

Aprender el oficio de investigar cualitativamente: formarse un *self* indagador

To learn the craft of qualitative research: to develop an inquiring self

Aprender o oficio de pesquisar qualitativamente: formar-se um
self-indagador

Carmen de la Cuesta B.¹

¹ PhD, University of Liverpool; Post doctorado, Universidad de Carolina del Norte-Chapel Hill. Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Alicante; doctora, Universidad de Alicante (homologación PhD); enfermera profesional, Universidad de Educación a Distancia-Convalidación; especialista en enfermería comunitaria, Health Visiting-Sheffield; Master of Science, Cranfield Institute of Technology. Correo electrónico: ccuesta@ua.es

Recibido: 3 de diciembre del 2014. Aprobado: 4 de marzo del 2015. Publicado: 20 de octubre de 2015.

De la Cuesta-Benjumea, Carmen. Aprender el oficio de investigar cualitativamente: formarse un *self* indagador. Rev. Fac. Nac. Salud Pública 2015; 33(supl 1): S22-S29. DOI: 10.17533/udea.rfnsp.v33s1a03

Resumen

La investigación cualitativa es un trabajo que trasciende las técnicas y los procedimientos. En el área de la salud se la reconoce como un campo especializado con componentes emocionales y éticos. La formación implica tanto un trabajo intelectual como la tarea de formar un carácter, esto es: de ser de una manera. En la investigación, la cuestión es del ser y del hacer. Este artículo invita a reflexionar sobre la formación de los investigadores y las investigadoras cualitativas. El aprendizaje de la investigación cualitativa es una práctica social, situada y reflexiva en la cual se debe adquirir un conocimiento formal y un conocimiento tácito. Entre las condiciones que favorecen su aprendizaje están el tiempo —que debe de ser constante—, los fracasos, la relación con otros en un entorno colaborativo

y un maestro que actúe de intermediario entre el conocimiento tácito y el explícito. Alrededor de la ejecución de un proyecto de investigación se dan estas condiciones. Hay tres dificultades a las que se enfrentan formadores y estudiantes de investigación cualitativa. Una es el contexto de la formación, otra las ideas preconcebidas y, por último, la necesidad de sostener en el tiempo el deseo de saber. Quién se es cuando se está aprendiendo el oficio es decisivo en la formación; los métodos son lo que hagamos con ellos. Investigar es una labor encarnada.

-----*Palabras clave:* aprendizaje, educación, investigación cualitativa

Abstract

The practice of qualitative research goes beyond procedures and techniques. In health care it is acknowledged as a specialized area bearing ethical and emotional components. Training in qualitative research implies both intellectual work and the task of molding a character; in other words: a way of being. In this kind of research, the question involves both being and doing. This paper invites to reflect on the training of qualitative researchers. Learning qualitative research is a situated and reflexive social practice in which tacit and formal knowledge must be gathered. There are at least four conditions promoting its learning: 1) time -its study must be constant-

2) failure, 3) relationships with others in a collaborative environment and 4) a master acting as a mediator between tacit and explicit knowledge. These conditions occur within the execution of a research project. However, there are three difficulties that educators and students of qualitative research commonly face: 1). the context of training, 2). pre-conceived ideas and 3). the need to sustain the desire to know over time. Who you are when learning the craft is critical in the training process; methods are what we make (out) of them. Research is an embodied practice.

-----Keywords: learning, training, qualitative research

Resumo

A pesquisa qualitativa é um trabalho que transcende as técnicas e os procedimentos. Na área da saúde ela é reconhecida como um campo especializado com componentes emocionais e éticos. A formação implica tanto um trabalho intelectual quanto a tarefa de formar um caráter, isto é: de ser de uma maneira. Na pesquisa, a questão é do ser e do fazer. Este artigo convida a refletir sobre a formação dos pesquisadores e das pesquisadoras qualitativas. O aprendizado da pesquisa qualitativa é uma prática social, situada e reflexiva na qual deve-se adquirir um conhecimento formal e um conhecimento tácito. Entre as condições que favorecem o seu aprendizado estão o tempo -que deve ser constante-, os fracassos, a relação

com outros em um entorno colaborativo e um mestre agindo de intermediário entre o conhecimento tácito e o explícito. Ao redor da execução de um projeto de pesquisa surgem estas condições. Há três dificuldades que enfrentam os formadores e estudantes de pesquisa qualitativa. Uma é o contexto da formação, outra as ideias preconcebidas e, por último, a necessidade de sustentar no tempo o desejo de saber. Quem é o indivíduo quando está aprendendo o ofício é decisivo na formação; os métodos são o que nós fizemos com eles. Pesquisar é um trabalho encarnado.

-----Palavras-chave: aprendizado, educação, pesquisa qualitativa

Introducción

La investigación cualitativa es con frecuencia transformadora.

