



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

SERGI FÀBREGUES FEIJÓO

**LA CONCEPTUALIZACIÓN Y  
OPERACIONALIZACIÓN DE LA CALIDAD  
DE LA INVESTIGACIÓN BASADA  
EN MÉTODOS MIXTOS:  
Un estudio de casos múltiples de cuatro disciplinas**

Tesis Doctoral

Director: Joan Miquel Verd Pericàs  
Programa de Doctorat en Sociologia  
Departament de Sociologia  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Diciembre de 2015



“Methodology can only bring us reflective understanding of the means which have *demonstrated* their value in practice by raising them to the level of explicit consciousness; it is no more the precondition of fruitful intellectual work than the knowledge of anatomy is the precondition for “correct” walking”

(Max Weber, 1949, p. 115)



## AGRADECIMIENTOS

Primero, agradezco a todos los investigadores que me han concedido un espacio de su valioso tiempo para participar en este estudio. En muchos casos, han tenido múltiples obligaciones y es un honor que hayan considerado que el tema tratado en esta investigación era lo suficientemente relevante como para decidirse a participar. Por su tiempo, es mi responsabilidad que los resultados del presente estudio trasciendan estas páginas y lleguen a otros espacios de difusión y, a poder ser, de aplicación.

Segundo, agradezco a mi director de tesis, Joan Miquel Verd, su ayuda en diferentes momentos de la investigación. En especial, las conversaciones acerca de la pertinencia del estudio en los momentos iniciales, las recomendaciones y gestiones durante la recogida de datos, y la lectura detallada y en profundidad de la versión final de la tesis.

Tercero, agradezco a una serie de académicos y amigos su ayuda a lo largo del estudio. A Olatz López, José Francisco Molina Azorín y Ruben Vanderlinde por su participación en las entrevistas piloto. A John Creswell por la lectura y enmiendas de la propuesta inicial del estudio y por sus ánimos en diferentes momentos de la tesis. A Tony Onwuegbuzie por su disponibilidad y por su recomendación de que el consenso no tiene por qué ser el mejor camino para el desarrollo del campo de los métodos mixtos. Y, sobre todo, a Alicia O’Cathain, por su proximidad, ayuda y *feedback* durante el planteamiento de la investigación.

Cuarto, agradezco a una serie de amigos sus ánimos y compañía en todo momento. A Julio Meneses, mi mejor amigo, por estar siempre dispuesto a ayudarme, por haberme hecho partícipe de sus proyectos y por haber hecho todo lo posible para que pudiera terminar esta tesis en las mejores condiciones. Pasada la etapa que aquí concluye, ojalá podamos dedicarnos a la larga lista de proyectos de los que siempre hemos hablado. A Milagros Sáinz, por su amistad, por haber estado pendiente de mí, y por haberme abierto las puertas a varias colaboraciones. Y a una serie de amigos que, de un modo u otro, siempre han estado ahí para darme ánimos: Elsa Corominas, Jordi Domingo, Anna Espasa, Montserrat Martínez, David Rodríguez y Lluís Sáez.

Quinto, agradezco a mis padres, Bertha e Isidre, haber estado siempre disponibles en cualquier momento para ayudarme en cualquier sentido y en todos los niveles. Es un privilegio tener unos padres así.

Y sexto, agradezco a mi mujer, Marie-Hélène, su tiempo, sus revisiones idiomáticas, sus enseñanzas del *NVivo*, su ayuda en la edición del documento, su fuerza para que el proyecto tirara adelante, su compañía, sus ánimos, su paciencia y su amor. Y, claro, también a Pi y Piu por su inestimable compañía durante la redacción de la tesis.

Finalmente, dedico esta tesis a la memoria de mis abuelos, Isaac y Pilar.

## ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS.....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XIII
CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN .....	1
1.1 Presentación del estudio .....	1
1.1.1 Contexto .....	1
1.1.2 Problemas y preguntas de investigación .....	5
1.1.3 Contribuciones.....	10
1.1.4 Vinculación entre los distintos componentes del estudio .....	11
1.2 Ontología y epistemología del estudio.....	13
1.3 Delimitación de los principales conceptos del estudio.....	14
1.3.1 Calidad.....	15
1.3.2 Método y metodología .....	15
1.3.3 Métodos mixtos .....	17
1.3.4 Disciplina .....	19
1.4 Estructura del trabajo .....	21
CAPÍTULO 2 USO Y DESARROLLO DE LOS MM EN LAS CIENCIAS SOCIALES, DEL COMPORTAMIENTO Y DE LA SALUD .....	23
2.1 Introducción .....	23
2.2 ¿Qué son los MM? .....	27
2.3 ¿Por qué hacer MM? .....	28
2.4 ¿Son los MM una metodología distintiva? .....	31
2.5 ¿Cuáles deben ser las bases filosóficas de los MM? .....	37
2.6 Aspectos procedimentales de los MM.....	41
2.6.1 Los diseños MM.....	41
2.6.2 El muestreo MM .....	46
2.6.3 El análisis MM .....	47
2.7 Consenso frente a divergencia en la comunidad MM .....	48
2.8 Disciplinarización de los MM.....	51
2.8.1 Sociología.....	53
2.8.2 Psicología .....	56
2.8.3 Enfermería .....	58
2.8.4 Educación .....	60
2.9 Contribuciones empíricas al estudio de las prácticas y percepciones en torno a los MM .....	62
2.10 Sumario .....	64
CAPÍTULO 3 EL ASUNTO DE LA CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN CN Y CL .....	67
3.1 Introducción .....	67
3.2 La calidad en investigación CN.....	68
3.2.1 Validez .....	68



3.2.2	Fiabilidad .....	71
3.2.3	Otros apuntes sobre la calidad en investigación CN .....	73
3.3	La calidad en investigación CL .....	74
3.3.1	Aproximaciones a la conceptualización de la calidad CL .....	76
3.3.2	El problema de los criterios para el asesoramiento de la calidad en investigación CL .....	81
3.4	Sumario .....	87
CAPÍTULO 4 EL ASUNTO DE LA CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN BASADA EN MM .....		89
4.1	Introducción .....	89
4.2	Método .....	90
4.3	Descripción de las referencias identificadas .....	91
4.4	Aproximaciones a la calidad de la investigación basada en MM .....	100
4.5	Principales marcos para la evaluación de la calidad de la investigación basada en MM .....	101
4.5.1	Caracelli & Riggin (1994) .....	102
4.5.2	Tashakkori & Teddlie (2003, 2008, 2009) .....	103
4.5.3	Onwuegbuzie, Johnson, & Collins (2006, 2011, 2012) .....	104
4.5.4	Dellinger & Leech (2007, 2009) .....	105
4.5.5	O’Cathain (2008, 2010) .....	106
4.6	Descripción de los criterios propuestos para la evaluación de la investigación basada en MM .....	107
4.7	Consenso en el ámbito de la calidad de la investigación basada en MM .....	120
4.8	Sumario .....	123
CAPÍTULO 5 MÉTODO .....		125
5.1	Aproximación general: Enfoque descriptivo cualitativo .....	125
5.2	Diseño: Estudio de casos múltiples .....	125
5.3	Selección de los casos .....	128
5.4	Participantes .....	129
5.4.1	Tipo de muestreo .....	129
5.4.2	Identificación y selección de los participantes .....	130
5.4.3	Reclutamiento de los participantes .....	138
5.5	Recogida de datos .....	145
5.5.1	Entrevistas semiestructuradas en línea y telefónicas .....	145
5.5.2	Guión de la entrevista .....	147
5.5.3	Entrevistas piloto .....	149
5.5.4	Transcripción .....	150
5.6	Codificación y análisis .....	151
5.6.1	Fase 1: Lectura y sumario de las entrevistas .....	152
5.6.2	Fase 2: Identificación y comparación de temas .....	153
5.6.3	Fase 3: Creación del libro de códigos .....	154
5.6.4	Fase 4: Codificación de las entrevistas .....	155
5.6.5	Fase 5: <i>Within y cross-case analysis</i> .....	158
5.7	Aspectos éticos .....	160
5.8	Estrategias de calidad .....	162

