
- Gramsci, A. (1980). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. Nueva York: International Publishers.

- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hollway, W. y Jefferson, T. (2000). *Doing qualitative research differently*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Heath, H. y Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: A comparison of Glaser and Strauss. *International Journal of Nursing Studies*, 41(2), pp. 141-150.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Kvale, S. (1986). Psychoanalytic therapy as qualitative research. En Ashworth, P., Giorgi, A. y De Koning, A. (Eds). *Qualitative research in psychology*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Lacan, J. (2011). *El seminario, La transferencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. (2005). *On populist reason*. Nueva York: Verso Books.
- Laclau, E. (2007). *Emancipation(s)*. Nueva York: Verso Books.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Nueva York: Verso Books.
- Laudan, L. (1977). *Progress and Its Problems: Towards a Theory of Scientific Growth*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.

- Litowitz, D. (2000). Gramsci, Hegemony, and the Law. *BYU L. Rev*, pp. 515-551.
- Lofland, J. y Lofland, L. H. (1995). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. 3° edición. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mansilla, Veronica. (2010). Assessing Student Work at Disciplinary Crossroads. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37, pp. 14-21.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), pp. 28-49.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord). *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 65-106. Barcelona: Gedisa.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mertens, D. (2020). *Research and evaluation in education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed methods*. 5° edición. Nueva Delhi: SAGE.
- Midgley, N. (2006). Psychoanalysis and qualitative psychology: complementary or contradictory paradigms? *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), pp. 213-231.
- Moghaddam A. (2006). Coding Issues in Grounded Theory. *Issues in Educational Research*, 16, pp. 52-66.
- Narwaya, St T. G. (2021). Discourse Analysis in the Perspective of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. *Journal Communication Spectrum*, 11(1), pp. 1-11.

- Norton, L. (1999). The philosophical bases of grounded theory and their implications for research practice. *Nurse Researcher*, 7(1), 31-43.
- Petracci, M. (2007). La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal. En Kornblit, A. L. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Biblos: Buenos Aires.
- Poushter, J. y Kent, N. (2020). *The Global Divide on Homosexuality Persists*. Washington: Pew Research Center's Global Attitudes Project.
- Pursley-Crotteau, S., McGuire Bunting, S., y Burke Draucker, C. (2001). Grounded theory and hermeneutics: Contradictory or complementary methods of nursing research? En Schreiber, R. S. y Stern, P. N. (Eds). *Using grounded theory in nursing*, p. 191-209. Nueva York: Springer
- Rew, L., Bechtel, D. y Sapp, A. (1993). Self-as-instrument in qualitative research. *Nursing research*, 42(5), pp. 300-301.
- Ritzer, G. (1983). *Contemporary social theory*. 2° edición. New York: Alfred A. Knopf.
- Sirvent, M. T. (2003). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Buenos Aires: Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Sirvent, M. T. (2006). *El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I*. Buenos Aires: Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Sirvent, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales La génesis de una investigación y su complejidad. En Reyes Suárez, A., Piovani, J. I., Potaschner, E. (coord.). *La investigación social y su práctica. Aportes Latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Teseo.

- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2023). *La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stake, R. (1998). Case studies. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). *Strategies of qualitative inquiry*, pp. 86-109. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Strauss, A. L. (1996). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suárez Relinque, C., Del Moral Arroyo, G. y González Fernández, M. T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22(1), pp. 71-79.
- Todorov, T. (1982). *Symbolism and Interpretation*. Ithaca: Cornell University Press.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 23-64. Barcelona: Gedisa.
- Young, R. A. y Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 373-388.