

**Investigación cualitativa y educación: tensiones en su propuesta, desarrollo,  
escritura y publicación**

**Qualitative research and education: tensions in its proposal, development,  
writing and publication**

**Pesquisas qualitativas e educação: tensões em sua proposta, desenvolvimento,  
escrita e publicação**

Daniel F. Johnson-Mardones <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Alberto Hurtado, Chile

**Resumen:** El presente trabajo explora las tensiones en investigación cualitativa y educación. Con ese objetivo, el texto parte ofreciendo una breve introducción a la investigación cualitativa en educación, una visión del vínculo histórico de estos dos campos de estudio, para desembocar en una reflexión entre lo temático y lo metodológico cuando hablamos de investigación cualitativa en/y educación. Sobre esta base, el escrito pasa a centrarse en las tensiones que aparecen en la formulación de una propuesta, desarrollo, escritura y publicación de una investigación cualitativa en educación. Las tensiones en la propuesta se concentran en los formatos de formulación y presentación de proyectos de investigación cuando construimos el objeto de estudio desde la perspectiva cualitativa. En el desarrollo de la investigación, el tiempo aparece como una preocupación central desde diversos puntos de vista, así como la tensión entre el orden del análisis y el orden de la presentación. La escritura es abordada desde la tensión entre la opción por un texto argumentativo y un texto narrativo. Por último, las tensiones en la publicación se centran en el envío de manuscritos a revistas temáticas o revistas especializadas en metodología. Las tensiones en cada uno de estos momentos de la investigación cualitativa en educación son exploradas desde el punto de vista de las posibilidades.

**Palabras clave:** Investigación cualitativa, análisis cualitativo, escritura cualitativa, investigación educacional.

**Abstract:** This paper explores the tensions in qualitative research and education. With this objective, it offers a brief introduction to qualitative research in education, a vision of the historical link of these two fields of study, to lead to a reflection between the thematic and the methodological when we talk about qualitative methodologies in education. Under that approach, the text focuses on the tensions that appear in the formulation of a proposal, development, writing and publication of a qualitative research in education. The tensions in the proposal are concentrated in the formats of formulation and presentation of research projects when we construct the object of study from a qualitative perspective. In the development of the research, time appears as a central concern from various points of view, as well as the tension between the order of analysis and the order of presentation. The writing is approached from the tension between the option for an argumentative text and a narrative text. Finally, the tensions in the publication focus on sending manuscripts to thematic journals or journals specialized in methodology. The tensions in each of these moments of qualitative research in education are explored from the point of view of their possibilities.

**Key words:** Qualitative research, qualitative analysis, qualitative writing, educational research.

**Resumo:** O presente trabalho explora as tensões em introdução qualitativa e educação. O objetivo desse trabalho é oferecer uma breve introdução sobre a introdução qualitativa em educação, uma visão do vínculo histórico destes, dos campos de estudos, para levar á uma reflexão entre o tematico e o metodologico quando falamos de metodologia qualitativa na educação. Com este contexto o manuscrito passa a centrar-se nas tensões que aparecem na formulação de uma proposta, desenvolvimento, escrita e publicacao de uma introdução qualitativa na educação. As tensões da proposta se concentram nos formatos de formulação e apresentação de projetos de introdução quando construímos o objeto de estudo desde a perspectiva qualitativa. No desenvolvimento da pesquisa, o tempo aparece como uma preocupação central á partir de diversos pontos de vista, assim como a tensao entre a orden das analises e a ordem da apresentação. A escrita é abordada desde a tensão entre a opção por um texto argumentativo ou um texto narrativo. Por fim, as tensões quanto a publicação se concentram no envio de manuscritos para as revistas temáticas ou revistas especializadas em metodologia. As tensões em cada um destes momentos da introdução qualitativa em educação são exploradas a partir dos pontos de vistas das possibilidades.

**Palavras-chave:** Pesquisa qualitativa, análise qualitativa, escrita qualitativa, pesquisa educacional.

Recibido: 15/06/2017

Aceptado: 30/07/2017

## Investigación cualitativa y educación

La relación entre investigación cualitativa y educación posee matices que van más allá de la mera aplicación de una perspectiva metodológica en lo que comúnmente se llama el campo educacional. En efecto, existe históricamente un vínculo entre investigación cualitativa y educación. Importantes autores que relacionamos con metodologías cualitativas hoy dieron su giro metodológico a este campo cuando se encontraban trabajando en educación. Esto es claramente apreciable en el desarrollo de estos campos en el mundo anglosajón. Piénsense, por ejemplo en los casos de Stake y Scriven, quienes trabajando en el campo educacional viven un quiebre en sus aproximaciones cuantitativas a los fenómenos educacionales y comienzan una búsqueda que los lleva a desarrollar propuestas cualitativas para acercarse a los mismos, específicamente en el campo de la evaluación educacional. De acuerdo a William Schubert, “perspectivas actuales en investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2005) evolucionaron de esta literatura en evaluación (educacional)” <sup>(1)</sup>. La extensión y carácter de las relaciones históricas entre investigación cualitativa y educación están todavía por ser explicitadas y probablemente requieren un estudio que espera ser realizado y que debiera también incorporar una consideración internacional de la influencia y desarrollos autónomos en contextos regionales y escritos en distintas lenguas.

Además de este vínculo histórico, la investigación cualitativa y la educación comparten una característica que es sustancial: ambos son campos de estudios y quehaceres relacionales, en el