KATHY CHARMAZ

La afirmación de que nada que merezca la pena se puede enseñar, sino que se debe aprender encaja a cabalidad en la investigación cualitativa. Investigar es un oficio, como señala Bourdieu [1], e investigar cualitativamente es, además, un oficio artesanal. Esto es, se parte de una propuesta tipo, de un esquema y, a lo largo de la tarea, se le va dando forma particular y específica, forma que habla del propio investigador. Denzin y Lincoln [2] lo expresan con la metáfora del artesano que elabora una colcha de retazos. No obstante, la investigación cualitativa no es un misterio. Implica un trabajo cognitivo que ni es milagroso ni de intelección inmediata [3]. El oficio debe aprenderse. Este aprendizaje ha de estar impregnado del espíritu artesanal, del deseo de hacer algo bien y sin otra finalidad, como dice Sennett [4].

Hay un consenso generalizado en que la mejor manera de aprender a investigar cualitativamente es en la práctica. Así, en la literatura se enfatizan los

métodos activos de aprendizaje y la necesidad de que quien esté aprendiendo se comprometa con un proyecto de investigación real, no simulado [5-6]. No obstante, en la enseñanza de la investigación cualitativa se identifican dos posturas que, según algunos autores, desde los años ochenta del siglo pasado han producido una división entre quienes la enseñan [6]. En un polo están los que sostienen una visión tradicional de los métodos y se centran en las cuestiones de diseño y técnicas preocupándose por el rigor de los estudios; y en el otro polo están quienes asumen una posición más crítica o progresista y se centran en profundizar en los principios ontológicos y epistemológicos. Me sitúo más bien entre estos últimos, los que le confieren importancia a quien investiga. Por ello, tomaré en este artículo la perspectiva del aprendizaje y no de la enseñanza. Con ello pretendo suscitar una reflexión sobre la formación de los investigadores y las investigadoras cualitativas.

Naturaleza del oficio

La investigación cualitativa es un trabajo que trasciende las técnicas y los procedimientos, como lo muestran las definiciones de algunos métodos cualitativos. Así, en

la etnografía se la describe como una forma de ver y el trabajo de campo, como un arte [7-8]. En la teoría fundamentada se considera el análisis como una manera de pensar [9] y en la fenomenología, se habla de una *posición*, más que de unos procedimientos metodológicos [10]. Para algunos es un oficio intelectual, creativo y riguroso que se aprende y a su vez se desarrolla [11].

Hace más de 50 años, Wright Mills describía el trabajo de investigación como un trabajo de artesanía intelectual y exhortaba a los estudiantes a que se implicaran personalmente en esta tarea [12]. Desde entonces, es frecuente encontrar en la bibliografía advertencias sobre las cualidades que debe poseer quien investiga cualitativamente. La tolerancia a la ambigüedad, así como la honestidad, la flexibilidad y la persistencia son las que se destacan [13]. Además, se reconoce la investigación cualitativa en salud como un campo especializado con componentes emocionales y éticos que la hacen diferente de otras formas de indagación cualitativa [14]. La tarea, por tanto, es la de aprender un trabajo intelectual y formar un carácter, esto es: la de ser de una manera. En la investigación la cuestión es del ser y del hacer.

Por otro lado, el trabajo cualitativo, como el del artesano, no es de aficionado, pero tampoco el de un virtuoso. Este es de término medio [4]. No viene predeterminado, sino que se construye en el propio hacer y, con ello, se abre la posibilidad de un conocimiento tácito; esto es, de un conocimiento fruto de la experiencia. En efecto, los métodos de indagación se crean en los propios proyectos. El conocimiento metodológico es, por tanto, *ex post facto*; viene después del hecho [15]. La reflexividad es necesaria para que aflore este conocimiento que se produce en la práctica y para desarrollar un *self indagador* [16]. La importancia de la práctica y la reflexividad en la formación de la investigación cualitativa queda así enunciada.

El contexto biográfico en el aprendizaje

¿Pero qué hay de los asuntos biográficos en el aprendizaje del oficio? Por lo que sabemos por experiencia propia y ajena, acontecimientos personales, históricos y —digamos— coincidencias intervienen en la formación. Tomemos el caso de Malinowski. Estudió física y química en Cracovia a principios del siglo xx y durante una enfermedad lee *La rama dorada*, un relato sobre mitología primitiva. Esto lo lleva a estudiar antropología en Londres, donde contacta con Seligman, médico y antropólogo británico que había llevado a cabo expediciones en Oceanía. Durante su trabajo de campo en

Australia y Melanesia, se desencadena la primera guerra mundial. Se convierte en enemigo teórico del Reino Unido por su nacionalidad polaca y se le sugiere, por su protección, que permanezca en esa parte del mundo [17]. Su estadía se prolonga a lo largo del conflicto armado en periodos de seis y 12 meses en los que escribe su obra más conocida, *Los argonautas del Pacífico occidental*, cuya introducción sigue considerándose “una piedra fundacional del método etnográfico” [17]. De hecho, su confinamiento en Melanesia se convierte en el modelo de trabajo de campo etnográfico de principios del siglo xx.