5.9	Nota sobre los referentes empíricos de la presente investigación .....	165
5.10	Síntesis del método usado en este estudio .....	167
CAPÍTULO 6 RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....		169
6.1	Introducción.....	169
6.2	Conceptualización de los MM .....	169
6.2.1	Definición de MM.....	169
6.2.2	Distintividad de los MM .....	173
6.2.3	Contribuciones de los MM .....	177
6.2.4	Críticas hacia los MM.....	180
6.2.5	Reflexiones en torno a la implantación de los MM en el nivel disciplinar.....	184
6.2.6	Dimensión filosófica de los MM.....	187
6.2.7	Sumario .....	189
6.3	Conceptualización y operacionalización de la calidad de la investigación basada en MM.....	192
6.3.1	Criterios de calidad para los estudios basados en MM.....	192
6.3.2	Principales problemas detectados en la literatura empírica basada en MM de su disciplina .....	207
6.3.3	Pertinencia de los criterios específicos para la investigación basada en MM.....	212
6.3.4	Relación entre las disciplinas y la calidad de la investigación basada en MM.....	216
6.3.5	Conocimiento y valoración de los marcos para la evaluación de la calidad de la investigación basada en MM .....	220
6.3.6	Consenso en torno a la evaluación de la calidad de la investigación basada en MM .....	225
6.3.7	Formato de los criterios de calidad de la investigación basada en MM 233	
6.3.8	Próximos pasos en el ámbito de la calidad de la investigación basada en MM.....	237
6.3.9	Sumario .....	241
6.4	Patrones de relación entre las dimensiones anteriores .....	246
6.4.1	Variables incluidas en el ACM .....	247
6.4.2	Resultados del ACM.....	249
6.4.3	Sumario .....	253
CAPÍTULO 7 CONCLUSIONES.....		255
7.1	Introducción.....	255
7.2	Respuesta a las preguntas de investigación, contribuciones del estudio y recomendaciones .....	255
7.2.1	Pregunta de investigación 1.....	255
7.2.2	Pregunta de investigación 2.....	257
7.2.3	Pregunta de investigación 3.....	261
7.2.4	Pregunta de investigación 4.....	262
7.2.5	Pregunta de investigación 5.....	264
7.2.6	Pregunta de investigación 6.....	264
7.2.7	Pregunta de investigación 7.....	265

7.2.8	Pregunta de investigación 8.....	266
7.3	Limitaciones del estudio.....	267
7.4	Líneas futuras de investigación.....	269
REFERENCIAS.....		271
APÉNDICE 1 PROCEDIMIENTO SISTEMÁTICO DE BÚSQUEDA PARA LA REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE CALIDAD DE LOS MM.....		309
APÉNDICE 2 PROCEDIMIENTO DE BÚSQUEDA DE PUBLICACIONES PARA LA IDENTIFICACIÓN DE PARTICIPANTES.....		321
APÉNDICE 3 RESULTADOS DESGLOSADOS DE LA BÚSQUEDA DE PUBLICACIONES.....		324
APÉNDICE 4 SOLICITUD DE APROBACIÓN ÉTICA.....		326
APÉNDICE 5 RESOLUCIÓN FAVORABLE DE APROBACIÓN ÉTICA.....		330
APÉNDICE 6 CONSENTIMIENTO INFORMADO.....		331
APÉNDICE 7 CARTA DE INVITACIÓN A LA PARTICIPACIÓN.....		337
APÉNDICE 8 EMAIL RECORDATORIO PARA LA PARTICIPACIÓN.....		339
APÉNDICE 9 ATRIBUTOS DE LOS PARTICIPANTES.....		340
APÉNDICE 10 GUIÓN DE ENTREVISTA.....		344
APÉNDICE 11 EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN.....		348
APÉNDICE 12 EJEMPLO DE SUMARIO DE MEMBER CHECKING		349
APÉNDICE 13 EMAIL DE RETORNO DEL SUMARIO.....		351
APÉNDICE 14 RESULTADOS COMPLETOS DEL ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES.....		352

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Vinculación entre el problema, las preguntas y la contribución de este estudio....	12
Tabla 2 Posturas conceptuales según tres dimensiones.....	38
Tabla 3 Tipología de diseños MM de Creswell & Plano-Clark (2011) según cuatro dimensiones .....	43
Tabla 4 Tipología de diseños MM de Creswell & Plano-Clark (2011) según estrategia de análisis .....	48
Tabla 5 <i>Trustworthiness criteria</i> de Lincoln y Guba.....	79
Tabla 6 Características de las 52 referencias identificadas mediante la búsqueda sistemática (en orden cronológico).....	92
Tabla 7 Descripción de los criterios de calidad de la investigación basada en MM publicados en la literatura .....	110
Tabla 8 Distribución de las publicaciones identificadas según disciplina del primer autor y tipo de publicación.....	135
Tabla 9 Distribución de los investigadores identificados según localización geográfica y disciplina.....	136
Tabla 10 Distribución de los participantes según distintos atributos y su disciplina .....	142
Tabla 11 Sistema de notación usado.....	151
Tabla 12 Libro de códigos usado en el análisis de las entrevistas.....	156
Tabla 13 Estrategias y criterios de Lincoln & Guba (1985) usados en este estudio .....	162
Tabla 14 Descripción de los criterios de calidad de los MM mencionados por los participantes.....	194
Tabla 15 Comparación de los criterios predominantes mencionados por los entrevistados y planteados en la literatura .....	205
Tabla 16 Comparación de los criterios predominantes mencionados por los entrevistados y planteados en la literatura según fase de la investigación .....	206
Tabla 17 Variables incluidas en el ACM.....	248
Tabla 18 Caracterización de los ejes 1 y 2 según la contribución de las variables activas y sus categorías a cada eje .....	251
Tabla 19 Características de las bases de datos consultadas .....	311
Tabla 20 Distribución de las referencias escaneadas según base de datos y tipo de referencia .....	317
Tabla 21 Distribución de las publicaciones identificadas en el escaneo de referencias de la revisión de la literatura según disciplina del primer autor y tipo de publicación.....	324
Tabla 22 Distribución de las publicaciones identificadas en <i>Google Books</i> y <i>SAGE Research Methods Database</i> según disciplina del primer autor y tipo de publicación.....	324
Tabla 23 Distribución de las publicaciones identificadas en la revisión de las tablas de contenido de revistas según disciplina del primer autor .....	324
Tabla 24 Distribución de las publicaciones identificadas en la búsqueda en bases de datos según disciplina del primer autor, base de datos y tipo de publicación .....	325
Tabla 25 Perfil de los investigadores entrevistados.....	340
Tabla 26 Valores propios y porcentajes de varianza.....	352
Tabla 27 Coordenadas principales de las variables .....	352

Tabla 28	Coordenadas estándar de las variables .....	353
Tabla 29	Contribuciones de las variables.....	354
Tabla 30	Cosenos cuadrados de las variables.....	354
Tabla 31	Valores test de las variables.....	355
Tabla 32	Coordenadas principales de las observaciones .....	356
Tabla 33	Coordenadas estándar de las observaciones .....	357
Tabla 34	Contribuciones de las observaciones.....	358
Tabla 35	Cosenos cuadrados de las observaciones.....	359

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Razones para la combinación de CN y CL .....	29
Figura 2 Lógica del estudio de casos múltiples en este estudio.....	127
Figura 3 Argumentos para la selección de las cuatro disciplinas.....	129
Figura 4 Criterios de inclusión de los participantes.....	130
Figura 5 Criterios de inclusión de las publicaciones .....	134
Figura 6 Flujo del reclutamiento .....	140
Figura 7 Resumen del método implementado en este estudio.....	168
Figura 8 Dimensiones de análisis de las definiciones de MM .....	170
Figura 9 Posturas de los entrevistados hacia la distintividad de los MM.....	173
Figura 10 Contribución principal de los MM .....	177
Figura 11 Críticas relativas al campo de los MM .....	180
Figura 12 Problemas de la literatura empírica basada en MM .....	207
Figura 13 Posturas de los entrevistados respecto a la pertinencia de los criterios MM.....	212
Figura 14 Posturas de los entrevistados respecto a la relación entre las disciplinas y la calidad.....	216
Figura 15 Posturas de los entrevistados respecto a la generación de un consenso en torno a la evaluación de la calidad.....	226
Figura 16 Mapa de los ejes 1 y 2 del ACM .....	252
Figura 17 Palabras clave usadas en la búsqueda en bases de datos .....	310
Figura 18 Criterios de inclusión de las publicaciones .....	318
Figura 19 Organigrama del procedimiento de búsqueda.....	320



# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN

### 1.1 Presentación del estudio

#### 1.1.1 Contexto

Los métodos mixtos (MM) han devenido uno de los ámbitos metodológicos más populares de los últimos 30 años, gracias al propósito de superar las disputas históricas entre las metodologías cuantitativa (CN) y cualitativa (CL), de evidenciar las múltiples ventajas y *rationales* del uso combinado de ambas y de resolver problemas de investigación complejos (Creswell & Plano-Clark, 2011; Giddings & Grant, 2007). El crecimiento de los MM se ha materializado en la realización de numerosos estudios empíricos, la publicación de una amplia variedad de referencias metodológicas en *Handbooks*, libros y revistas, la configuración de una comunidad académica de alcance internacional (*Mixed Methods International Research Association*) (Mertens, 2014), la creación de dos *journals* especializados (*Journal of Mixed Methods Research* e *International Journal of Multiple Research Approaches*) y la celebración periódica de conferencias exclusivamente focalizadas en esta aproximación metodológica. A pesar de las diferencias disciplinares y teóricas de sus investigadores, los MM son hoy en día una comunidad de práctica (Collins, Onwuegbuzie, & Johnson, 2012; Sandelowski, 2014) con un lenguaje y una manera de entender y hacer la investigación compartidas y, a su vez, con unos espacios de difusión y diálogo comunes.