sentido que se basan en una práctica en que la relación con el otro es fundamental. Ambos también problematizan la relación-definición sujeto-objeto como una parte sustancial de sus ocupaciones. Esta relación sujeto-objeto se convierte en una característica central de una manera de pensar los quehaceres en lo que podemos llamar genéricamente la modernidad. La lógica de la constitución de un objeto de estudio por un sujeto cognoscente no es exclusiva de modernidad. Sin embargo, la exacerbación de esta relación en la búsqueda de consolidar el pensamiento científico sí es una característica propiamente moderna. Con todo, cuanto hablamos del estudio de las sociedades humanas la relación sujeto-objeto precisa a lo menos algunos calificadores. El principal de éstos es tal vez la afirmación de que la relación sujeto-objeto en estos estudios es una relación sujeto-sujeto. Este punto apareció con fuerza en las disputas en torno al saber social y estatuto científico de este saber protagonizado por positivistas y hermenéuticos. Mientras los primeros pensaron el estatuto científico del conocimiento social adhiriendo al modelo de las ciencias naturales, y particularmente de la física matemática, los segundos se apartaron de dicho modelo criticando su monismo metodológico y reclamando una distinción acerca del quehacer científico en el caso de las jóvenes ciencias sociales o humanas. La argumentación de Dilthey es particularmente sugerente en este punto. Para él, el método propio de las ciencias del espíritu es la comprensión, un entendimiento empático y desde dentro. Dilthey sostenía que dicha comprensión era posible dado que el estudioso de estas ciencias formaba parte de lo estudiado. En otras palabras, el conocimiento social es posible dado que el sujeto es parte del objeto de estudio. La relación sujeto-objeto es cuestionada en tanto que el conocimiento social solo es posible porque esta relación no es fija, en términos de que el sujeto solo puede conocer el objeto en tanto que es objeto. Este postulado encuentra su desarrollo metodológico en la idea de reflexividad. La reflexividad puede ser entendida, de acuerdo a Jupp (2006) como “el proceso de monitoreo y reflexión sobre todos los aspectos de un proyecto de investigación desde la formulación de las ideas hasta la publicación de los resultados y, cuando es el caso, de su utilización” <sup>(2)</sup>. Este proceso puede también formar una parte importante del informe o artículo de investigación. Se trata, en palabras de Given, de un compromiso de los investigadores cualitativos “con la examinación y explicación continua acerca de cómo han influenciado el proyecto de investigación” <sup>(3)</sup>. De acuerdo a esta autora, la reflexividad “juega un rol clave en muchos tipos de metodologías cualitativas, incluyendo investigación feminista, investigación acción participativa, etnografías, y enfoques hermenéuticos y posestructuralistas” <sup>(3)</sup>. Esto es lo que ha sido llamado el giro reflexivo.

Siguiendo esta tradición en el despliegue de la relación sujeto-objeto en el binomio investigador-investigado, la investigación cualitativa ha problematizado esta relación <sup>(4)</sup>. La relación sujeto-objeto da paso a una redefinición de la misma en términos sujeto-sujeto en que el investigador se ubica en la tensión de ser parte de lo social y de pensar no solo su interacción con los participantes sino su propio rol. Esta tensión entonces mueve lo estudiado, objeto de estudio, al polo del propio investigador. Este movimiento está a la base de distintos enfoques en investigación cualitativa, tales como la investigación narrativa, la autoetnografía, las formas narrativas de investigación acción, para nombrar algunas <sup>(5)(16)</sup>. Muchos de los autores trabajando en estos enfoques se ubicaban también en el campo educacional.

Más aún, la relación sujeto-objeto, y su cuestionamiento también es central en educación. En este campo la relación sujeto-objeto se despliega en la relación profesor-alumno. La relación

liminal en educación es similar a la liminalidad que encontramos en la relacionalidad en investigación cualitativa. El cuestionamiento de dicha relación en tanto objetifica un sujeto, el estudiante, ha sido cuestionada reformulándose por ejemplo en la forma profesor-estudiante-estudiante-profesor <sup>(17)</sup>. Este concepto de liminalidad se asocia al antropólogo Víctor Turner, quien lo utiliza para referirse al “estado cognitivo y emocional de estar entremedio” <sup>(18)</sup>. Se trata de un estar en un umbral que conecta dos espacios. Para Gadamer este estado de liminalidad se produce en el ejercicio interpretativo en nuestro estar en una condición entre familiaridad y extrañeza. Es en este espacio liminal donde buscamos entender lo que otros hacen y dicen. Esta actitud se opone a una cierta manera de entender las ciencias sociales y a una actitud metodológica basada en la contemplación desinteresada del objeto de estudio. La relación liminal en que se produce el encuentro entre el investigador cualitativo y sus participantes reconoce las limitaciones en todo conocer. Ni siquiera en la comprensión, ese entender desde dentro de Dilthey, estamos completamente dentro del mundo del otro ni completamente fuera del propio. El mundo que compartimos es una experiencia liminal.

Además de este vínculo histórico de estos dos campos de estudio y de la relacionalidad liminal base en sus quehaceres, el pensar la relación entre investigación cualitativa y educación nos ofrece la posibilidad de desembocar en una reflexión acerca de la relación entre lo temático y lo metodológico. En efecto, si pensamos estos dos campos desde este punto de vista la educación aparece como un campo temático en el que la producción de conocimiento requiere una metodología, entre las cuales contamos a la investigación cualitativa. Sin perjuicio de esto, la investigación cualitativa en su reflexionar sobre su propio quehacer se desdobra convirtiéndose en un tema de investigación. Es decir, cuando hablamos de investigación cualitativa nos encontramos con que ella misma es también su objeto de estudio. Sería interesante reflexionar, en otro momento, sobre si lo temático en el caso de la educación lleva a convertir el propio campo educacional en un lugar epistemológico que lo lleva a pensarse como metodología o a tener postulados metodológicos propios.

Después de esta breve introducción nos enfocaremos en los apartados siguientes en algunas de las tensiones que podemos apreciar en la propuesta, desarrollo, escritura y publicación en investigación cualitativa, pensando particularmente en el campo educacional. Es preciso decir, sin embargo, que este foco no reduce el alcance de la reflexión a la investigación cualitativa en educación, sino que éstas pueden servir para distintos campos en que académicos definen como cualitativo su quehacer investigativo en una o más áreas específicas del conocimiento.

## **Tensiones en la propuesta**

Para pensar las tensiones en la propuesta nos concentraremos en los formatos de formulación y presentación de proyectos de investigación cuando construimos el objeto de estudio desde la perspectiva cualitativa. Un primer punto a hacer explícito aquí es la existencia de un “formulario” que el investigador debe completar con el fin de obtener aprobación, autorización, o financiamiento para un determinado proyecto de investigación. La existencia de este dispositivo no es necesariamente un problema en sí mismo, pero sí se convierte en un problema

en tanto en general estos formularios se basan en una racionalidad cuantitativa de la investigación. Piénsese, por ejemplo, en las hipótesis. Una parte importante de los investigadores en investigación cualitativa trabajan sin hipótesis, explícita al menos. Esto dado a que el énfasis está en no imponer una respuesta anticipada a la pregunta o el problema formulado sino esperar a que ésta surja del análisis de los datos producidos. Por supuesto, existen otros en que adelantan hipótesis de trabajo que les permiten definir dimensiones o categorías a ser usadas en el análisis de los datos cualitativos. Esta es una tensión y no una opción dicotómica entre dos polos: “Una característica común de los proyectos cualitativos es que buscan crear una interpretación desde los datos en tanto el análisis procede. Esto significa que el diseño de investigación de un estudio cualitativo difiere de aquel que comienza con una interpretación a ser testada, donde a menudo las hipótesis literalmente dictan la forma, cantidad, y alcance de los datos que se requieren” <sup>(19)</sup>.

