

La teoría fundamentada y las investigaciones en derecho: un ejemplo para su aplicación¹

Grounded Theory and Academic Legal Research: An example for the Application of the Grounded Theory to Legal Research Projects

Recibido: 8/9/2024 – **Aceptado:** 7/11/2024

Julián Hermida²

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

Resumen

El descontento acerca de la investigación puramente dogmática y teórica que tradicionalmente ha prevalecido en las investigaciones jurídicas ha recibido importantes críticas por parte del movimiento *Law and Social Sciences* por no adoptar las estrategias metodológicas que predominan en la investigación en otras ciencias y que derivan en última instancia del método científico prevaleciente en las ciencias naturales. Este movimiento ha derivado en la exigencia de realizar investigaciones empíricas en derecho.

Este artículo tiene por objetivo explicitar cómo se investiga en una corriente de la investigación cualitativa, la teoría fundamentada, con el propósito de que quienes tengan que realizar una investigación sobre el derecho desde una perspectiva

¹ Este artículo es el resultado de un programa de investigación colaborativo con Laura Quintana 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 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).

cualitativa tengan herramientas metodológicas para llevarla a cabo.

La teoría fundamentada permite integrar datos empíricos sobre las experiencias humanas a la investigación jurídica. Esta teoría resulta de gran utilidad para llevar a cabo investigaciones que tengan como propósito comprender experiencias y relaciones humanas. Se ha utilizado para investigaciones donde es necesario recolectar datos sobre el funcionamiento de normas jurídicas, los motivos de incumplimiento de una ley, así como para desarrollar argumentos para reformas legales, entre otros proyectos de investigación.

Palabras clave: teoría fundamentada; investigación cualitativa; investigación dogmática; derecho y ciencias sociales

Abstract

Discontent about the purely dogmatic and theoretical research that has traditionally prevailed in legal research has received significant criticism from the Law and Social Sciences movement, as academic legal research does not follow the methodological strategies that predominate in research in other sciences, which derive from the scientific method that prevails in the natural sciences. This movement demands that academic legal researchers use empirical research in legal research projects. This article aims to explain how the Grounded Theory can contribute to academic legal research. The Grounded Theory makes it possible to integrate empirical data about human experiences and relations into legal research. This theory has been applied in research about the enforcement of legal rules, the reasons for non-compliance with laws, and the development of arguments for legal reforms, among other research projects.

Keywords: Grounded Theory; qualitative research; legal research; Law and Social Sciences

I. Introducción

Existe un creciente descontento acerca de la investigación puramente dogmática y teórica que predomina en las investigaciones jurídicas. Esta investigación ha recibido fuertes críticas por parte del llamado movimiento *Law and Social Sciences* por su carácter no empírico y por carecer de las formalidades, métodos y alcance de las investigaciones que predominan en otras ciencias.

Por dicho motivo, las facultades de derecho en el mundo occidental, tales como en Europa, Estados Unidos, Canadá y más recientemente en Latinoamérica, promueven que sus docentes y estudiantes, particularmente los de posgrado, realicen investigaciones cualitativas para estudiar fenómenos jurídicos. No se trata de investigaciones interdisciplinarias, sino de investigaciones empíricas en derecho, en las cuales el investigador recolecta datos empíricos sobre fenómenos jurídicos, tales como el funcionamiento de una ley en la práctica, la aceptación social de una reforma legal o las experiencias e implicancias de una ley en determinados sectores de una comunidad, mediante métodos propios de las investigaciones cualitativas: entrevistas, grupos focales u observaciones, entre otros.

Sin entrar en el debate sobre la relevancia de estas exigencias que han sido objeto de otros trabajos (Hermida, 2024), este artículo tiene por objetivo explicitar cómo se investiga en una corriente de la investigación cualitativa, la teoría fundamentada, con el propósito de que quienes tengan que realizar una investigación sobre el derecho desde una perspectiva cualitativa tengan herramientas metodológicas para llevarla a cabo.