Los MM no son, sin embargo, algo nuevo. Ya a principios del siglo 20, la combinación de las metodologías CN y CL fue habitual en sociología, aunque en ese momento no existiera un término para denominarla. Brewer & Hunter (2006) citan, entre otros, los estudios de *Hawthorne* (Roethlisberger & Dickson, 1939: citado en Brewer & Hunter, 2006), *Marienthal* (Jahoda, Lazarsfeld, & Zeisel, 1971: citado en Brewer & Hunter, 2006) y *Yankee City* (Warner & Lunt, 1941: citado en Brewer & Hunter, 2006), realizados en la década de los años 30, como ejemplos embrionarios de la utilidad de articular datos numéricos y textuales. Unos años más tarde, Campbell & Fiske (1959) introdujeron el concepto de *multiple operationalism*, referido



a la posibilidad de usar más de un método, aunque en este caso solamente CN, en los procesos de validación de resultados. Y, basándose en este último trabajo, Webb, Campbell, Schwartz, & Sechrest (1966) propusieron posteriormente la famosa noción de triangulación que, después, fue extendida por autores como Sieber (1973), Denzin (1978) y Jick (1979). Estas obras, publicadas a lo largo de las décadas de los 60 y 70, fomentaron la implementación de procesos de recogida de datos basados en el uso complementario de métodos CN y CL, principalmente encuestas y entrevistas, promovieron la introducción de nuevos términos como “concurrancia” o “interacción”, actualmente muy usados entre la comunidad MM<sup>1</sup>, potenciaron el desarrollo de nuevas líneas de pensamiento basadas en el diálogo continuo entre las fases de diseño, recogida de datos y análisis, y propusieron nuevos diseños MM como el secuencial o la transformación de datos (Creswell, 2011).

Pese a la trascendencia de estas aportaciones, no podemos situar el inicio de los MM como movimiento metodológico institucionalizado y formalizado, tal y como lo conocemos hoy, hasta finales de los años 80 (Hesse-Biber, 2015; Johnson & Gray, 2010; Teddlie & Tashakkori, 2009). Es a partir de este momento cuando empiezan a publicarse numerosos artículos y libros, tanto en el cambio de década (Brannen, 1992; Brewer & Hunter, 1989; Bryman, 1988; Fielding & Fielding, 1986; Greene, Caracelli, & Graham, 1989; Morse, 1991) como a lo largo de la década siguiente (Barbour, 1999; Caracelli & Greene, 1993; Creswell, 1994; Greene & Caracelli, 1997; Morgan, 1998; Reichardt & Rallis, 1994; Rossman & Wilson, 1994; Tashakkori & Teddlie, 1998). La contribución principal de estas obras, originarias en su mayoría de Norteamérica y procedentes de disciplinas aplicadas como la evaluación y la educación, fue llevar un paso más allá las publicaciones previas a los 80 mediante un intenso trabajo de formalización y sistematización del campo, sobretodo en el nivel procedimental. De manera específica, desarrollaron tipologías completas de diseños MM, plantearon sistemas de notación para los MM, y ofrecieron recomendaciones para la práctica de los MM a lo largo de todas las fases de la investigación.

---

<sup>1</sup>El término “comunidad MM” se usa aquí para referirse al conjunto de individuos que, a nivel internacional, están o han estado involucrados en la realización de estudios basados en MM y/o en la teorización de esta aproximación metodológica. Este término también es usado por Teddlie & Tashakkori (2010). Es importante poner énfasis en la fuerte heterogeneidad que caracteriza a esta comunidad en términos de la disciplina de los investigadores, su localización geográfica y su grado de experiencia en la teorización y conducción de estudios basados en MM, entre otros elementos.

Este proceso de institucionalización siguió su curso hasta que, en el año 2003, se produjo el mayor punto de inflexión de los MM en su corta historia: la publicación de la primera edición del *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (Tashakkori & Teddlie, 2003b). Esta obra marcó un momento de no retorno en el campo y dio paso a un nuevo ciclo, denominado por Creswell & Plano-Clark (2011) como *advocacy and expansion period* (Andrew & Halcomb, 2009b; Bergman, 2008b; Brewer & Hunter, 2006; Creswell & Plano-Clark, 2007; Creswell & Plano-Clark, 2011; Greene, 2007; Hesse-Biber, 2010; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Morse & Niehaus, 2009; Plowright, 2011; Ridenour & Newman, 2008), caracterizado por la formación de debates de un mayor calado epistemológico respecto a épocas anteriores vinculados, entre otras cuestiones, a la relación entre los MM y los paradigmas (¿Hay un paradigma especialmente apropiado para los MM?) o a su naturaleza (¿Pueden considerarse los MM una metodología distintiva separada de la CN y la CL?). A su vez, a las propuestas de décadas anteriores se les unieron elementos procedimentales de un carácter más avanzado: entre ellos, la formulación de preguntas de investigación MM, el muestreo en el seno de estudios basados en MM, la integración de métodos y/o de resultados e inferencias MM y, sobretodo, los criterios y estrategias a implementar para asesorar y potenciar la calidad de los estudios basados en MM.

De estos elementos, la calidad ha sido, sin duda, uno de los más debatidos en los últimos años en el seno de la comunidad MM (Ivankova, 2014). Pese a su precocidad y a la falta de literatura sistemática al respecto hasta épocas recientes (Bryman, 2006b; O'Cathain, Murphy, & Nicholl, 2008b; Onwuegbuzie & Johnson, 2006; Tashakkori & Teddlie, 2008), el grueso de publicaciones sobre este tema ha aumentado de manera paralela al proceso de institucionalización y formalización de los MM. La primera contribución en este ámbito fecha de mediados de la década de los 90, momento en que dos investigadoras del campo de la evaluación (Caracelli & Riggin, 1994) pusieron en práctica el desarrollo de criterios específicos para evaluar la calidad de la investigación basada en MM. Esta investigación, muy avanzada a su tiempo, permitió generar un listado de 20 criterios, ubicados en siete dominios de calidad. A pesar de la relevancia de este primer estudio, no se hizo nuevamente referencia al asunto de la calidad hasta el año 2003, cuando, coincidiendo con la primera edición del *Handbook*, Teddlie & Tashakkori (2003) propusieron el primer marco formal de evaluación de la calidad para esta aproximación metodológica. Basado en la noción de *inference quality* y de dos otros

elementos constitutivos, la *design quality* y el *interpretive rigor*, este marco constituye un intento de conciliar el concepto CN de validez interna con los conceptos CL de *trustworthiness* y credibilidad (Bryman, 2006b; Ihantola & Kihn, 2011). Pese a ser considerado el marco más completo e influyente hasta la fecha (O'Cathain, 2010), el trabajo de Tashakkori & Teddlie ha sido criticado por obviar la dimensión procesual de la calidad y por concebirla como un mero *outcome*. Con el fin de hacer frente a esta limitación, Onwuegbuzie & Johnson presentaron en 2006 su *legitimation framework*, basado en una noción de la calidad como un proceso iterativo y dinámico, en definitiva, como una actividad llevada a cabo durante la conducción del estudio, en todas sus fases, y no solamente en el momento final de generación de conclusiones. Partiendo de esta idea, estos autores propusieron nueve criterios para la evaluación, a partes iguales, de los métodos durante la recogida de datos y de las inferencias una vez terminada la investigación. Revisado en Onwuegbuzie et al. (2011) y Collins et al. (2012), este marco se ha convertido en los últimos años en una alternativa sólida, muy destacada y citada, a la propuesta de Tashakkori & Teddlie.

De manera complementaria a estas dos contribuciones, en los años posteriores diferentes autores han seguido trabajando el asunto de la calidad de la investigación basada en MM (Becker, Bryman, & Sempik, 2006; Bryman, 2006b, 2014; Bryman, Becker, & Sempik, 2008; Canales, 2013; Creswell, Klassen, Plano Clark, & Smith, 2012; Dellinger & Leech, 2007; Giddings & Grant, 2009; Heyvaert, Hannes, Maes, & Onghena, 2013; Ivankova, 2014; Klassen, Creswell, Plano-Clark, Smith, & Meissner, 2012; Leech, Dellinger, Brannagan, & Tanaka, 2010; O'Cathain, 2010; Onwuegbuzie & Corrigan, 2014; Pace et al., 2012; Pluye, Gagnon, Griffiths, & Johnson-Lafleur, 2009; Tashakkori & Teddlie, 2008, 2010b; Teddlie & Tashakkori, 2003; Wisdom, Cavaleri, Onwuegbuzie, & Green, 2010, 2012). Todos estos trabajos han contribuido a consolidar los MM como movimiento institucionalizado y, a su vez, han ayudado a situar la calidad en el centro de la agenda MM, tal y como pone de manifiesto la inclusión de este asunto en dos síntesis recientes de aspectos clave del campo (Creswell, 2010; Teddlie & Tashakkori, 2010). Esta expansión es especialmente relevante en una época caracterizada por el auge de la cultura de la auditoria (Bryman et al., 2008) y dónde la calidad cada vez tiene un papel más central en la mayoría de procesos académicos: entre otros, la evaluación de artículos académicos, la toma de decisiones sobre el financiamiento de proyectos

de investigación o la evaluación de estudios en el marco de revisiones sistemáticas de la literatura.