Llevemos ahora esta tensión en los dispositivos de propuesta de investigación ejemplificada en la hipótesis a un plano más radical. Si bien, como hemos afirmado, es posible encontrar investigaciones cualitativas sin hipótesis, podríamos preguntarnos si es posible o no pensar en investigaciones cualitativas sin objetivos. La pregunta parece más de interés teórico que práctico. En efecto, la investigación es teleológica. Aún más, en investigación cualitativa tendemos a decir que son los objetivos los que nos ayudan a mantener la investigación controlable durante el ciclo de análisis de datos. Sin embargo, sabemos también que muchas veces durante el desarrollo de la investigación, y dada esta misma naturaleza cíclica entre lo teórico y lo empírico, los objetivos son reformulados. Pero más allá de esto ¿es necesariamente imprescindible o deseable tener objetivos como parte de una propuesta de investigación? O mejor, ¿Qué ganamos al no tener objetivos como parte de dicha propuesta? Si pensamos en la posibilidad teórica de esto, podríamos sostener que renunciando a los objetivos el investigador se pone a sí mismo en una disposición de escucha frente a los datos. La voz investigadora calla para hacer posible dicha escucha. Entonces la búsqueda de los contenidos de la experiencia humana es guiada por la disponibilidad que de los propios contenidos los sujetos de la investigación performan para el investigador. Insistamos en que un antidiseño tal parece difícil de justificar, pero ello no quita el interés que presenta pensar la tensión objetivo-contenido en los dispositivos de propuesta de investigación, expresión también de la tensión sujeto-objeto a nivel de diseño. Una consecuencia práctica de esta sospecha epistemológica es la necesidad de que en la producción y análisis de datos aquella sospecha se convierta en vigilancia epistemológica.

## **Tensiones en el desarrollo**

En lo que se refiere al desarrollo de la investigación nuestro foco será primero el tiempo. Éste aparece como una preocupación central desde diversos puntos de vista en la fase de desarrollo de la investigación cualitativa. Puede que el principal de estos puntos de vista sea el de la extensión del trabajo de campo. Si tomamos, por ejemplo, la etnografía, nos encontramos con que el trabajo que se presenta como el primer trabajo considerado “científico” en etnografía es

la obra de Malinowski. Una investigación cuyo trabajo de campo tenía un tiempo delimitado de algunos meses se convirtió en una estadía de algunos años, dado el estallido de la primera guerra mundial que dejó a este antropólogo polaco y súbdito británico en el territorio de una potencia enemiga. Sin el tiempo pasado ahí “Los Argonautas del Pacífico Occidental” hubiera sido quizá un libro distinto y no es posible asegurar que hubiera tenido el impacto que tuvo en la vida de Malinowski y en el desarrollo de la etnografía como metodología en ciencias sociales. Evidentemente la duración temporal de la presencia no está hoy en día, como no lo estuvo para Malinowski, decidida solo por consideraciones metodológicas. Sin embargo, el pensar metodológico debe con certeza abocarse a la consideración del tiempo necesario para hacer posible el nivel de comprensión del fenómeno que posibilite unos resultados investigativos de calidad, cualquiera sea lo que se entienda en lo específico por tal.

En relación con el tiempo, encontramos también el tema de la presencia en el trabajo de campo. No solo es la duración temporal de la presencia sino la presencia real del investigador en la producción de los datos del tipo que sean. Es necesario que el investigador esté presente físicamente o solo basta que haya diseñado, en colaboración o no, los instrumentos mediante los cuales se producen los datos. En otras palabras, cuán mediada puede ser la relacionalidad que la investigación cualitativa reclama como propia de su manera de investigar. De nuevo, no solo consideraciones metodológicas son tomadas en cuenta en la toma de decisiones a este respecto. Esta relacionalidad es claramente definitiva en algunos enfoques cualitativos y ciertamente no admite la posibilidad de no estar físicamente presente durante el trabajo de campo. En parte importante esto se debe a que la relacionalidad es parte de la experiencia de autorreflexión del investigador en términos de su afectación por la experiencia del encuentro con el otro investigado.

Antes de pasar a tratar algunas tensiones en la escritura es importante decir que en relación a ésta y al desarrollo de la investigación se presenta una tensión también en lo que es el orden del análisis y el orden de la representación. Es decir, la forma en que realizó la investigación no es necesariamente la forma en que sus resultados son presentados al público. De alguna manera esto también se relaciona con lo temporal, mientras la presentación de los resultados de la investigación en general sigue una cierta linealidad, relacionada con la estructura lineal a la que tiende el método científico, que no refleja la lógica cíclica del proceso de investigación cualitativa.

## **Tensiones en la escritura**

Las tensiones en la escritura en investigación cualitativa son abordadas desde la opción por un texto argumentativo y un texto narrativo. Esto es, entre seguir en el texto la estructura más o menos frecuente de un argumento científico mediante la consideración de las principales etapas de la construcción de conocimiento en ciencias sociales o renunciar a dicho formato para avanzar a formas narrativas que se sitúan con frecuencia más cerca de la literatura que de una escritura que quiere ser científica.