Lo que más me sorprendió de esta semblanza de Malinowski fue el hecho de que quedarse confinado en una isla por causa de la guerra no fuera una tragedia, sino la circunstancia que le permitió desarrollar y documentar un estilo propio de trabajo. Los eventos traumáticos durante un doctorado o un proyecto de investigación suceden y marcarán la formación del investigador.

Anselm Strauss, uno de los fundadores de la teoría fundamentada, en una entrevista concedida pocos años antes de morir, revela aspectos biográficos de su formación como investigador [18]. Como las ciencias naturales lo aburrían terriblemente, después de su educación básica decidió cursar humanidades, referidas en aquella época a sociología y psicología. Durante esta formación entró en contacto con la investigación de campo al leer el trabajo de Thomas y Zaniecki *El campesino polaco en Europa y América*. Con esta lectura aprende que la investigación puede estar fundamentada empíricamente y no ser algo abstracto que se desarrolla en un gabinete o departamento universitario. Cuando finalizó la primera etapa de sus estudios superiores, decidió asistir, a instancias de un profesor, a la Universidad de Chicago para estudiar sociología. Allí se encontró con Blumer, al que consideraba “su principal instructor y maestro” [18]. Irrumpió entonces la segunda guerra mundial y por su frágil salud no es llamado a filas. Esto le dio la posibilidad de seguir trabajando durante la guerra, primero junto a Blumer y luego junto a Burgess, quien tuteló su doctorado. Años después, en 1960, se trasladó a San Francisco, donde se asoció con Glaser, quien provenía de la Universidad de Columbia con formación positivista. Strauss y Glaser juntos llevaron a cabo un estudio sobre el morir en los hospitales del que surgió la teoría fundamentada. Strauss habla de ello:

Durante la investigación de campo redactábamos “memos analíticos” en los que nos basábamos para desarrollar paso a paso nuestros conceptos. Cada nuevo sondeo partía de los esfuerzos teóricos anteriores—lo que llamaríamos “muestreo teórico” [...] De ese modo fuimos desarrollando paso a paso la Teoría Fundamentada y nuestro propio estilo de investigar [18].

En palabras de Strauss, Glaser y él “se complementaron a la perfección” [18].

Estas son historias de personajes excepcionales que, por ello, se han hecho públicas, pero no creo que sean muy excepcionales en sí mismas. Muestran constantes que —estoy segura— más de uno compartimos. Por un lado, la lectura de un texto seminal que descubre gráficamente, con un ejemplo práctico, otra manera de investigar. Por otro lado, la presencia de un maestro o persona clave y las contingencias y dificultades que, sorprendentemente, favorecen la formación. Estos encuentros afortunados son puntos de inflexión en las trayectorias de estos dos investigadores, como lo son también en las nuestras. Ambos ejemplos muestran, asimismo, que la práctica es una fuente clave de aprendizaje —algo que retomaré más adelante.

Los acontecimientos biográficos comentados ya nos ponen en relación con un tema que se repite constantemente cuando debatimos sobre la formación-aprendizaje de la investigación cualitativa; esto es: la presencia de una disposición personal hacia el trabajo cualitativo. Tomemos, por ejemplo, los apuntes biográficos de Malinowski y Strauss: aquello del carácter o personalidad que hace que seamos permeables a ciertos textos, pensamientos y personas, que ciertos encuentros sean afortunados y que las contingencias favorezcan nuestro devenir como investigadores.

En este sentido, se ha planteado si existe una conexión entre personalidad y método, si hay un tipo de personalidad que facilite el aprendizaje de la investigación cualitativa [5]. Es evidente que hay personas que se sienten muy cómodas con los principios y prácticas de la investigación cualitativa, mientras que hay otras que directamente la descartan en su formación como investigadores. Bien, esto es cierto y muchos de los que la hemos enseñando formalmente nos hemos encontrado con ambos tipos de estudiantes. Hay una amplia gama de personas dispuestas a aprender, pero ello tiene que darse en unas condiciones que lo favorezcan. De alguna de ellas hablaré seguidamente.

Las condiciones para el aprendizaje

El aprendizaje de la investigación cualitativa es una práctica social —situada y reflexiva— en la cual se debe adquirir un conocimiento formal, explícito, y un conocimiento tácito, de imposible transmisión por otros. Lo fácil —y en eso están de acuerdo los autores— es transmitir procedimientos formales. Lo complicado es adquirir una capacidad para indagar y explicar la intuición fruto de la experiencia [19].