### 1.1.2 Problemas y preguntas de investigación

La literatura sobre la calidad de la investigación basada en MM presenta, no obstante, una serie de limitaciones importantes, asociadas en gran medida a su corta historia. En primer lugar, la mayoría de contribuciones han planteado discusiones de naturaleza conceptual y teórica, fundamentadas de manera exclusiva en las reflexiones y el punto de vista de los autores, tanto en la forma de propuestas propias de criterios (Bryman, 2014; Canales, 2013; Collins et al., 2012; Creswell et al., 2012; Dellinger & Leech, 2007; Leech et al., 2010; Onwuegbuzie & Corrigan, 2014; Onwuegbuzie & Johnson, 2006; Tashakkori & Teddlie, 2008, 2010b; Teddlie & Tashakkori, 2003) como de síntesis de criterios a partir de revisiones de la literatura (Heyvaert et al., 2013; O'Cathain, 2010; O'Cathain et al., 2008b). Sin embargo, el número de trabajos basados en ejercicios empíricos con investigadores ha sido muy reducido, limitándose a tres contribuciones: Caracelli & Riggin (1994), Bryman (2006b) y Bryman et al. (2008). Esta escasez supone un obstáculo para el avance del campo ya que, como afirma Hammersley (2007), “the best place to start thinking about the nature and role of assessment criteria is with how researchers actually go about judging quality in doing their work” (p. 298). Es posible, pues, que la literatura actual no se ajuste de manera precisa a las decisiones de los investigadores en la práctica y que, en consecuencia, los criterios propuestos devengan ineficaces. Este primer problema nos lleva a formular la siguiente pregunta del estudio:

**Pregunta de investigación 1:** ¿Qué criterios de calidad de la investigación basada en MM consideran más adecuados, y usan, los investigadores en sociología, psicología, enfermería y educación?

En segundo lugar, la mayoría de trabajos han tenido como fin principal la generación de marcos y la identificación de criterios, hecho que ha dotado de sistematicidad y didactismo a las discusiones sobre la calidad en el contexto de los MM. Sin embargo, han puesto menos énfasis en otros debates relevantes, como la pertinencia de desarrollar criterios específicos para los MM, la utilidad y congruencia de los marcos publicados, el nivel de conveniencia de un consenso en

torno a los criterios, el formato ideal de los criterios, o la dirección hacia la que debería evolucionar este ámbito. En efecto, hasta el momento pocos trabajos han examinado, más allá de la propuesta de marcos y la identificación de criterios, de manera holística otras dimensiones de la conceptualización y operacionalización del constructo de calidad en los MM. Este vacío se observa en las tres contribuciones empíricas antes citadas, aunque también en la mayoría de discusiones teóricas. Dicha situación contrasta con la multidimensionalidad del concepto, especialmente en el momento actual de emergencia y desarrollo de las diferentes propuestas. Asimismo, también limita las posibilidades de creación del espacio de debate necesario en torno a la diversidad de procesos asociados a la calidad de la investigación basada en MM y, en concordancia con el problema expuesto en el párrafo anterior, obstaculiza el desarrollo de las distintas propuestas de manera alineada con la práctica actual. Este segundo problema nos lleva a formular la siguiente pregunta de investigación:

**Pregunta de investigación 2:** ¿Qué conceptualizaciones, y formas de operacionalización, de la calidad de la investigación basada en MM plantean los investigadores en sociología, psicología, enfermería y educación?

En tercer lugar, los trabajos publicados han tenido una orientación multidisciplinar (Collins et al., 2012; Creswell & Plano-Clark, 2011; Dellinger & Leech, 2007; O'Cathain, 2010; Onwuegbuzie, Johnson, et al., 2011; Onwuegbuzie & Johnson, 2006; Tashakkori & Teddlie, 2008; Teddlie & Tashakkori, 2003) o bien se han enmarcado en disciplinas como la evaluación de programas (Caracelli & Riggan, 1994; Tashakkori & Teddlie, 2010b), la política social (Bryman et al., 2008), la salud y la enfermería (Giddings & Grant, 2009) y los servicios sanitarios (O'Cathain et al., 2008b; Wisdom et al., 2012) o en temas específicos como la investigación psicológica con inmigrantes mejicanos en los EEUU (Canales, 2013). Sin embargo, hasta la fecha ningún estudio ha comparado las aproximaciones a la calidad de la investigación basada en MM entre disciplinas. Esta ausencia choca con las afirmaciones de varios autores (Becher, 1991; Hammersley, 2007; Kekäle, 2000, 2002; LeCompte & Preissle, 1993; Meyrick, 2006; Sandelowski & Barroso, 2002; Thorne, 2001), de orientación eminentemente CL, sobre la influencia que la socialización disciplinar ejerce en la conceptualización y evaluación de la calidad de la investigación. Según estos autores, factores

como el lenguaje disciplinar, las corrientes teóricas y filosóficas prevaletes dentro de la disciplina o el grado en que determinadas aproximaciones metodológicas son o no aceptadas dentro de la comunidad, determinan el tipo de estándares de calidad usados en cada disciplina y, por tanto, las diferencias entre ellas. Desde esta perspectiva, se considera a los estándares como un reflejo de la naturaleza particular de cada disciplina, esto es, de la visión colectiva existente acerca de aspectos nucleares de la investigación como el tipo de preguntas más convenientes a plantear, el modo más legítimo de responderlas o el rol que el investigador debe adoptar en este proceso (Devers, 1999). Dichas afirmaciones se refieren principalmente a la investigación CL, pero pueden trasladarse a los MM, tal y como pone de manifiesto el reciente interés de algunos autores por el fenómeno de la “disciplinarización” de los MM. Sin embargo, no existen investigaciones que hayan comprobado empírica y comparativamente esta prevalencia disciplinar en el campo de la calidad de la investigación basada en MM. Creswell (2010) y Tashakkori & Teddlie (2010), en sendos resúmenes del estado de los MM, aluden a la importancia de examinar la variabilidad disciplinar en relación al uso y demás dimensiones de los MM, en un contexto en que éstos se han ido ajustando a las particularidades, necesidades y convenciones de cada disciplina. Este tercer problema nos lleva a formular las siguientes preguntas de investigación:

**Pregunta de investigación 3:** ¿Qué diferencias existen en los criterios de calidad de la investigación basada en MM que los investigadores consideran más adecuados y usan, según su disciplina (sociología, psicología, enfermería y educación)?

**Pregunta de investigación 4:** ¿Qué diferencias existen en las formas de conceptualización y operacionalización de la calidad de la investigación basada en MM por parte de los investigadores, según su disciplina (sociología, psicología, enfermería y educación)?

En cuarto lugar, de manera complementaria a la afiliación disciplinar, la literatura ha hecho referencia a otros factores que podrían repercutir en la concepción de la calidad de la investigación basada en MM. Sin mencionar una metodología en particular, Leahey (2008) alude a la variabilidad existente en la manera de interpretar e implementar los estándares y *guidelines* en investigación en función de las particularidades del contexto y de los atributos de cada investigador. La autora sitúa el origen de esta situación en la incertidumbre que rodea a

determinados procedimientos del proceso de investigación (por ejemplo, cómo aplicar determinadas técnicas o cómo determinar si la implementación de un método es buena o mala), sobretodo en ámbitos, como el de la calidad de la investigación basada en MM, dónde los estándares y *guidelines* no existen o bien disponen de un bajo nivel de consenso. En efecto, el hecho de que no existan estos recursos o de que no haya un acuerdo al respecto fomenta así que cada investigador se acerque a ellos de manera diferenciada. Y, a su vez, este acercamiento variará en función de atributos como sus características socio demográficas y académicas, su insatisfacción con las metodologías dominantes o el *setting* espacial y temporal en que se encuentran (Leahey, 2008). De hecho, en el campo de los MM, O’Cathain, Murphy, & Nicholl (2007a) y Povee & Roberts (2014) señalan como limitación de sus respectivos estudios el hecho de centrar su trabajo de campo en un único *setting* (un país y una universidad, respectivamente) y aluden a la necesidad de extender sus investigaciones a otras culturas académicas. Desde esta perspectiva, Leech (2010) apunta que el futuro de los MM debe guiarse por el establecimiento de conversaciones entre académicos de múltiples disciplinas y de variados contextos geográficos. A pesar de estas recomendaciones, no existe ningún estudio que haya examinado, desde una perspectiva comparada, las similitudes y diferencias en el modo cómo los investigadores conceptualizan y operacionalizan la calidad de la investigación basada en MM en función de factores como la localización geográfica de su lugar de trabajo, su experiencia metodológica o la antigüedad de su doctorado. Este cuarto problema nos lleva a formular las siguientes preguntas de investigación:

**Pregunta de investigación 5:** ¿Qué diferencias existen en los criterios de calidad de la investigación basada en MM que los investigadores consideran más adecuados y usan, según la localización geográfica de su lugar de trabajo, su experiencia metodológica y la antigüedad de su doctorado?