Si bien es cierto que el seguir el esquema del artículo de investigación en la escritura cualitativa

refleja, como hemos dicho, los pasos de la investigación científica, como lo hace el formato que podríamos llamar clásico de una disertación o tesis, el tema de la construcción de un texto argumental va más allá de dicho reflejo. “Escribir un artículo requiere seguir los procedimientos generales para escribir una tesis o disertación”<sup>(19)</sup>. La crítica, desde distintos frentes, a la investigación cualitativa ha llevado a varios autores a proponer el modelo de un argumento como manera de al menos justificar retóricamente el nexo entre los datos producidos y las interpretaciones del autor. Un lugar privilegiado lo ha ocupado en esta tendencia el modelo argumentativo de Toulmin. Este modelo explica la estructura de un argumento definiendo sus elementos y relaciones sirviendo, de esta manera, tanto para el análisis como para la construcción de textos argumentativos. En el contexto latinoamericano Rodríguez (2004) ha ejemplificado el uso de este modelo en la construcción de argumentos inductivos que aspiran a convencer al lector. Para Rodríguez, el “esquema de Toulmin es efectivo a la hora de planificar la escritura. Posibilita el encuentro y la delimitación de una aserción, parte medular del proceso de generación de un conocimiento nuevo”<sup>(20)</sup>. Mientras la forma en que el argumento se despliega a través del texto del artículo de investigación el modelo de Toulmin ofrece una estructura que permite conectar la reflexión teórica con los datos convirtiéndolo en evidencias para fundamentar las afirmaciones contenidas en el texto.

El otro polo en esta tensión lo constituye la escritura narrativa. En este sentido, Jerome Bruner sostiene que existen dos modos de pensar que poseen diferentes formas de ordenar la experiencia humana<sup>(21)</sup>. Para Bruner una buena historia es diferente de un argumento bien construido, pero ambos son medios válidos para convencer a otro. La aplicación “imaginativa del modo narrativo conduce a buenas historias, cautivantes dramas, historias creíbles (no necesariamente “verdaderas)”<sup>(21)</sup>. En misma línea de pensamiento, Richards y Morse plantean que una “buena etnografía orientará al lector y fluirá como una buena novela; un artículo fenomenológico o de teoría fundamentada tiene el asir (Glaser, 1978) de una buena historia, atrapando a lector en un trance”<sup>(19)</sup>. Como vemos el modelo aquí deja de ser el argumento con sus resonancias científicas sino más bien la narrativa y sus conexiones con la literatura.

El proceso de construcción de estos textos narrativos ha sido descrito por Connelly y Clandinin en el contexto de la investigación narrativa en tanto metodología relacional que “al trabajar en el campo, nos movemos del campo a textos de campo, y de textos de campo a textos de investigación”<sup>(5)</sup>. En efecto, estos autores continúan el “momento de comenzar a escribir un texto de investigación está lleno de tensiones. Existen, por un lado, una tensiones asociadas a dejar el campo y preguntarse qué hacer con esas cantidades de textos de campo. Existen, por otro lado, tensiones al considerar nuestra audiencia y saber si nuestros textos hablarán o no a nuestros lectores, y qué forma. Existen tensiones en tanto nos volvemos hacia adentro para pensar problemas de voz y acerca de si capturamos y representamos, o no, las historias compartidas de nosotros mismos y de nuestros participantes. Existen tensiones al volcarnos hacia afuera para pensar acerca de los problemas de audiencia y forma. Y existen tensiones al considerar como presentar la situacionalidad de la investigación dentro del lugar”<sup>(5)</sup>.

Un punto interesante a discutir, a lo menos brevemente, es la relación entre escritura e interpretación. La cuestión podría plantearse en términos de si la interpretación es algo que ocurre con posterioridad a la escritura o si esta misma constituye un acto de interpretación. En este sentido, Laurel Richardson y Elizabeth St. Pierre han hablado de la escritura como forma de investigación. En su célebre texto “Writing as a Method of Inquiry” (Escribir como método de

investigación)<sup>(22)</sup>, incluido en el *Handbook of Qualitative Research*,<sup>(23)</sup> estas autoras nos hablan de su experiencia formativa, tal vez también la nuestra, de “no escribir hasta saber qué se quiere decir, esto es, hasta que las ideas estaban bien organizadas”<sup>(22)</sup>. Sin embargo, ellas continúan: “Durante la década pasada (los años noventa), sin embargo, en vez de suprimir sus voces los investigadores cualitativos han estado afinando sus habilidades de escritura. Este aprender a escribir en nuevas formas no ha llevado a perder las habilidades de escritura tradiciones de cada uno más que el aprender un segundo idioma, reduce la fluidez en nuestro primer lenguaje. Por el contrario, múltiples formas de escritura han florecido”<sup>(22)</sup>.

En este sentido, Elizabeth St. Pierre nos dice, “he llamado mi trabajo académico una “investigación nómada” (...), y gran parte de esta investigación es lograda en el escribir; porque, para mí, escribir es pensar, escribir es analizar, es, en efecto, un seductor y desafiante método de descubrimiento”<sup>(22)</sup>. Esta línea de trabajo, de la que St. Pierre<sup>(24)</sup> es una de las principales exponentes, ha conducido al desarrollo de un enfoque que participando de las conversaciones en investigación cualitativa se define a sí misma como investigación post-cualitativa.

## Tensiones en la publicación

En este punto la tensión entre lo metodológico y lo temático vuelve a aparecer, expresándose aquí en la existencia de revistas temáticas y revistas metodológicas. El vuelco de los investigadores cualitativo sobre su propio quehacer ha llevado al surgimiento de revistas especializadas en metodología. Entre éstas podemos mencionar en el contexto de habla inglesa *Qualitative Inquiry* (eISSN 1552-7565, ISSN: 1077-8004) y *Qualitative Research* (eISSN 1741-3109, ISSN: 1468-7941). En el mundo de habla hispana encontramos, por ejemplo, *Investigación Cualitativa* (eISSN 2473-4985) y *Revista de Estudios Cualitativos* (eISSN 0719-4781). En lo temático, las revistas de corriente principal han ido admitiendo crecientemente, dependiendo de los campos específicos, manuscritos basados en investigaciones cualitativas. Más aún, existe una serie de revistas temáticas que se centran particularmente en investigaciones cualitativas en campos específicos. Entre estas revistas podemos mencionar: *Qualitative Health Research* (eISSN1552-7557, ISSN 1049-7323), *Qualitative Research in Education* (eISSN: 2014-6418), *International Journal of Qualitative Studies in Education* (eISSN: 1366-5898, ISSN: 0951-8398). De esta manera una decisión inicial al preparar un manuscrito o al decidir a qué revista enviar un manuscrito ya preparado es elegir a qué revista se enviará y si ésta será temática o metodológica.