En la investigación cualitativa el aprendizaje es de largo aliento; yo diría que de por vida. No obstante, hay un

primer aprendizaje que nos permite levantarnos cuando nos caemos y proseguir en nuestros primeros pasos, pero estos son solo eso: los primeros. Así, la construcción de una habilidad puede llevar mucho tiempo —indica Sennett [19]—: ¿de cuánto estamos hablando? Bueno, se ha calculado que para llegar a la ejecución de un instrumento musical o a la construcción de un armario “se necesitan alrededor de 10.000 horas, lo que equivale a unas cuatro horas al día durante cinco o seis años” [19]. En un artículo, dos investigadoras cualitativas indican que su aprendizaje les llevó seis años [20]. Aunque el tiempo no garantiza que se adquiera la competencia, sí que nos habla de una condición necesaria —la primera que aquí señalo—. El tiempo es necesario para practicar, para experimentar, reflexionar, corregir y volverlo a intentar; pero, ¡atención!: este es un tiempo constante, no hecho de fracciones o de intervalos.

Con todo, el progreso en el aprendizaje no es lineal; la habilidad se construye moviéndose de manera irregular y a veces dando rodeos para vencer resistencias [4]. Por lo tanto, no se trata aquí de la adquisición de una destreza sin esfuerzo; es necesario tener dificultades para aprender de ellas [4,21]. Fracasar es así otra condición —la segunda de mi lista—, inherente al aprendizaje de investigación cualitativa.

Fracasar es necesario para vencer —dice Howard Becker en su libro *Trucos del oficio* [22]—; pero se tiende a ver el fracaso como derrota, como algo desmoralizante, signo de debilidad que habla de las carencias de quien fracasa. En un libro de reciente publicación [23], diversos investigadores comparten lo que aprendieron de los fracasos y, con ello, nos dicen que el fracaso es necesario para llegar a la meta.

El trabajo de campo constituye en verdad una cadena de fallos. Lofland y Lofland en 1984 ya nos lo advirtieron: el investigador en el trabajo de campo es un incompetente pero aceptable, aprende de sus errores [24]. Estos son múltiples y en algunos se puede sentir ridícula. En una ocasión pedí a una mujer que llevaba cuidando de su marido con alzheimer muchos años que me relatará cómo era un día normal para ella. Su respuesta no se hizo esperar; dijo: “Ya quisiera yo que mis días fueran normales”. Esto me dio la pista para desarrollar la idea de que los cuidadores viven en mundos por fuera de lo ordinario, en mundos extraordinarios.

Los fracasos están presentes en todo el proceso de investigación, llegando la escritura, en la que las ideas se resisten a ser escritas. “La mejor manera de fracasar es leer y escribir” —dice González de Oleaga [25].

Bien; podemos decir entonces que en la formación de la investigación cualitativa debe haber un entorno que considere los fallos como oportunidades de mejora, como

el camino para dominar una destreza y además encontrar respuestas. El fracaso forma parte del progreso científico, es parte de la búsqueda, ayuda a desarrollar habilidades y a formar identidades [21], pero debe estar bien administrado; si no es así, la frustración puede paralizar y, por último, destruir. Se debe tener conciencia de los límites de las habilidades personales, sobre aquellas frente a las cuales no hay nada que hacer [4].

Aunque el aprendizaje de la investigación cualitativa es un trabajo personal, no es en solitario. Una condición plena para la artesanía intelectual es, para Mills [12], “rodearse de personas que escuchen y hablen y que tengan en ocasiones caracteres imaginativos”. Es la tercera condición, por tanto, para aprender investigación cualitativa. A diferencia de los oficios que se desarrollan en talleres, el de la investigación cualitativa se aprende en las relaciones con otros: con el maestro, con los otros aprendices y —cómo no— con los sujetos de los estudios. Estas relaciones están teñidas por las emociones. Así, no es extraño oír que tiene que haber química entre el investigador novel y el que es más experimentado y le guía. La idea de que el profesor es solo alguien que provoca el deseo de aprender y que contagia un entusiasmo [26] pone de relieve el papel fundamental que desempeñan los afectos en el aprendizaje, lo que creo que la literatura especializada en investigación cualitativa ha documentado escasamente.