**Pregunta de investigación 6:** ¿Qué diferencias existen en las formas de conceptualización y operacionalización de la calidad de la investigación basada en MM por parte de los investigadores, según la localización geográfica de su lugar de trabajo, su experiencia metodológica y la antigüedad de su doctorado?

En quinto y último lugar, la literatura ha evidenciado la heterogeneidad inherente a los MM y la existencia de distintas aproximaciones a su naturaleza (Hesse-Biber & Johnson, 2013). Entre otras cuestiones, la manera de definir a los MM ha variado según el énfasis otorgado a componentes como los métodos, el diseño o la filosofía (Creswell & Plano-Clark, 2011); ha existido una división entre los autores que han considerado a los MM como una metodología (o paradigma) nueva, alternativa y distintiva (Andrew & Halcomb, 2009a; Collins et al., 2012; Creswell, 2011; Greene, 2006, 2008; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Niglas, 2010; Tashakkori & Teddlie, 1998, 2003a, 2010a) y los que se han mostrado escépticos o han rechazado esta consideración (Bergman, 2010; Giddings, 2006; Gorard, 2010; Maxwell, 2011; Sandelowski, 2014); y la contribución de los MM ha presentado variaciones entre disciplinas en función de las particularidades de cada una. Hay razones para pensar que esta heterogeneidad de aproximaciones a los MM tiene implicaciones sobre la manera de conceptualizar su calidad. De hecho, en el caso de la investigación CL, una serie de autores (Devers, 1999; Easterby-Smith, Golden-Biddle, & Locke, 2008; Emden & Sandelowski, 1999; Garrat & Hodkinson, 1998; Sandelowski, 1986; Spencer, Ritchie, Lewis, & Dillon, 2003; Treloar, Champness, Simpson, & Higginbotham, 2000; Whittemore, Chase, & Mandle, 2001) han señalado que aspectos como la manera de definir la investigación CL, la perspectiva teórica adoptada, la epistemología usada o el nivel de legitimidad otorgado a la metodología CL, condicionan la manera de entender su naturaleza y, por ende, determinan la posición adoptada en relación a su calidad. A pesar de que esta relación entre la naturaleza de la investigación y su calidad es claramente extrapolable a los MM, hasta el momento ningún estudio ha examinado dicha vinculación. Este quinto problema nos lleva a plantear las siguientes preguntas de investigación:

**Pregunta de investigación 7:** ¿Qué conceptualizaciones de los MM plantean los investigadores en sociología, psicología, enfermería y educación?

**Pregunta de investigación 8:** ¿Qué diferencias existen en las formas de conceptualización y operacionalización de la calidad de la investigación basada en MM por parte de los investigadores, según su conceptualización de los MM?

Con el fin de responder a estos cinco problemas, el propósito general de este estudio es describir cómo los investigadores en sociología, psicología, enfermería y educación conceptualizan y



operacionalizan la calidad en el marco de los MM. Englobando las ocho preguntas específicas que se acaban de exponer, se plantea la siguiente pregunta de investigación general:

**Pregunta de investigación general:** ¿Qué percepciones tienen, y qué prácticas llevan a cabo, los investigadores en sociología, psicología, enfermería y educación en relación a la calidad de la investigación basada en MM?

### 1.1.3 Contribuciones

La respuesta a las preguntas anteriores debería permitir hacer varias contribuciones al campo de los MM. La aportación más evidente es el hecho de llenar un vacío en la literatura. Hasta el momento ninguna investigación ha tratado de responder, desde una perspectiva empírica y comparativa, a las preguntas planteadas en el apartado anterior. Frente a esta ausencia, y en un contexto en que, por su precocidad, los trabajos publicados hasta la fecha pueden considerarse únicamente un primer ejercicio en la definición de la calidad de la investigación basada en MM, el presente estudio permitirá profundizar el conocimiento en este tema y, a su vez, ayudará a sentar unas bases que futuros trabajos teóricos (a partir del desarrollo de algunas ideas presentes en las conclusiones) y empíricos (a partir del examen en mayor profundidad de algunos resultados) podrán seguir explorando con el fin de consolidar aún más este ámbito de estudio. No obstante, puesto que la contribución a la literatura tiene *per se* un valor reducido si no va acompañada de aplicaciones potenciales, es importante hacer referencia a otras tres aportaciones clave del estudio:

1. Frente al problema de la ausencia de investigaciones empíricas, la descripción de los hábitos, decisiones y percepciones de los investigadores en torno a la calidad de la investigación basada en MM permitirá dar un primer paso en la clarificación de dinámicas no explícitas del proceso de investigación y, con ello, ayudará a desarrollar marcos de calidad más ajustados a sus necesidades e inquietudes y, al mismo tiempo, más terrenales, eficaces, y fáciles de aprender y de transmitir. A su vez, también posibilitará la consideración y el desarrollo de nuevos criterios y la atención a dimensiones de la calidad ignoradas hasta el momento en la literatura.

2. Ante el problema de la focalización casi exclusiva de la literatura actual en el asunto de los criterios, el examen de otros debates complementarios en este ámbito posibilitará tener un conocimiento más amplio y profundo del significado de la calidad la investigación basada en MM, en tanto que concepto complejo y multidimensional. A partir de ahí, el presente estudio tiene el potencial de convertirse en un punto de partida para la apertura de un espacio de diálogo orientado a dar luz en torno a los procesos a través de los que las dimensiones de la calidad podrían desarrollarse así como los retos asociados. Dicho diálogo debería, en última instancia, concluir con una serie de recomendaciones para una mejor evolución de estos procesos.
  
3. En contraste con el problema de la falta de estudios sobre la calidad de la investigación basada en MM que contemplen la diversidad en el campo, el hecho de tomar en consideración la variedad de disciplinas y otros atributos de los investigadores así como la heterogeneidad de conceptualizaciones de los MM permitirá dotar al diálogo anterior de una mayor pluralidad de voces y, con ello, hacerlo más productivo y abierto a la emergencia de nuevas prácticas y maneras de entender la calidad en el contexto de los MM. Asimismo, el análisis de las variaciones disciplinares tanto en los criterios usados como en las formas de conceptualización y operacionalización de la calidad, facilitará, por una parte, el desarrollo de marcos de calidad adaptados a las especificidades, necesidades e inquietudes de cada disciplina y, por otra parte, permitirá a los investigadores tomar en consideración las particularidades de las diferentes disciplinas en el momento de redactar o revisar estudios basados en MM en disciplinas diferentes a la suya; de realizar investigaciones basadas en MM con equipos o en contextos interdisciplinarios; y de sintetizar trabajos multidisciplinarios basados en MM, de carácter metodológico o empírico, durante la elaboración de publicaciones sobre los MM.

### **1.1.4 Vinculación entre los distintos componentes del estudio**

La Tabla 1 resume la relación entre el problema, las preguntas y la contribución del estudio, expuestos en los apartados anteriores.

**Tabla 1 Vinculación entre el problema, las preguntas y la contribución de este estudio**

Problema	Preguntas de investigación	Contribución
1. Ausencia de estudios empíricos sobre la calidad MM	<b>Pregunta 1:</b> ¿Qué criterios de calidad MM consideran más adecuados, y usan, los investigadores en sociología, psicología, enfermería y educación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la fundamentación y eficacia de los marcos de calidad MM</li> <li>- Considerar y desarrollar nuevos criterios.</li> <li>- Llenar un vacío en la literatura</li> </ul>
2. Foco de la literatura en la generación de marcos y la identificación de criterios para la evaluación de la calidad MM	<b>Pregunta 2:</b> ¿Qué conceptualizaciones, y formas de operacionalización, de la calidad MM plantean los investigadores en sociología, psicología, enfermería y educación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejor conocimiento de la noción de calidad MM</li> <li>- Mejorar la fundamentación y eficacia de los marcos de calidad MM</li> <li>- Abrir un espacio de diálogo</li> <li>- Llenar un vacío en la literatura</li> </ul>
3. Falta de trabajos que hayan comparado las aproximaciones a la calidad MM entre disciplinas	<p><b>Pregunta 3:</b> ¿Qué diferencias existen en los criterios de calidad MM que los investigadores consideran más adecuados y usan, según su disciplina?</p> <p><b>Pregunta 4:</b> ¿Qué diferencias existen en las formas de conceptualización y operacionalización de la calidad MM por parte de los investigadores, según su disciplina?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dotar de una mayor pluralidad de voces al diálogo en torno a la calidad MM</li> <li>- Facilitar el desarrollo de marcos de calidad MM adaptados a las especificidades de cada disciplina</li> </ul>
4. Inexistencia de estudios que hayan comparado la conceptualización y la operacionalización de la calidad MM según la localización geográfica del lugar de trabajo, la experiencia metodológica y la antigüedad del doctorado	<p><b>Pregunta 5:</b> ¿Qué diferencias existen en los criterios de calidad MM que los investigadores consideran más adecuados y usan, según la localización geográfica de su lugar de trabajo, su experiencia metodológica y la antigüedad de su doctorado?</p> <p><b>Pregunta 6:</b> ¿Qué diferencias existen en las formas de conceptualización y operacionalización de la calidad MM por parte de los investigadores, según la localización geográfica de su lugar de trabajo, su experiencia metodológica y la antigüedad de su doctorado?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar en consideración las particularidades disciplinares de la calidad MM en varios ámbitos de trabajo de los investigadores</li> <li>- Llenar un vacío en la literatura</li> </ul>
5. Falta de estudios que hayan examinado el vínculo entre la naturaleza de los MM y su calidad	<p><b>Pregunta 7:</b> ¿Qué conceptualizaciones de los MM plantean los investigadores en sociología, psicología, enfermería y educación?</p> <p><b>Pregunta 8:</b> ¿Qué diferencias existen en las formas de conceptualización y operacionalización de la calidad MM por parte de los investigadores, según su conceptualización de los MM?</p>	