De esta manera, la revisión de la línea editorial de la revista resulta importante. En dicha revisión es importante considerar, en el caso de las revistas temáticas, que el porcentaje de manuscritos basados en investigaciones cualitativas aceptados varía dependiendo del campo académico y de la revista específica. Aunque, como decíamos, ha habido un aumento en la aceptación de investigaciones cualitativas en algunas revistas, este porcentaje sigue siendo muy bajo. Por lo mismo, debe considerarse la probabilidad de aceptación y el tiempo de espera desde el envío hasta la publicación efectiva, de ser aceptado. Este no es un punto menor, considerando que una gran parte de la investigación hoy es financiada por fondos que consideran dentro de su



rendición la publicación de los resultados de investigación dentro de plazos específicos. Estas consideraciones deben también tenerse cuando pensamos en enviar nuestro manuscrito a una revista que se centra en investigación cualitativa, sea metodológica o temática. A esto, sin embargo, debemos agregar en este caso el si el manuscrito es teórico-metodológico o si se trata de los resultados de una investigación empírica. Las revistas metodológicas solo publican un número reducido de estudios empíricos, y en general lo hacen cuando éste presenta características que lo hacen destacable precisamente en términos del enfoque teórico-metodológico del cual aparece como un ejemplo clave. Por otra parte, las revistas cualitativas temáticas se concentran en investigación cualitativa empírica en un campo de estudio determinado, incluyendo también en mayor o menor porcentaje artículos de tipo teórico-metodológico.

## Conclusión

Las tensiones en cada uno de estos momentos de la investigación cualitativa han sido brevemente exploradas particularmente en su relación con el campo educacional. Las tensiones en la propuesta, el desarrollo, la escritura e investigación han sido tratadas desde el punto de vista de las posibilidades. El paso siguiente en este trabajo sería el desarrollo de cada una de estas tensiones en detalle y con consideración de las publicaciones recientes de investigación cualitativa en revistas temáticas y metodológicas.

## Referencias Bibliográficas

- (1) Schubert WH. Curriculum Inquiry. En Connelly M., He MF, Phillion J, editores. The SAGE handbook of curriculum and instruction. Los Angeles: SAGE; 2009, p. 399-420.
- (2) Given L. The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods. 1ª ed. Thousand Oaks: SAGE; 2008.
- (3) Jupp V. The SAGE Dictionary of Social Research Methods. 1ª ed. Thousand Oaks: SAGE ; 2006.
- (4) Bolivar A. "De nobis ipse silemus?": Epistemology of Biographical-Narrative Research in Education. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 2002; 4 (1): 1-24
- (5) Clandinin DJ, Connelly M. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. 1ª ed. San Francisco: Jossey-Bass; 2000.
- (6) Chase SE. Narrative inquiry: Still a field in the making. En Denzin NK, Lincoln YS, editors. The Sage handbook of qualitative research. Thousand Oaks: SAGE ; 2011 p. 421-434.
- (7) Clandinin DJ. Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology. 1ª ed. Thousand Oaks: SAGE ; 2007.
- (8) Craig, CJ. Research on the boundaries: Narrative inquiry in the midst of organized school reform. Journal of Educational Research. 2009; 103 (2): 123-136.

- (9) Denzin NK. Interpretive autoethnography. 1ª ed. Thousand Oaks: Sage; 2013.
- (10) Denzin NK. Interpretive autoethnography. En Holman S, Linn L, Ellis C, editores. Handbook of autoethnography. New York: Left Cost Press; 2013, p. 123-142.
- (11) Denzin NK. Interpretive biography. 1ª ed. Newbury Park: SAGE; 1989.
- (12) Ellis C. Revision. Autoethnographic reflections on life and work. 1ª ed. Walnut Creek: Left Coast Press; 2009.
- (13) Ellis C. The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography. 1ª ed. Walnut Creek: Altamira Press; 2004.
- (14) Ellis C, Bochner A. Autoethnography, personal narratives, reflexivity: Researcher as subject. En Denzin NK, Lincoln YS, editors. The Sage handbook of qualitative research . Thousand Oaks: SAGE ; 2000 p. 733-768.
- (15) Noffke S. Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. En Noffke S, Somekh B, editors. The SAGE handbook of educational action research. Washington: SAGE; 2009, pp. 5-18.
- (16) Freire P. Pedagogy of the oppressed. 1ª ed. New York: Continuum. 1971.
- (17) Schwandt T. Dictionary of Qualitative Inquiry. 4ª ed. Thousand Oaks: SAGE ; 2015.
- (18) Richards L, Morse J. Read me first: For a user's guide to qualitative methods. 4ª ed. Thousand Oaks: SAGE ; 2013.
- (19) Rodríguez L. El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. Revista Digital Universitaria. 2004; 5 (1): 1-18.
- (20) Bruner J. Actual minds, possible world. 1ª ed. Cambridge: Harvard University Press; 1986
- (22) Richardson L, St. Pierre EA. Writing: A method of inquiry. En Denzin NK, Lincoln YS, editors. The Sage handbook of qualitative research . Thousand Oaks, CA: SAGE; 2005, p. 959-978.
- (23) Denzin NK, Lincoln YS, editores. 3ª ed. The Sage handbook of qualitative research . Thousand Oaks: SAGE ; 2005.
- (24) St. Pierre EA. Post qualitative research: The critique and the coming after. En Denzin NK, Lincoln YS, editors. The Sage handbook of qualitative research . Thousand Oaks, CA: SAGE ; 2011, p. 611-625.

10.22235/ech.v6iEspecial.1456

### **Qualitative research and education: tensions in its proposal, development, writing and publication**

Daniel F. Johnson-Mardones<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Alberto Hurtado, Chile

## **Qualitative research and education**

The relationship between qualitative research and education has nuances that go beyond the mere application of a methodological perspective in what is commonly called the educational field. In fact, there is a historical link between qualitative research and education. Important

authors that we today locate in the field of qualitative inquiry gave their methodological turn to this field when they were working in education. This is clearly noticeable in the the Anglo-Saxon world. Consider, for example, the cases of Stake and Scriven who, working in the educational field, live a break with their quantitative approaches to study educational phenomena and begin a search that leads them to develop qualitative proposals in the field of educational assessment. According to William Schubert, "current perspectives in qualitative research (Denzin and Lincoln, 2005) evolved from this literature in (educational) evaluation" <sup>(1)</sup>. The extent and character of the historical relationships between qualitative research and education are yet to be made explicit and probably it will require a study that is expected to be carried out and which should also incorporate an international consideration of the influence and autonomous developments of regional and written contexts in different languages.