Las relaciones con los compañeros deben darse en un entorno colaborativo y no competitivo. Ver que los demás se enfrentan a situaciones similares y compartir cómo las abordan proporciona ideas, aliento y a veces consuelo. El conocimiento tácito circula entre quienes aprenden y, en este ejercicio, se reafirma la recién adquirida competencia. Tener la ocasión de compartir las experiencias en el campo promueve una posición reflexiva; permite considerar las dimensiones sociales, éticas y personales de la investigación [6]. Asimismo, un análisis de datos productivo se da, no cuando se trabaja solo, sino cuando se hace con otros [9]. El círculo inmediato de amigos, compañeros de trabajo y familia toma, en el aprendizaje, un papel significativo. No es infrecuente encontrar en las tesis y trabajos de grado los agradecimientos a la familia, los amigos y los compañeros por su apoyo en el largo proceso de aprender el oficio de investigar.

Sin un maestro no es posible aprender un oficio, y esto nos lleva a la cuarta y última condición para el aprendizaje. En la investigación cualitativa el maestro actúa de intermediario entre el saber y la práctica; pone al aprendiz en relación con los conceptos; los traduce a veces literalmente y los contextualiza. Debe administrar equilibradamente el conocimiento tácito y el explícito,

entre ofrecer reglas y ofrecer experiencias. Introduce el saber formal y, con el ejemplo, transmite un saber auténtico de la práctica [1].

El conocimiento tácito, el que se ha aprendido a lo largo de los años de experiencia, a veces se resiste al lenguaje; por ello es esencial recurrir al ejemplo para que quien aprenda pueda visualizar el procedimiento, capturar la idea. Así, es frecuente encontrar en los libros de metodología de investigación cualitativa ejemplos que ilustran un determinado procedimiento o que dan cuenta minuciosa de las interacciones entre el maestro y el aprendiz [9]. El dominio práctico es un conocimiento profundo que puede ser comunicado mediante el ejemplo y no a través de unos preceptos —nos dice Bourdieu [1]—. Pero al maestro no hay que copiarle sus trabajos particulares, sino imitar su manera de ser [4]; debe servir como estímulo.

Wright Mills afirmaba que únicamente se puede comunicar al estudiante novel un concepto útil del método y de la teoría mediante conversaciones en las que investigadores experimentados intercambian información acerca de su manera real de trabajar [12]. De estas conversaciones podemos extraer ejemplos que iluminen nuestro quehacer, pues

... estrictamente hablando, en las ciencias sociales no hay un método. Todo lo que hay es el trabajo de otros como fuente de inspiración, gran diversidad de técnicas, y la reflexión sistemática del trabajo realizado [27].

No siempre está disponible un maestro, alguien con experiencia y capacidad de transmitir su saber. Creo que aquí cumplen un papel fundamental los textos de investigación cualitativa que, a modo de maestros virtuales, enseñan con ejemplos y con su ejemplo cómo puede ser la práctica de la investigación cualitativa. No creo que sea una coincidencia que tanto Malinowski como Strauss mencionen en sus biografías la lectura de trabajos monográficos; todo indica que fueron detonantes, probablemente no los únicos, pero sí los que primero se recuerdan. En mi caso —y permítaseme esta falta de humildad—, me interesé por la investigación cualitativa al leer el trabajo de Julius Roth titulado *Horarios*, que versa sobre la estructuración del paso del tiempo en el tratamiento de la tuberculosis [28]. Su investigación me descubrió el conocimiento cualitativo y mucho más. Julius Roth contrajo la tuberculosis durante su doctorado, tuvo que estar ingresado mucho tiempo y, por sugerencia de su director de tesis, aprovechó su condición de paciente para observar la vida hospitalaria. Se doctoró con el trabajo sobre el paso del tiempo y el tratamiento médico. Una vez, más tenemos la adversidad de nuestro lado; solo hace falta alguien que nos muestre cómo sacar partido de ella.

El proyecto de investigación

En este punto, ya se echa en falta la condición más obvia de todas para aprender investigación cualitativa: la de llevar a cabo un proyecto de investigación. En efecto, todo lo anterior son condiciones que confluyen en la ejecución de un proyecto.

Llevar a cabo un estudio de investigación da sentido al trabajo formativo y es, a la vez, un campo de pruebas en el que se experimenta y se adquieren habilidades. Mas allá de la retórica sobre la importancia de que toda estrategia de enseñanza promueve la participación del estudiante y de que el aprendizaje es activo, quisiera detenerme en solo dos aspectos del proyecto que, a mi entender, ilustran el carácter formativo que tiene en sí mismo llevar a cabo un estudio cualitativo. Estos son el trabajo de campo y el análisis de datos.

Se ha señalado que, para obtener datos, los investigadores deben presentar una versión de sí mismos que permita llevar a cabo un buen trabajo de campo [29]. Schatzman y Strauss hablan de ello:

No podemos decir de manera precisa qué es lo que debe y no debe hacer un investigador, pero podemos decir algo sobre la impresión general que debe causar. El investigador es un aprendiz, tiene paciencia, es tolerante y empático. Primero se pregunta y por último juzga, el aparenta ser así, *es así*. Más aún, generalmente acepta lo que oye y ve; no menosprecia ningún motivo. No toma visiblemente partido en las discusiones a pesar de cuanto le pidan hacerlo. Está abierto al descubrimiento de todo lo que no sea tan obvio para otros. Es el más considerado, educado pero no tímido, de hecho es bastante firme ya que no puede ser marginado por mucho tiempo, ni avergonzado o coartado [énfasis añadido] [30].