## 1.2 Ontología y epistemología del estudio

Este estudio se fundamenta en una posición realista crítica (Maxwell, 2012). El realismo crítico, también conocido como realismo sutil (Hammersley, 1992b) o realismo natural (Putnam, 1999), se sitúa, desde una óptica postpositivista (Fox, 2008), en un punto intermedio entre la posición naif realista del naturalismo y la posición relativista del construccionismo (Angen, 2000; Madill, 2008; Spencer et al., 2003). Específicamente, considera que todo el conocimiento sobre el mundo social se encuentra fundamentado en perspectivas particulares y, por tanto, que todo conocimiento es parcial, incompleto y sujeto a fallo. Desde esta óptica, se niega la posibilidad de que pueda alcanzarse un conocimiento objetivo o certero de este mundo y, por tanto, se acepta la existencia de comprensiones alternativas, e igualmente “válidas”, de cualquier fenómeno. Así pues, de manera acorde con los principios del realismo crítico, este estudio adopta una ontología realista (al considerar que existe un mundo social que es real, que se halla al margen de nuestra conciencia y que puede ser comprendido en términos mentales y físicos) y una epistemología construccionista (al reconocer que nuestro conocimiento de este mundo únicamente puede ser adquirido a partir de nuestras propias construcciones y perspectivas (Seale, 1999)). Específicamente, se parte de la noción que no existe una única perspectiva sobre este mundo “real”, sino varias y todas ellas legítimas (E. Murphy, Dingwall, Greatbatch, Parker, & Watson, 1998), y que, a su vez, como investigadores, nuestra comprensión de este mundo, y de las perspectivas que lo envuelven, es en sí misma una construcción, ya que está fundamentada en nuestro propio punto de vista. Por tanto, la comprensión que podemos tener de este mundo alcanza distintos grados de adecuación, pero nunca es absoluta (Maxwell, 2012).

La adopción de una posición realista crítica tiene varias implicaciones relevantes para este estudio. En primer lugar, tomando en consideración el carácter multidimensional de la noción de calidad (ver apartado 1.3.1), nuestro interés reside en describir las diferentes conceptualizaciones de los investigadores en torno a este concepto. Para ello se parte de una visión que considera que “the societies are united to a significant extent by the interaction and complementary of *diverse views*, rather than solely by sharing or commonalities” (Maxwell, 2011, p. 28). Desde esta óptica, lo que une a los investigadores en el campo de los MM no son las prácticas fundacionales o los principios compartidos, sino el diálogo en un contexto de diversidad de perspectivas. Por tanto, de acuerdo con los principios del realismo crítico, lejos de pretender llegar a una definición unívoca, consensuada y conclusiva de la calidad de la

investigación basada en MM, la finalidad de este estudio es examinar la diversidad de nociones al respecto, entendiendo dicha diversidad como una propiedad “real” del mundo social estudiado (Maxwell & Mittapalli, 2007).

En segundo lugar, otro aspecto de interés de este estudio es la exploración de las posibles relaciones existentes entre los investigadores entrevistados y su situación académica en el momento de la recogida de datos. Partiendo de la premisa del realismo crítico de que “not only are both individuals’ perspectives and their situations real phenomena, they are *separate* phenomena that causally interact with one another” (Maxwell, 2012, p. 20), se plantea que las percepciones y prácticas de los investigadores sobre la calidad de la investigación basada en MM variaran en función de aspectos como la disciplina, el continente de trabajo, la experiencia metodológica, la antigüedad del doctorado, y la conceptualización de los MM.

En tercer lugar, a parte de las dos consideraciones anteriores para el objeto de este estudio, una última implicación del realismo crítico está directamente relacionada con la metodología empleada. Al aceptar la existencia de una realidad social externa que no puede ser reproducida de manera íntegra sino únicamente representada parcialmente, se acepta la imposibilidad de separar completamente la figura del investigador y el fenómeno investigado. Ello implica reconocer la influencia de nuestras asunciones, sociales y culturales, en el proceso de investigación y supone la implementación de procedimientos orientados a minimizar el efecto de estas asunciones en los resultados obtenidos. Entre estos procedimientos figuran estrategias de validación como el *member checking*, que ha consistido en el retorno del sumario de las entrevistas a las personas participantes, y el *clarifying research bias*, que se ha basado en la realización y el informe de ejercicios de auto-análisis reflexivo a lo largo del estudio. Dichos procedimientos se presentan de manera detallada en el apartado 5.8.

### 1.3 Delimitación de los principales conceptos del estudio

Si bien en el capítulo de revisión de la literatura se profundizará en los fundamentos históricos y teóricos de los conceptos que articulan este estudio, en este apartado se presenta una primera delimitación al respecto. Consideramos importante hacer este ejercicio inicial, tomando en consideración el marcado carácter polisémico de estos conceptos así como el desacuerdo existente en la literatura en torno a su naturaleza y uso. Cabe insistir, por tanto, que la intención

no es ofrecer definiciones unívocas, hecho que sería sin duda incoherente con la finalidad descriptiva y exploratoria de este trabajo. Al contrario, lo que se pretende es delimitar el área de alcance de estos conceptos e indicar un punto de partida, en todos los casos amplio, a partir del cual dar respuesta a las preguntas de investigación antes planteadas.

### 1.3.1 Calidad

Se parte de la noción de que la calidad en investigación es un concepto relativo del que no existe una única concepción universalmente acordada ni correcta (Harvey & Green, 1993; Tashakkori & Teddlie, 2010b). En efecto, lejos de abrazar una definición unitaria del concepto, debe entenderse la calidad como “something valuable” (Kekäle, 2002, pp. 65-66) cuya morfología diversa está asociada a contingencias como las circunstancias vinculadas al proceso de investigación o los atributos de las personas involucradas en cada estudio. Así pues, qué se entiende por calidad en investigación variará sustancialmente en función de aspectos como el tipo de metodología (CN, CL o MM) usada (Bryman et al., 2008); la aproximación a la naturaleza de dicha metodología (Devers, 1999), el propósito de la investigación (Onwuegbuzie & Johnson, 2006); la disciplina (Thorne, 2001); f) o la audiencia (Creswell & Plano-Clark, 2011). Tal y como afirman Harvey & Green (1993):

“It is not possible, therefore to talk about quality as a unitary concept; quality must be defined in terms of a range of qualities. At best perhaps, we should define as clearly as possible the criteria that each stakeholder uses when judging quality and for these competing views to be taken into account when assessments of quality are undertaken” (p. 29)

### 1.3.2 Método y metodología

Existe un consenso en considerar el método como el conjunto de procedimientos o estrategias de carácter técnico orientados al diseño de la investigación, la definición de la muestra y la recogida, análisis e interpretación de los datos (Bryman, 2008b; Lipscomb, 2008; Teddlie & Tashakkori, 2009). El método constituye así, en la literatura y en el presente estudio, un sinónimo de lo que en castellano acostumbra a denominarse “técnica” de investigación, de muestreo o de análisis. El acuerdo en torno a la definición de metodología es, en cambio, algo menor, sobretodo en relación al papel que los aspectos filosóficos deben tener en la investigación. La mayoría de autores tiende a definir la metodología desde una perspectiva

amplia, en una línea similar a la planteada por Teddlie & Tashakkori (2009), la cual sirve de referencia a este estudio:

“Methodology (research) is a broad approach to scientific inquiry specifying how *research questions* should be asked and answered. This includes worldview considerations, general preferences for designs, sampling logic, data collection and analytical strategies, guidelines for making *inferences*, and the criteria for assessing and improving quality” (p. 339)

Desde la óptica de estos autores, se entiende la metodología como un conjunto de reglas y convenciones, compartidas por los miembros de una comunidad disciplinar y metodológica, que guían la conceptualización, teorización y abstracción del proceso de investigación. A su vez, en tanto que protagonistas del proceso de construcción de conocimiento, estas reglas y convenciones se encuentran ancladas en las bases teóricas y filosóficas de cada comunidad. Así, en su acepción más común, la metodología trasciende el nivel procedimental y técnico de los métodos (sin omitir ese nivel, sino integrándolo) para situarse en una dimensión basada en asunciones y valores que determinan el modo cómo los investigadores se acercan al mundo social. Tal y como apunta Daly (2003):

“Overall it is very important to realise that the methods and techniques one chooses are part of a broader package. It is quite widely accepted that methodology involves a set of standards which should be aspired to. Less widely acknowledged is the fact that assumptions and values underlie all methodologies as well as a particular view of how we are to understand the social world. We need to be as conscious of the assumptions and conditions attaching to our methodology, as we are in applying and using them” (p. 194)

Más allá del peso que puedan tener la filosofía y la teoría en la noción de metodología, aspecto sin duda debatible<sup>2</sup>, por su prevalencia en la literatura en el presente estudio usamos el término “metodología” para referirnos a las grandes aproximaciones CN y CL.