Para ello, en primer lugar, se examinarán los aspectos principales de la investigación jurídica dogmática y sus diferencias con las investigaciones cualitativas predominantes en el resto de las ciencias sociales. Luego, se sintetizarán los aspectos salientes de la metodología cualitativa en general y de la teoría fundamentada en particular. A continuación, se identificarán y examinarán críticamente cada uno de los componentes principales del proceso de investigación (Hernández Sampieri et al., 2014) en un artículo sobre enseñanza y aprendizaje investigado desde la teoría fundamentada (Barber, 2012). La elección de un trabajo fuera del ámbito jurídico permitirá apreciar con mayor distancia e imparcialidad la manera en que los investigadores cualitativos aproximan su estudio. Este análisis permitirá adentrarnos en el mundo de la metodología cualitativa, particularmente la teoría fundamentada, y reflexionar sobre su aplicación en el campo del derecho.

II. El movimiento *Law and Social Sciences*

El movimiento *Law and Social Sciences*, surgido en los Estados Unidos en la década del 80, ha criticado fuertemente el tipo de investigación llevada a cabo por los docentes de derecho. Para los investigadores de las ciencias sociales no existe un método de investigación en derecho y, por ende, argumentan que se debe utilizar el método que predomina en las ciencias sociales. Para quienes están fuera de la disciplina jurídica, el jurista tradicional enfocado en la investigación dogmática simplemente no investiga.

En el mundo universitario norteamericano estas críticas han generado importantes consecuencias en la investigación llevada a cabo por docentes de derecho, que luego se expandieron al resto del mundo occidental (Gibault, 2003). Dada la escasez de recursos que sufrió la universidad con las recesión de los años 90, los proyectos de investigación en derecho se vieron obligados a compartir los recursos con otras disciplinas universitarias y pasaron a ser evaluados para su financiación por comités de investigadores integrados mayoritariamente por miembros de otras disciplinas, quienes valoran el trabajo en equipo más que el trabajo aislado que caracteriza a la investigación del jurista tradicional, a la investigación empírica más que a la investigación dogmática o hermenéutica y al establecimiento de lazos con la industria más que a la investigación puramente teórica (Hutchinson y Duncan, 2012).

III. La investigación jurídica dogmática

La investigación jurídica académica o dogmática es una investigación basada en textos. El objeto de investigación, es decir, el ámbito en el que se centra, es un texto, generalmente una norma jurídica, un principio jurídico o una teoría jurídica. Y los datos utilizados para examinar la validez de dicho texto también son textos, lo que incluye otras normas legales, artículos de revistas especializadas, libros, documentos de políticas y debates parlamentarios, entre muchas otras fuentes textuales. En la investigación en derecho, el jurista discierne, jerarquiza, clasifica y revisa críticamente las normas jurídicas, las ubica dentro de una determinada categoría jurídica y evalúa su lugar dentro del orden jurídico. La pregunta crucial que se plantea el investigador con respecto a una norma jurídica es si es válida a la luz de su relación lógica con otras normas (orden jurídico). Para llevar a cabo esta interpretación normativa, el investigador jurídico académico sigue una especie de enfoque hermenéutico al que a veces se hace

referencia como análisis jurídico doctrinal o método dogmático. Se trata de un proceso sistemático de interpretación, análisis y evaluación crítica de la norma jurídica. La hermenéutica implica un proceso dialéctico en el que el investigador navega entre las partes y el todo del texto para lograr una comprensión adecuada del texto (círculo hermenéutico). En la investigación hermenéutica, el investigador explora la historia del texto, entabla un diálogo con el texto, lo interroga y busca respuestas a sus preguntas. El investigador jurídico dogmático hace uso de todas las dimensiones de la hermenéutica: lectura, explicación y traducción con el fin de lograr una comprensión profunda del texto y, así, avanzar en el conocimiento jurídico (Quintana y Hermida, 2020).

IV. 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 a dichos fenómenos. 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, 1971; 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, 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; Mendoza Torres, 2018), la pluralidad de métodos (Vasilachis de Gialdino, 2006), la triangulación de métodos de recolección de datos (Okuda 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).

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 los 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 de investigación resulta de importancia tanto para el mundo académico como para el no académico y que su labor los absorbe por completo, pasando a ser un aspecto importante de su propia vida.

V. La teoría fundamentada

La teoría fundamentada ha sido formulada originalmente por Glaser y Strauss (1967) y desarrollada luego, con algunas variantes (Andreu Abela, García-Nieto y Pérez Corbacho, 2007), por Strauss y Corbin (1990). 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.