In addition to that historical link, qualitative research and education share a feature that is substantial. Both are fields of study and relational practices. Both also problematize subject-object relationship-definition as a substantial part of their occupations. This subject-object relationship becomes a central characteristic of a way of thinking about the practices in which we can generically call modernity. The logic of the constitution of an object of study by a cognoscent subject is not exclusive to modernity. However, the exacerbation of this relationship in the search to consolidate scientific thinking is a properly modern characteristic. Yet, as far as the study of human societies is concerned, the subject-object relationship requires at least some qualifiers. The main of these is perhaps the claim that in these studies the subject-object relationship is a subject-subject one. This point appeared with force in the disputes around the social knowledge and scientific statute of this knowledge carried out by positivists and hermeneuticists. While the former thought the scientific statute of social knowledge adhering to the model of the natural sciences, and particularly of mathematical physics, the latter departed from this model by criticizing its methodological monism and claiming a distinction about scientific work in the case of young women Social or human sciences. Dilthey's argument is particularly suggestive here. For him, the own method of the sciences of spirit is understanding, an empathic understanding and one from within. Dilthey argued that such an understanding was possible because the scholar of these sciences was part of what was studied. In other words, social knowledge is possible given that the subject is part of the object of study. The subject-object relationship is questioned insofar as social knowledge is only possible because this relation is not fixed, in terms of which the subject can only know the object as it is object.

This postulate finds its methodological development in the idea of reflexivity. Reflexivity can be understood, according to Jupp (2004), as "the process of monitoring and reflecting on all aspects of a research project from the formulation of ideas to the publication of results and, where appropriate, of their use" <sup>(2)</sup>. This process can also form an important part of the report or research article. It is, in the words of Given, a commitment of qualitative researchers "with the examination and explanation continues on how they have influenced the research project" <sup>(3)</sup>. According to this author, reflexivity "plays a key role in many types of qualitative methodologies, including feminist research, participatory action research, ethnographies, and hermetical and poststructuralist approaches" <sup>(3)</sup>. This is what has been called the reflexive turn.

Following this tradition in the unfolding of the subject-object relationship in the investigator-researched binomial, qualitative research to problematized this relation <sup>(4)</sup>. The subject-object relationship gives way to a redefinition of it in subject-subject terms in which the researcher is

placed in the tension of being part of the social and thinking not only his interaction with the participants but his own this role. This tension then moves the studied object of study to the pole of the researcher himself. This movement is at the base of different approaches in qualitative research; Such as, narrative research (<sup>5</sup> - <sup>8</sup>), autoethnography (<sup>9</sup> - <sup>15</sup>), narrative forms of action research (<sup>16</sup>), to name a few. Many of the authors working on these approaches were also in the educational field.

Moreover, the subject-object relationship, and its questioning, is also central to education. In this field the subject-object relationship unfolds in the teacher-student relationship. The liminal relationship in education is similar to liminality that we find in relationality in qualitative research. The questioning of this relationship as it objectifies a subject, the student, has been questioned by reformulating, for example, teacher-student-student-teacher (<sup>17</sup>). This concept of liminality is associated with the anthropologist Victor Turner who uses it to refer to the "cognitive and emotional state of being in between" (<sup>18</sup>). It is about being on a threshold that connects two spaces.

For Gadamer this state of liminality corresponds to our condition of being in familiarity and strangeness. It is in this liminal space that we seek to understand what others do and say. This attitude is opposed to a certain way of understanding the social sciences and as a methodological attitude based on a disinterested contemplation of the object of study. The liminal relationship in which the encounter between the qualitative researcher and his participants takes place recognizes the limitations in all knowing. Not even in understanding, to understand from within to Dilthey, we are completely within the world of another or completely outside of our own. The world we share is a liminal experience.

Besides the historical link between these two fields of study and the liminal relationality in which their work is based on, thinking about the relationship between qualitative research and education leads us to a reflection upon the relationship between the thematic and the methodological. In fact, if we think of these two fields from this point of view; education appears as a thematic field in which the production of knowledge requires a methodology among which we rely on qualitative inquiry. Notwithstanding this, qualitative inquiry in its reflection upon itself becomes a research topic on its own right. That is to say when we speak of qualitative research we find that it is also its object of study. It would be interesting to reflect, and another moment, on whether the thematic in the case of education leads to turn the field of education itself into an epistemological place that leads it to think as a methodology or have its own methodological postulates.

After this brief introduction, we will focus on the following sections in some of the tensions that we can appreciate in the proposal, development, writing and publication in qualitative research, thinking particularly in the educational field. It should be said, however, that this focus does not reduce the scope of reflection to qualitative research in education, but these can serve for different fields in which academics define as qualitative their investigative work in one or more specific areas of knowledge.

## **Tensions in the Proposal**

To think about the tensions in the proposal we will concentrate on the formats of formulation and presentation of research projects when we construct the object of study from the qualitative perspective. A first point to make explicit here is the existence of a "form" that the researcher must complete in order to obtain approval, authorization, or funding for a particular research project. The existence of this device is not necessarily a problem in itself, but if it becomes a problem as in general these forms are based on a quantitative rationale of research. Consider, for example, the hypotheses. An important part of researchers in qualitative research work without hypothesis, explicit at least. This is because the emphasis is not to impose an early response to the question or problem, but to wait for it to emerge from the analysis of the data produced. Of course, there are others in which they advance working hypotheses that allow them to define dimensions or categories to be used in the qualitative analysis. This is a tension and not a dichotomous choice between two poles: "A common feature of qualitative projects is that they seek to create an interpretation from the data as the analysis proceeds. This means that the research design of a qualitative study differs from that which begins with an interpretation to be tested, where hypotheses often dictate the form, quantity, and scope of the data required" (19).