Así, el estudiante debe salir del aula e interactuar con los participantes en el campo como si fuera un investigador, para luego serlo. Por otro lado, durante el análisis de datos el investigador interactúa con ellos. Les dirige preguntas, los compara y escribe las ideas que suscita esta interacción. La escritura, a su vez, fija el diálogo que establece con los datos y consigo mismo. Experiencia, reflexión y sensibilidad van dando forma al ser investigador particular, específico, de cada uno de nosotros. Esta es una búsqueda y un proceso no exento de dificultades. Enfrentarse a ellas y resolverlas en un proyecto real de investigación es, a mi entender, la mejor manera de formarse como investigador. Es en la ejecución del proyecto donde el estudiante encuentra un lugar para convertirse en investigador y pertenecer a una comunidad científica [5].

He planteado como circunstancias necesarias para la formación en investigación cualitativa el tiempo, los

fallos, las relaciones con los otros y la presencia de un maestro, de un ejemplo. Alrededor de la ejecución de un proyecto de investigación se presentan estas condiciones. Seguidamente comentaré alguna de las dificultades que, en mi opinión, se encuentran en la formación.

Dificultades

La mayor dificultad que presenta la formación en investigación, en general, es lograr que el saber teórico pase a la práctica no en forma de precepto o regla a seguir, sino en forma de una habilidad. Es lo que Bourdieu [1] denomina el desarrollo de un ojo clínico, la capacidad de ver con la mente para saber qué es importante y a qué dar valor.

Específicamente, hay tres dificultades a las que se enfrentan formadores y estudiantes de investigación cualitativa. Una es el contexto de la formación, otra las ideas preconcebidas y, por último, está la de sostener en el tiempo el deseo de saber.

El contexto de la formación

Aunque la metáfora del oficio, del artesano, sirve para revelar la naturaleza de lo que hay que aprender y cómo se puede aprender, no estamos en el medioevo, ni los investigadores conformamos un gremio independiente, ni la investigación se enseña en un taller. Su aprendizaje se inscribe en instituciones de enseñanza superior, en entornos académicos que no suelen favorecer la adquisición de una destreza de carácter artesanal. Ya Sennet lo advierte: “[...] la realidad sobre el terreno es que quienes aspiran a ser buenos artesanos se ven frustrados o son incomprendidos por las instituciones sociales” [4].

La investigación es un proceso creativo de mentes creativas [9] y la organización de la enseñanza-aprendizaje formal no tiende a promover la creatividad. El reconocimiento y formalización que ha tenido la investigación cualitativa en las universidades ha servido, paradójicamente, para promover la idea de que los métodos cualitativos son técnicas de manual que se pueden enseñar de manera esquemática [31]. La rigidez de algunos programas académicos, las divisiones de materias y los sistemas formales de evaluación son barreras para la formación en investigación cualitativa, a tal punto que, a veces, se debe aprender a pesar de ello.

A esto se suma que a los investigadores, hoy en día, se los juzga por las publicaciones, no por la transmisión. Los esfuerzos en pro de la formación en investigación cualitativa no suelen ser recompensados ni reconocidos. Lo paradójico, como señala Durand [32], es que un compromiso mayor con la formación suele ir en detrimento de la productividad investigadora.

Las ideas preconcebidas sobre lo que es la investigación cualitativa

Estas ideas la idealizan como algo romántico, atractivo y que, incluso, surge de manera espontánea o, al contrario, que se trivialice sobre ella. La idea de que la investigación cualitativa es la hermana menor de la investigación científica y de que, por tanto, su desarrollo es una cuestión de escala y no de paradigma, es una de las más frecuentes. Así, por ejemplo, bajo el punto de vista positivista, lo que la investigadora piense y sea no tiene la importancia que se le da en la investigación cualitativa, pues de acuerdo con su epistemología quien investiga no se relaciona con lo que está en estudio. Desmontar estas preconcepciones exige un trabajo reflexivo y honesto de quien aprende. Aprender a investigar cualitativamente supone, en muchos casos, romper esquemas y adquirir una actitud que se ha denominado de ciencias humanas [33]. Si no se logra, el resultado puede ser un hacer de dudosa calidad y efectividad.