VI. La investigación de Barber sobre integración del aprendizaje

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 habilidad de conectar información se ha vuelto cada vez más valorada en la sociedad y es una virtud 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.

VII. Identificación y análisis crítico de los componentes principales del proceso de investigación en Barber (2012)

VII. 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 (1934), 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 otras instancias 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” (Sirvent, 2018, 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). 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 eficiente 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; Hermida, 2014).

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 acción del investigador, Barber (2012) ancla su investigación 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.

VII. 2. Pregunta de investigación

La pregunta de investigación es el cuestionamiento principal y el motor que un proyecto de investigación 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, a la vez que condiciona las estrategias a seleccionar (Hernández Sampieri et al., 2014).

Como lo afirma Bachelard (1934), 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, los investigadores deben permanecer abiertos a lo que sucede en el campo de investigación (Charmaz, 2008).

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 experto 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).

VII. 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 práctica. 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.

VII. 4. Objetivos

Los objetivos de investigación son los logros específicos que el investigador espera obtener en y contribuyen a guiar las actividades a seguir (Hernández Sampieri et al., 2014). Los objetivos suelen dividirse en 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) 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, ya que dada la naturaleza de su pregunta de investigación resulta suficiente la adopción de un objetivo general único.

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).

VII. 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, éste 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).

En su versión original, la teoría fundamentada es un enfoque metodológico puramente inductivo que rechaza la idea de un marco teórico para guiar la investigación (Glaser y Strauss, 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 solo 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. El autor 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 basa en 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.

VII. 6. Metodología

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 estudiantes seleccionados para las entrevistas. Éstas demandaron cerca de 300 horas de conversación con los estudiantes en su ámbito natural, por lo que la teoría resultante se halla firmemente fundamentada en las experiencias de los participantes del estudio, con las limitaciones señaladas más adelante en las consideraciones finales y conclusiones de este trabajo.

VII. 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). 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 lógicamente 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).

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 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 halla hacia el polo subjetivo dentro del continuo subjetivo-objetivo (Goetz y LeCompte, 1984).

VII. 8. Muestreo e instrumentos

VII. 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 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 el muestreo cualitativo 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 mismos estudiantes respondieron activamente a la invitación del investigador para participar en el estudio (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 la investigación y, de ellos, 228 fueron entrevistados al año siguiente. Aproximadamente un tercio de estos estudiantes se identificaron como estudiantes de color (afroamericanos/negros, hispanos o asiáticos/isleños del Pacífico); el resto se identificó como blancos. Alrededor del 10% nacieron fuera 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.

VII. 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 la orienta. Existe una gran proliferación de instrumentos, los que incluyen entrevistas, grupos focales, observación, investigación-acción, etnografía, monitoreo de redes sociales y el mencionado método comparativo constante, entre muchos otros (Denzin y Lincoln, 2000).

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, es decir, 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 (p. 4).

El diseño de las entrevistas se basó en el protocolo de Baxter Magolda y King's (2007), el cual consta de tres 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 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 a 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, ya que 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 (Sirvent, Llosa y Stein, 2018). La triangulación es una estrategia que implica el uso de múltiples perspectivas para recolectar y analizar los datos empíricos. Esta estrategia permite reducir los riesgos de prejuicios del investigador, a la vez que facilita una comprensión más amplia del fenómeno investigado. 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).

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).

VII. 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. Éste 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, sino también que 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 éstos.

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 clasificatorio 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 organiza 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 Coribin (2002) y Mendizábal (2006), que un elemento esencial dentro de este método (y todos los demás) 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, 1934).

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 ésta (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).

VII. 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.

VII. 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 coincidencias entre diversos cursos que tomó en la universidad. Otra estudiante da cuenta de similitudes entre su experiencia como estudiante 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 en la mente de los estudiantes.

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.

VII. 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).

VII. 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, cuenta 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).