Let us now bring this tension in the devices of research proposal exemplified in the hypothesis to a more radical plane. While we have stated that it is possible to find qualitative research without hypotheses, we may wonder whether or not it is possible to think about a qualitative research design without objectives. The question seems more of theoretical interest than a practical one. In fact the research is teleological. Moreover, in qualitative research we tend to say that it is the objectives that help us to keep research controllable during the data analysis cycle. However, we also know that many times during the development of research, and given this same cyclical nature between the theoretical and the empirical, the objectives are reformulated. But beyond that, is it necessarily necessary or desirable to have goals as part of a research proposal? Even better, what do we gain by not having goals as part of a qualitative inquiry proposal? If we think about the theoretical possibility of this, we could argue that by renouncing the objectives the researcher puts himself in a listening arrangement in front of the data. The investigative voice is silent to make this listening possible. Then the search for the contents of the human experience is guided by the availability of the contents of the research subjects performs for the researcher. We insist that such an anti-design seems difficult to justify, but this does not detract from the interest of thinking the objective-content tension in the research proposal devices, also expression of subject-object tension at the design level. A practical consequence of this epistemological suspicion is the necessity that in the production and analysis of data that suspicion becomes epistemological vigilance.

## **Tensions in the Development**

As far as the development of research is concerned, our focus will be on time first. This appears as a central concern from various points of view in the development phase of qualitative

research. Perhaps the main of these views is the extension of fieldwork. If we take ethnography, for example, we find that the work that is presented as the first work considered "scientific" in ethnography is the work of Malinowski. An investigation whose fieldwork had a time period of limited to a few months became a several year stay, given the outbreak of World War I that left this Polish anthropologist and British subject in the territory of an enemy power. Without the time spent there *The Argonauts of the Western Pacific* might have been a different book and it is not possible to say that it would have had the impact it had on Malinowski's life and the development of ethnography as a methodology in the social sciences. Evidently the temporal duration of the presence is not today, as it was not for Malinowski, decided only by methodological considerations. However, methodological thinking must certainly involve the consideration of the time necessary to make possible the level of understanding of a phenomenon reaching certain level of quality in their results, whatever may be understood in the specific by such.

In relation to the time, we also find the subject of the presence in the field work. It is not only the temporal duration of the presence but the actual presence of the researcher in the production of data of any kind. It is necessary that the researcher is physically present or it is sufficient that he or she has designed, collaboratively or not, the instruments through which the data are to be produced for him or her. In other words, how mediated can be the relationality that qualitative research claims as proper to its way of investigating. Again, not only methodological considerations are taken into account in the process decision-making in this regard. This relationality is clearly definitive in some qualitative approaches and certainly does not admit the possibility of not being physically present during the field work. In part, this is due to the fact that relationality has a main role in the researcher's self-reflection experience in terms of his involvement in the experience of the encounter with the investigated other.

Before going on to discuss some tensions in writing it is important to say that in relation to this and to the development of research there is a tension also in what is the order of analysis and the order of representation. That is, the way I do the research is not necessarily how your results are presented to the public. Somehow this also relates to the temporal. While the presentation of research results in general follows certain linearity, it related to the linear structure to which the scientific method tends, which does not reflect the cyclical logic of the qualitative research process.

## **Tensions in Writing**

The tensions in writing in qualitative research are approached from the option of an argumentative text and a narrative one. That is, between following in the text the more or less frequent structure of a scientific argument by considering the main stages of the construction of knowledge in the social sciences or renounces that format to advance to narrative forms that are often closer to literature than of a writing that wants to be scientific.

Although it is true that following the outline of the research article in qualitative writing reflects as we have said the steps of scientific research, as does the format that could be called classic of

a dissertation or thesis, the subject of the construction of a Textbook goes beyond that reflection. "Writing an article requires following the general procedures for writing a thesis or dissertation" <sup>(19)</sup>. The critique, from different fronts, of qualitative research has led several authors to propose the model of an argument as a way to at least rhetorically justify the nexus between the produced data and the author's interpretations. A privileged place has been occupied in this trend by the argumentative model of Toulmin. In the Latin American context Rodríguez has exemplified the use of this model in the construction of inductive arguments that aspire to convince the reader <sup>(20)</sup>. For Rodríguez, the "scheme of Toulmin is effective in planning the writing. It enables the encounter and delimitation of an assertion, a core part of the process of generating new knowledge "<sup>(19)</sup>. While the way the argument unfolds through the text of the research article Toulmin's model offers a structure that allows connecting the theoretical reflection with the data, turning it into evidence to base the affirmations contained in the text.

The other pole in this tension is narrative writing. In this sense, Jerome Bruner argues that there are two modes of thinking that have different ways of ordering human experience <sup>(21)</sup>. For Bruner a good story is different from a well-constructed argument, but both are valid means to convince another. The imaginative application of the narrative "mode leads to good stories, captivating dramas, credible (not necessarily "true") stories" <sup>(21)</sup>. In the same vein, Richards and Morse argue that a "good ethnography will guide the reader and will flow like a good novel; a phenomenological article or grounded theory has the asir (Glaser, 1978) of a good story, trapping the reader in a trance "<sup>(19)</sup>. As we see the model here ceases to be the argument with its scientific resonances but rather the narrative and its connections with literature.

The process of construction of these narrative texts has been described by Connelly and Clandinin in the context of narrative research as a relational methodology that "when working in the field, we move from the field to field texts and texts of Fields to research texts "<sup>(5)</sup>. Indeed, these authors continue, the "Time to start writing a research paper is full of tensions. There is, on the one hand, a tension associated with leaving the field and wondering what to do with these quantities of field texts. There are, on the other hand, tensions when considering our audience and knowing whether or not our texts speak to our readers, and what form. There is tension as we turn inward to think about voice problems and whether we capture and represent, or not, the shared stories of ourselves and our participants. There is tension in flipping outward to think about audience and form problems. And there is tension in considering how to present the situationality of research within the place" <sup>(19)</sup>.

An interesting point to discuss at least briefly is the relationship between writing and interpretation. The question might arise in terms of whether the interpretation is something that occurs after the writing or if it constitutes an act of interpretation. In this sense, Laurel Richardson and Elizabeth St. Pierre have spoken of writing as a form of inquiry. In her celebrated text "Writing a Method of Inquiry" <sup>(22)</sup>, included in the Handbook of Qualitative Research <sup>(23)</sup>, these authors tell us about their formative experience, perhaps also ours, of " Not to write until he knew what we meant, that is, until the ideas were well organized "<sup>(22)</sup>. However, they continue,

During the last decade (1990s), however, instead of suppressing their voices qualitative researchers have been fine-tuning their writing skills. This learning to write in new ways has not led to losing the writing skills of each other traditions than learning a second language reduces fluency in our first language. On the contrary, multiple forms of writing have flourished <sup>(22)</sup>. In

this sense, Elizabeth St. Pierre tells us, "I have called my academic work a" nomad research "(...), and much of this research is accomplished in writing; Because for me, writing is thinking, writing is analyzing, it is indeed a seductive and challenging method of discovery "(<sup>24</sup>). This line of work, of which St. Pierre is one of the main exponents, has led to the development of an approach that participates in the conversations in qualitative research defines itself as post-qualitative research.