---

<sup>2</sup>Bryman (2008b) ha planteado una acepción metódica y neutra de metodología y, al mismo tiempo, crítica con la relevancia tradicionalmente otorgada a la filosofía. A pesar de reconocer la importancia de las asunciones en la noción de metodología, Bryman considera que en multitud de ocasiones las definiciones publicadas en la literatura han situado este nivel por encima del de las prácticas, hecho que ha llevado a que se estableciera una correspondencia entre ontología y epistemología y las características de métodos particulares: por ejemplo, la vinculación de la encuesta con el positivismo y la asociación de la entrevista con el construccionismo. Según el autor, muchas de las cuestiones procedimentales presentadas en la literatura en los últimos años no se han

### 1.3.3 Métodos mixtos

Cómo definir a los MM ha sido uno de los principales ejes de controversia en la literatura (Morse & Cheek, 2014). Y es que no se trata ni mucho menos de una cuestión baladí, pues en el seno de esta discusión residen una serie de consideraciones fundamentales sobre la naturaleza, propósitos y estructura de los MM. Los debates en torno a la definición de los MM han tendido a mezclar consideraciones relativas a su nomenclatura con planteamientos sobre su contenido. Estos debates, derivados sobretudo de su corta historia y de la complejidad de conciliar dos aproximaciones (CN y CL) muy heterogéneas entre sí, pueden resumirse en cuatro puntos. En primer lugar, se ha debatido sobre el vocablo a usar entre propuestas como *methodological triangulation*<sup>3</sup> (Morse, 1991), *multimethod* o *multiple method designs* (Brannen, 1992; Brewer & Hunter, 2006; Miles & Huberman, 1994), *multistrategy research* (Layder, 1993; Lozares, Martín, & López, 1998), *critical multiplism* (Cook, 1985), *multi-instrument research* (Pelto & Pelto, 1978), “métodos híbridos” (Molina-Azorin, Gamero, Moliner, Ortega, & Guilló, 2012) o, el más extendido y aceptado actualmente, *mixed methods* (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007). Asimismo, se ha discutido sobre el foco de la definición, esto es, si debería ceñirse únicamente al nivel más básico de los métodos o si debería hacer también referencia a

---

restringido a decisiones de tipo técnico sino que han implicado también un compromiso con posiciones filosóficas particulares y a menudo situadas en extremos opuestos. Esta asociación entre filosofía y metodología ha convertido, por una parte, a la metodología en un campo cuyo fin principal ha sido dictaminar una forma “correcta” de hacer investigación y, por la otra, a los metodólogos en defensores y predicadores de aproximaciones particulares y frecuentemente presentadas como antagónicas: esto es, lo cuantitativo frente a lo cualitativo (Bryman, 2008b). Como veremos en el capítulo de revisión de la literatura, la aproximación crítica de Bryman y otros autores (Bergman, 2008a, 2010) permite explicar en gran medida la naturaleza de las actitudes que fueron el germen de la “guerra de paradigmas” de los años 80. Este estudio parte de la primera acepción de metodología y, por tanto, cuando se pregunta si los MM son o no una metodología distintiva se hace referencia, siguiendo a Greene (2008), a una noción amplia de metodología que concede igual peso a la dimensión filosófica que a la procedimental. Este punto de inicio no obvia, sin embargo, que entre los resultados del estudio se aluda a versiones críticas hacia esta perspectiva, como las de este segundo grupo de autores.

<sup>3</sup>El concepto de triangulación fue el más extendido entre los 60 y 80 hasta el punto de que, a pesar de haber nacido para referirse únicamente al propósito de la verificación, fue adoptado por una serie de autores para hacer referencia a otros propósitos, principalmente el de la complementariedad (Flick, 1992, 2007; Morse, 1991). Por tanto, para estos autores la triangulación podría considerarse un sinónimo de MM. Pese a mantenerse en épocas recientes en enfermería (Halcomb & Andrew, 2005; Williamson, 2005), este uso poco riguroso del término triangulación se relajó a finales de los 80 a partir de la publicación del trabajo seminal de Greene et al. (1989). Las autoras incluyeron en el título el término *mixed-method*, hecho que llevó a que, en los años posteriores, otras referencias clave del campo siguieran la misma estela (Caracelli & Greene, 1993; Creswell, 1994; Tashakkori & Teddlie, 1998). Fue finalmente en 2003, coincidiendo con la publicación de la primera edición del *Handbook* (Tashakkori & Teddlie, 2003b), cuando se acabó de consolidar este término y se diferenció del vocablo triangulación así como de otros presentes en el campo como *multimethod* o *multiple methods* (ver Morse (2003) y Teddlie & Tashakkori (2003) y, más recientemente Morse (2010) y Greene (2015), para una distinción detallada en este sentido).



otros componentes de la investigación como el enfoque filosófico adoptado (Creswell & Plano-Clark, 2011). Y, por último, se ha deliberado sobre el grado de inclusividad de la definición. En concreto, si puede considerarse MM a: a) la combinación de distintos métodos CN y distintos métodos CL, pero no CN y CL a un mismo tiempo (Mertens, 2013; Morse, 2010); b) la transformación de datos CL a CN y viceversa, pero sin recogida de datos de los dos tipos (Bazeley, 2012); y c) la combinación de datos CN y CL recogidos a partir de una única técnica de recogida de datos (Bryman, 2006a).

Esta controversia se ha relajado notablemente en la última década, después de la publicación de los artículos seminales de Creswell & Tashakkori (2007) y Johnson et al. (2007), ambos basados en la propuesta de definiciones amplias y susceptibles de ser compartidas por una gran variedad de investigadores especializados en MM. De hecho, a raíz de la publicación de estos dos artículos y de las dos ediciones del *Handbook*, actualmente existe entre la comunidad MM un cierto consenso en torno a tres cuestiones: a) el uso del vocablo *mixed methods* respecto al resto<sup>4</sup>; b) la restricción de la definición de los MM a investigación basada exclusivamente en la combinación de métodos CN-CL y no CN-CN o CL-CL; y c) la aceptación de la transformación de datos (de CL a CN y de CN a CL) como una forma de MM, a pesar de algunas excepciones (Creswell & Plano-Clark, 2011). El consenso respecto a estas tres líneas generales es precisamente una de las conclusiones señaladas en el epílogo de la segunda edición del *Handbook* (Tashakkori & Teddlie, 2010a), el cual a diferencia de su primera edición (Tashakkori & Teddlie, 2003a), ya no considera el asunto de la definición de los MM como un problema. Así pues, este estudio toma como punto de partida la definición que Creswell & Tashakkori (2007) propusieron con el fin de delimitar el tipo de estudios susceptibles de ser publicados en el *Journal of Mixed Methods Research (JMMR)*. Esta es una definición que, por su compatibilidad con la mayoría de las definiciones paralelas publicadas en la literatura

---

<sup>4</sup>Cabe tener en cuenta que el vocablo *methods* dentro del término *mixed methods* ha sido usado de manera amplia (Johnson et al., 2007) por la mayoría de autores en tanto que se ha referido no únicamente a aspectos procedimentales (específicos de lo que aquí denominamos “método”) sino también filosóficos (propios de lo que aquí llamamos “metodología”). En este sentido, a pesar de algunos usos esporádicos del vocablo *mixed methodology* (Tashakkori & Creswell, 2008; Tashakkori & Teddlie, 1998), el término predominante ha sido *mixed methods*, también por parte de los autores (Creswell & Plano-Clark, 2007; Creswell & Plano-Clark, 2011; Greene et al., 1989) que han considerado la filosofía como una más de las dimensiones de los MM.

reciente, es coherente con el enfoque amplio<sup>5</sup> y descriptivo adoptado en esta investigación y, a su vez, con el procedimiento seguido en la configuración de la muestra de participantes del estudio:

“Mixed methods research is defined as research in which the investigator collects and analyses data, integrates the findings, and draws inferences using both qualitative and quantitative approaches or methods in a single study or a program of inquiry” (Creswell & Tashakkori, 2007, p. 4)

Un elemento a destacar tanto de esta definición como del resto es la centralidad otorgada a la integración de los distintos componentes del estudio. Hacer investigación mixta no implica, pues, únicamente usar de manera conjunta y en tándem CN y CL, sino también integrarlos en una o más fases con el fin de que el producto final sea superior a la suma de sus partes por separado (Bryman, 2007a; Maxwell, Chmiel, & Rogers, 2015; Simons & Lathlean, 2010). En efecto, tal y como se expone en el capítulo 4 de este trabajo, la integración constituye uno de los criterios de calidad más importantes de los MM.