Pero estas ideas preconcebidas no surgen solas ni se mantienen por inercia; el entorno académico suele promoverlas y sostenerlas. Después de una época de explosión de interés y de curiosidad por los métodos cualitativos en el área de la salud, nos encontramos en un momento en el que se han ido relegando, desvirtuándose o incorporándose en pie de desigualdad a la corriente principal de la metodología. Una manifestación muy evidente es la de un interés por los métodos mixtos, como la panacea o el mecanismo de finalizar con divisiones metodológicas y así evitar tensiones. Lo que en realidad se dirime es la independencia epistemológica y metodológica de la investigación cualitativa. Por supuesto que los métodos mixtos son útiles y necesarios, pero se deben respetar sus diferencias de fondo y no las de forma.

Así, en este ambiente, romper esquemas es difícil. Pensar de manera independiente y de modo distinto de lo que es hegemónico tiene costes cuando el ambiente no promueve la pluralidad y diversidad. La tentación de quien está aprendiendo en estos ambientes es, lógicamente, hacer concesiones. Estas pueden llevar a los estudios de mala calidad que mencioné antes y así perpetuar las ideas de que la investigación cualitativa es menos investigación —investigación de segundo orden— y, lo que es peor, pueden frustrar las aspiraciones de hacer-se con un auténtico ser investigador.

La propia naturaleza de llevar a cabo un proyecto cualitativo exige *sostener en el tiempo el deseo de saber* y, como no, la moral. Para quien inicia, todo le es difícil y cuando ya ha adquirido una habilidad, ha comprendido algo, se presenta una nueva situación que exige nuevas destrezas. Además, las situaciones de investigación son únicas y exigen estar alerta constantemente, reflexionando

sobre el proceso de investigación, las relaciones y sobre una misma. Verónica, una investigadora novel relata cómo le fue con su primera entrevista y muestra este proceso en un mensaje que me envía:

Hoy en la primera entrevista he pensado de todo. Desde que me había equivocado de participante hasta sentimientos de estar perdida, fuera del tema de estudio, ahondando en el desarrollo de la vida del participante y al llegar a casa he pensado donde había preguntado por lo concreto. Me bloqueé al comenzarla, al finalizar me dice: “te lo he contado todo y no lo he hecho con nadie”. Ahora quiero escucharla, transcribirla, pero no para analizar los datos, sino para analizarme yo y las preguntas y como ha ido esto. Sobre el análisis aún no tengo ni idea, estoy leyendo a Charmaz pero lenta, como las tortugas. Tengo mucho que trabajar y buscar información. Voy a intentar quedar con otra persona para entrevistar y continuar (01/2014).

La verdad es que, durante el desarrollo de un estudio, los momentos en los que se siente seguridad son pocos, pero creo que la sensación de fragilidad permite mantener una apertura a lo inesperado, una posición, en definitiva, de aprendizaje. Sostener esto en el tiempo no es fácil y la tentación de abandonar es grande. El estrés emocional durante el trabajo de campo, la frustración y el sentido de incompetencia durante el análisis y los bloqueos en el proceso de escritura son todas condiciones psicológicas que pueden minar este deseo por saber. Son de estas dificultades de las que se debe aprender para hacerse más hábil. Pero no en soledad. Quien aprende se debe apoyar en un maestro que escuche y oriente y contar con un entorno que lo estimule y ayude a progresar.

Conclusión

La investigación es un trabajo de lenta construcción. Sin un proyecto donde experimentar y equivocarse no puede haber aprendizaje de investigación. Sin un mentor que lo guíe y compañeros con los que hablar, el camino se hace arduo y puede desdibujarse. Quien se es, cuando se está aprendiendo el oficio, es decisivo en la formación; los métodos, al fin y al cabo, son lo que hagamos con ellos. Investigar es una labor encarnada.

Wright Mills señaló que la investigación debía estar unida a la vida personal del aprendiz [12]. A todos nos recomendaba que fuéramos buenos artesanos y que evitáramos la palabrería. No encuentro mejor recomendación para poner punto final a este artículo.

Referencias

- 1 Bourdieu P. El oficio de científico. Barcelona: Anagrama; 2003.
- 2 Denzin NK, Lincoln IS. Introduction. The discipline and practice of qualitative research. En: Denzin NK, Lincoln IS