## **Tensions in publication**

At this point the tension between the methodological and the thematic reappears, being expressed here in the existence of thematic magazines and methodological journals. The qualitative researchers' overturning of their own work has led to the emergence of specialized journals in methodology. Among these we can mention in the context of English-speaking Qualitative Inquiry (eISSN 1552-7565, ISSN: 1077-8004), Qualitative Research (eISSN 1741-3109, ISSN: 1468-7941). In the Spanish-speaking world we find, for example, Qualitative Research (eISSN 2473-4985) and Journal of Qualitative Studies (eISSN 0719-4781). In the thematic, mainstream journals have increasingly accepted, depending on the specific fields, manuscripts based on qualitative research. Moreover, there are a number of thematic journals that focus particularly on qualitative research in specific fields. These journals include: Qualitative Health Research (eISSN1552-7557, ISSN 1049-7323), Qualitative Research in Education (eISSN: 2014-6418), International Journal of Qualitative Studies in Education (eISSN: 1366-5898, ISSN: 0951-8398). In this way an initial decision when preparing a manuscript or deciding which journal to send a prepared manuscript is to choose which journal to send and whether it will be thematic or methodological.

In this way, the revision of the editorial line of the journal is important. In this review, it is important to consider in the case of thematic journals that the percentage of manuscripts based on accepted qualitative research varies depending on the academic field and the specific journal. Although, as we said, there has been an increase in the acceptance of qualitative research in some journals this percentage is still very low. Therefore, the probability of acceptance and the waiting time from the sending to the actual publication, if accepted, must be considered. This is not a minor point considering that a large part of the research today is funded by funds that consider within their surrender the publication of the research results within specific deadlines. These considerations should also be taken into account when we think of sending our manuscript to a journal that focuses on qualitative research, whether methodological or thematic. To this, however, we must add in this case whether the manuscript is theoretical-methodological or whether it is the results of an empirical investigation. The methodological journals only publish a small number of empirical studies, and in general they do so when it presents characteristics that make it remarkable precisely in terms of the theoretical-methodological approach of which it appears as a key example. On the other hand, qualitative journals concentrate on qualitative empirical research in a given field of study, including also in a greater or lesser percentage theoretical-methodological articles.



## Conclusion

The tensions in each of these moments of qualitative research have been briefly explored particularly in their relationship with the educational field. The tensions in the proposal, development, writing and research have been treated from the point of view of possibilities. The next step in this work would be the development of each of these tensions in detail and with consideration of recent qualitative research publications in thematic and methodological journals.

## Bibliographical references

- (1) Schubert WH. Curriculum Inquiry. En Connelly M., He MF, Phillion J, editores. The SAGE handbook of curriculum and instruction. Los Angeles: SAGE; 2009, p. 399-420.
- (2) Given L. The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods. 1ª ed. Thousand Oaks: SAGE; 2008.
- (3) Jupp V. The SAGE Dictionary of Social Research Methods. 1ª ed. Thousand Oaks: SAGE; 2006.
- (4) Bolivar A. "De nobis ipse silemus?": Epistemology of Biographical-Narrative Research in Education. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 2002; 4 (1): 1-24
- (5) Clandinin DJ, Connelly M. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. 1ª ed. San Francisco: Jossey-Bass; 2000.
- (6) Chase SE. Narrative inquiry: Still a field in the making. En Denzin NK, Lincoln YS, editors. The Sage handbook of qualitative research. Thousand Oaks: SAGE; 2011 p. 421-434.
- (7) Clandinin DJ. Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology. 1ª ed. Thousand Oaks: SAGE; 2007.
- (8) Craig, CJ. Research on the boundaries: Narrative inquiry in the midst of organized school reform. Journal of Educational Research. 2009; 103 (2): 123-136.
- (9)
- (10) Denzin NK. Interpretive autoethnography. 1ª ed. Thousand Oaks: Sage; 2013.
- (11) Denzin NK. Interpretive autoethnography. En Holman S, Linn L, Ellis C, editores. Handbook of autoethnography. New York: Left Coast Press; 2013, p. 123-142.
- (12) Denzin NK. Interpretive biography. 1ª ed. Newbury Park: SAGE; 1989.
- (13) Ellis C. Revision. Autoethnographic reflections on life and work. 1ª ed. Walnut Creek: Left Coast Press; 2009.
- (14) Ellis C. The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography. 1ª ed.

- Walnut Creek: Altamira Press; 2004.
- (15) Ellis C, Bochner A. Autoethnography, personal narratives, reflexivity: Researcher as subject. En Denzin NK, Lincoln YS, editors. The Sage handbook of qualitative research. Thousand Oaks: SAGE; 2000 p. 733-768.
  - (16) Noffke S. Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. En Noffke S, Somekh B, editors. The SAGE handbook of educational action research. Washington: SAGE; 2009, pp. 5-18.
  - (17) Freire P. Pedagogy of the oppressed. 1ª ed. New York: Continuum. 1971.
  - (18) Schwandt T. Dictionary of Qualitative Inquiry. 4ª ed. Thousand Oaks: SAGE; 2015.
  - (19) Richards L, Morse J. Read me first: For a user's guide to qualitative methods. 4ª ed. Thousand Oaks: SAGE; 2013.
  - (20) Rodríguez L. El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. Revista Digital Universitaria. 2004; 5 (1): 1-18.
  - (21) Bruner J. Actual minds, possible world. 1ª ed. Cambridge: Harvard University Press; 1986
  - (22) Richardson L, St. Pierre EA. Writing: A method of inquiry. En Denzin NK, Lincoln YS, editors. The Sage handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: SAGE; 2005, p. 959-978.
  - (23) Denzin NK, Lincoln YS, editores. 3ª ed. The SAGE handbook of qualitative research. Thousand Oaks: SAGE; 2005.
  - (24) St. Pierre EA. Post qualitative research: The critique and the coming after. En Denzin NK, Lincoln YS, editors. The Sage handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: SAGE; 2011, p. 611-625.