VIII. Aplicabilidad a la investigación en derecho

La teoría fundamentada permite integrar datos empíricos sobre las experiencias humanas a la investigación jurídica. Esta teoría resulta de suma utilidad para llevar a cabo investigaciones que tengan como propósito comprender experiencias y relaciones humanas. Se ha utilizado para investigaciones donde es necesario recolectar datos sobre el funcionamiento de normas jurídicas, los motivos de incumplimiento de una ley, costumbres y prácticas sociales reguladas por distintas normas, así como para desarrollar argumentos para reformas legales. Asimismo, resulta de especial utilidad para investigar el grado de aceptación social de una reforma legal o las experiencias e implicancias de una ley en determinados sectores de una comunidad. De esta manera, resulta de utilidad para interrogar al sistema legal y para indagar sobre las causas de fenómenos jurídicos (Bentzon, 1998).

Por otro lado, las investigaciones jurídicas basadas en la teoría fundamentada cumplen también con los requisitos de investigación empírica exigidos por organismos de financiamiento de investigaciones, órganos de evaluación de investigaciones docentes y reglamentos de tesis para investigaciones de posgrado en derecho.

IX. Conclusiones

El descontento acerca de la investigación puramente dogmática y teórica que tradicionalmente ha prevalecido en las investigaciones jurídicas ha recibido importantes críticas por parte del movimiento *Law and Social Sciences* por no adoptar las estrategias metodológicas que predominan en la investigación en otras ciencias y que derivan en última instancia del método científico prevaleciente en las ciencias naturales. Este movimiento ha impulsado la exigencia de realizar investigaciones empíricas en derecho.

La teoría fundamentada, creada por Glaser y Strauss, cuyo propósito es generar teorías a partir de datos obtenidos empíricamente que expliquen cómo funciona algún aspecto del mundo social, puede ser aplicada a distintas investigaciones en el campo del derecho.

X. 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. (1934). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. París: Librairie Philosophique J. VRIN.
- 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.
- Bentzon, A. W., Hellum, A., Stewart J., Ncube, W. y Agersnap, T. (1998). *Pursuing Grounded Theory in Law: South-North Experiences in Developing Women's Law*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1971). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Harmondsworth: Penguin.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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. En Hesse-Biber, S. N. y Leavy, P. (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*. 2° edición. 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 J. W. Creswell. *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mix Methods Approaches*, pp. 3-19. City Road: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. 2° edición. Londres: Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). The discipline and practice of qualitative research. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.). *The Sage handbook of qualitative research*. 4° edición, pp. 1-19. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Nueva York: Macmillan.

- Flick, U. (2015). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. 2° edición. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Gibault, M. (2003). The Law and Movement: The GI Movement during the Vietnam War and Its Use of Legal Resources. *Le Mouvement Social*, 203, pp. 33-53.
- 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.
- 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.
- Heath, H. y Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: A comparison of Glaser and Strauss. *International Journal of Nursing Studies*, 41(3), pp. 141-150.
- Hermida, J. (2014). *Facilitating Deep Learning: Pathways to Success for University and College Teachers*. Nueva York: Apple Academic Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hutchinson, T. y Duncan, N. (2012). Defining and Describing What We Do: Doctrinal Legal Research. *Deakin Law Review*, 17(1), pp. 83-119.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- 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.
- Lofland, J. y Lofland, L. H. (1995). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. 3° edición. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mansilla, V. (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.

- Norton, L. (1999). The philosophical bases of grounded theory and their implications for research practice. *Nurse Researcher*, 7(1), pp. 31-43.
- Okuda Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), pp.118-124
- Pecheny, M., Manzelli, H. y Jones, D. (2007). The Experience of Stigma: People Living with HIV/AIDS and Hepatitis C in Argentina. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(1), pp. 17-30.
- 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*. Buenos Aires: Biblos.
- 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*. pp. 191-209. New York: Springer.
- Quintana, L. y Hermida, J. (2020). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), pp. 73-80.
- 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. Nueva York: Alfred A. Knopf
- Sirvent, M. (2003). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Sirvent, M. (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. y 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.
- Sirvent, M. T., Llosa, S. M. y Stein, A. (2018). La triangulación metodológica en investigación biográfica: aportes y desafíos en el estudio de la construcción de demandas educativas a lo largo de la vida. *Pesquisa (auto) biográfica: diálogos epistémico-metodológicos*. pp. 107-25. San Pablo: CRV Editora.
- 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.
- Thorndike, E. L. (1924). Mental discipline in high school studies. *Journal of Educational Psychology*, 15(1), pp. 1-22.
- 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), pp. 373-388.