- (eds.). *Handbook of qualitative research*. 3.^a ed. Thousand Oaks (California): Sage; 2005; 1-32.
- 3 Morse J, Richards L. *Read me first*. Thousand Oaks (California): Sage; 2002.
 - 4 Sennett R. *El artesano*. Barcelona: Anagrama; 2009; 181.
 - 5 Stuart L, Roth WM. Becoming and belonging: learning qualitative research through legitimate peripheral participation. *Forum: Qualitative Social Research* [revista en internet]. 2003; 4(2) 35. [Acceso: 20 julio 2014]. Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302355>.
 - 6 Eisenhart M. y Jurow A. S. Teaching Qualitative Research. En: Denzin N. K. y Lincoln I.S. (eds) *Handbook of Qualitative Research 4rd Edición*. Thousand Oaks: SAGE, 2011. Págs. 699-718.
 - 7 Wolcott H. *Ethnography a way of seeing*. Altamira: Walnut Creek; 1999.
 - 8 Wolcott H. *The art of fieldwork*. 2nd Edition. Altamira: Walnut Creek; 2005.
 - 9 Strauss A. L. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge; Cambridge University Press; 1987.
 - 10 Van Maanem M. *Reseraching lived experience*. London, Ontario, Canadá: State University of New, York Press; 1990.
 - 11 Hese-Biber S N. y Leavy P. *The Practice of Qualitative Research*. SAGE: Thousand Oaks: SAGE; 2006.
 - 12 Mills, C. W. *La imaginación sociológica*. México: Fondo de cultura económica; 1959/1993. p. 212.
 - 13 Janesick V.J. "Stretching" Exercises for qualitative researchers. 2nd Ed. SAGE, Thousand Oaks: SAGE; 2004.
 - 14 Morse J. *Qualitative Health Research-Creating a new discipline*. Walnut Creek, California: Left Coast Press; 2012.
 - 15 Sandelowski M. Reading, writing and systematic review. *Journal of Advanced Nursing* 2008; 64 (1): 104-110.
 - 16 De la Cuesta Benjumea C. La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica* 2011; 21 (3): 163-167.
 - 17 Guber R. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma; 2001. p.30
 - 18 LegewieLegewie, Heiner & Schervier-Legewie, Barbara. La investigación es trabajo duro, siempre está unida a cierta dosis de sufrimiento. De ahí que por otro lado, deba ser entretenida, divertida. Anselm Strauss en conversación con Heiner Legewie y Barbara Schervier-Legewie. *Forum: Qualitative Social Research* [revista en internet] 2004 Diciembre [Acceso 04 Julio 2014] 5 (3), Art. 22. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-04/04-3-22-s.htm> P. 18, P. 44-46
 - 19 Sennett R. *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama; 2012. p. 284
 - 20 Li S. y Seale C. Learning to do qualitative data analysis: An observational study of doctoral work. *Qualitative Health Research* 2007; 17 (10): 1442-1452.
 - 21 Clark, A.M. y Thompson D. R. Successful failure: good for the self and the science. Editorial. *Journal of Advanced Nursing* 2013; 69 (10): 2145-2147
 - 22 Becker H. *Trucos del oficio*. Buenos Aires: Siglo XXI; 2009.
 - 23 Guinea Martín D. (Ed). *Trucos del oficio de investigador: Casos prácticos de investigación social*. Madrid: Gedisa; 2012.
 - 24 Lofland J. y Lofland L. *Analyzing Social Settings*. Belmont: Wadsworth; 1984.
 - 25 González de Oleaga M. (D)escribir las prácticas o el secreto de los toldos rojos de Bolonia. En: Guinea Martín D. (Ed) 2012. *Trucos del oficio de investigador: Casos prácticos de investigación social*. Madrid: Gedisa; 2012. p. 30-39; p. 31
 - 26 Reig, R. En: Cruz J. *Desmontando a Faulkner, Vida & Artes, El País*, sábado 30 Noviembre 2013; Págs. 34-35.
 - 27 Czarniawska B. A narrative approach to organization studies. *Qualitative Research Methos Series*, n° 43. Thousand Oaks: SAGE; 1998. p. vi
 - 28 Roth J. A. *Timetables: structuring the passage of time in hospital treatment and other careers*, Indianapolis: Bobbs-Merrill; 1963.
 - 29 Kaler A. y Beres M. *Essentials of field relationships*. Walnut Creek, California: Left Coast Press; 2010. p. 35.
 - 30 Schatzman L. y Strauss A. L. *Field research. Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall; 1973. p. 65.
 - 31 Breuer F. y Schreier M. Issues in Learning About and Teaching Qualitative Research Methods and Methodology in the Social Sciences. *Forum: Qualitative Social Research*, [revista en internet] 2007 [Acceso 04 Julio 2014] 8(1), Art. 30, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701307>.
 - 32 Durand J. *El Oficio del Investigador* En: Ariza M. y Velasco L. (Coordinadoras). *Métodos cualitativos y su aplicación empírica. Por los caminos de la investigación sobre migración internacional*. México: IIS- UNAM, COLFRON; 2012. Págs. 47-75.
 - 33 Charmaz K. Ethics, participant involvement and analytic methodology. En: Wertz F. J., Charmaz K., McMullen L., Josselson R., Anderson R. y McSpadden E. (eds). *Five ways of doing qualitative analysis*. New York: The Guilford Press; 2011.