#### 1.3.4 Disciplina

Finalmente, en la formulación de las preguntas de investigación y en la selección de los participantes, este estudio se fundamenta en la definición de disciplina académica planteada por Del Favero (2003: citado en Alise, 2008), quien considera que las disciplinas académicas proveen:

“(...) the structure of knowledge in which faculty members are trained and socialized; carry out tasks of teaching, research, and administration; and produce research and educational output. Disciplinary worlds are considered separate and distinct cultures that exert varying influences on scholarly behaviors as well as on the structure of higher education” (p. 10)

---

<sup>5</sup>Es relevante destacar que recientemente se han planteado definiciones todavía más amplias de los MM. Por ejemplo, Greene (2015) hace referencia a la posibilidad de combinar no solamente más de un método sino también más de una metodología, más de un paradigma, más de una disciplina y más de una teoría substantiva. La autora apunta también que las etiquetas *multiple* y *mixed methods* no permiten captar dicha amplitud. Por el hecho de estar poco extendida dentro de la comunidad MM, y por ser muy reciente, esta definición no se ha tomado en consideración en el presente estudio.

La relevancia de esta definición reside en el hecho de hacer alusión tanto a la dimensión cognitiva como a la dimensión cultural de las disciplinas. En el nivel cognitivo, la definición alude a la existencia de una estructura de conocimiento que determina el tipo de materias que enseñan los académicos así como los ámbitos temáticos que investigan. En el nivel cultural, considera esta misma estructura como un agente central de socialización, en tanto que es responsable de delimitar las formas de comportamiento y los valores de los académicos. A su vez, la definición establece también la conducción de la investigación como una de las principales actividades cotidianas de los académicos.

Por otra parte, en concordancia con varios autores (Brew, 2008; Levitt, Thelwall, & Oppenheim, 2011; Quinlan, 1999; Scott, 1992; Stinchcombe, 1994; Trowler, 2012, 2014), este estudio considera que las disciplinas no son entidades unitarias y homogéneas sino que, al contrario, se caracterizan por presentar un cierto grado de variabilidad en su interior así como por estar articuladas en torno a narrativas múltiples y en constante tensión (Trowler, 2012). En efecto, puede haber casos en que las diferencias puedan ser mayores a nivel interno que respecto a otras disciplinas. Este es el caso, por ejemplo, de determinadas investigaciones en psicología social, cuyos enfoques teóricos y preferencias metodológicas tienden a ser más similares a las de la sociología que a las de otras áreas de su misma disciplina, como la psicología clínica o la neuropsicología. Por esta razón, siguiendo a Jacobs (2013) y Trowler (2014), el presente estudio reconoce que, a la vez que las disciplinas comparten una serie de similitudes y características centrales<sup>6</sup> que hace que sus integrantes pertenezcan a una familia disciplinar y no a otra, presentan también diferencias evidentes a nivel interno así como patrones explícitos de vinculación con otras disciplinas. En palabras de este último autor:

“(...) objects such as disciplines can have multiple and variable characteristics, depending on their sets of relations and the levels of analysis at which they are viewed. They do however draw (differently) on a set of familial characteristics” (p. 6)

---

<sup>6</sup>En referencia a estas características, Thorne (2001) alude a su tradición filosófica y a su posicionamiento social e histórico dentro del dominio de la ciencia empírica; en definitiva, a su razón de ser.

#### 1.4 Estructura del trabajo

Este trabajo se organiza en siete capítulos. Los capítulos 2, 3 y 4 incluyen la revisión de la literatura de la tesis. En concreto, en el capítulo 2 se introduce al lector a los principios teóricos y prácticos fundamentales de la investigación basada en MM, a los principales ejes de controversia del campo, y al proceso de introducción y desarrollo de los MM en cada disciplina. En el capítulo 3 se presenta una síntesis de la literatura sobre la calidad de la investigación CN y CL y para ello se exponen los conceptos y criterios principales planteados en la literatura y se describen las distintas aproximaciones y puntos de discusión al respecto. En el capítulo 4 se incluye una revisión sistemática de la literatura sobre la calidad de la investigación basada en MM y, con ello, se detallan los trabajos publicados en este ámbito hasta la fecha. En este capítulo también se describen, entre otras cuestiones, los principales marcos sugeridos en la literatura, los criterios de calidad incluidos en dichos marcos y los puntos de desacuerdo más relevantes en torno a este tema. Presentada la revisión de la literatura, los capítulos 5, 6 y 7 recogen el trabajo empírico realizado en esta tesis. En concreto, en el capítulo 5 se describen el diseño, la metodología y las técnicas de investigación cualitativa usadas para la recogida y el análisis de los datos. En el capítulo 6 se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a una muestra de 44 investigadores de las disciplinas de sociología, psicología, enfermería y educación. Y, finalmente, en el capítulo 7, a modo de conclusión, se da respuesta a las preguntas de la investigación, se plantean las limitaciones del estudio, y se exponen las posibles líneas de investigación futura.



## CAPÍTULO 2

### USO Y DESARROLLO DE LOS MM EN LAS CIENCIAS SOCIALES, DEL COMPORTAMIENTO Y DE LA SALUD

#### 2.1 Introducción

El hecho de que muchos académicos hayan adoptado una mentalidad abierta y flexible en torno a la otrora cuestionada compatibilidad de las metodologías CN y CL se ha traducido, en los últimos años, en una expansión de los MM en múltiples disciplinas de las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud. Existe en la actualidad un consenso generalizado sobre la legitimidad de este tipo de investigación, que se ha manifestado en la configuración de una comunidad académica con un cuerpo de conocimiento teórico y práctico compartido y en la publicación de un numeroso volumen de textos metodológicos y empíricos de notable impacto. Referencias clave en el campo como la primera edición del *Handbook* o de *Designing and conducting mixed methods research* acumulan un total de 5284 y 8026 citas en *Google Scholar*. Por otra parte, una búsqueda de los términos “mixed method\* study” y “mixed method\* investigation” en la base de datos *Web of Science Core Collection* en la categoría *Topic* permite obtener, en mayo de 2015, un total de 2396 referencias publicadas desde 2013.

El proceso de consolidación de los MM hasta la actualidad no ha estado, sin embargo, exento de retos. Morgan (1998) apunta dos. El primero, de carácter técnico, tiene que ver con las dificultades inherentes a la combinación de las metodologías CN y CL, especialmente en lo referente al encaje de elementos de distinta naturaleza: diferentes estrategias de muestreo, diferentes técnicas de recogida de datos y diferentes procedimientos de análisis. Los autores que han aludido a este reto (Bryman, 1988; Hammersley, 1992a) se han posicionado, sin embargo, a favor de la combinación, considerándola no sólo legítima sino también necesaria para responder a determinadas preguntas de investigación.

El segundo reto al que hace referencia Morgan, mucho más complejo por su carácter filosófico, se refiere a la no conveniencia de combinar ambas metodologías por estar fundamentadas en asunciones filosóficas diferenciadas e incompatibles. Para explicar este reto es necesario

remontarse al desarrollo histórico de las aproximaciones CN, CL y MM a lo largo del siglo XX. Durante los años 20 y 30 el uso de diseños MM fue habitual en las ciencias sociales, aunque no bajo el paraguas de la terminología *mixed methods*. Se trataba de una época en la que no se cuestionaba de modo alguno su legitimidad y la combinación era aceptable siempre y cuando fuera justificable desde el punto de vista de los propósitos de la investigación (Teddlie & Tashakkori, 2009). Por ejemplo, en el contexto de la Escuela de Chicago, algunos de sus investigadores, como Ernest W. Burgess, usaron el estudio de caso y los métodos estadísticos de manera complementaria, implementando el primero para analizar la dimensión simbólica y cultural de un fenómeno específico y empleando los segundos para detectar patrones más generales de relaciones respecto a dicho fenómeno (Alastalo, 2008). Este uso desacomplejado de los MM menguó, no obstante, entre los años 40 y 60, con el auge de la encuesta como técnica principal de recogida de datos, con la consideración de los métodos estadísticos como forma casi exclusiva de análisis y con la consolidación del postpositivismo como paradigma<sup>7</sup> dominante. En concreto, en esta época, en respuesta a la insatisfacción generada por el positivismo, algunos autores (Hempel, 1965; Kuhn, 1970) empezaron a trabajar desde el postpositivismo e introdujeron cambios importantes respecto a su hermano mayor como la aceptación del peso de la teoría en los fenómenos investigados, la noción “popperiana” de falsificación en lugar de verificación de hipótesis, y el reconocimiento de la imposibilidad de eliminar por completo la influencia del investigador sobre los resultados generados (Johnson & Gray, 2010; Lincoln, Lynham, & Guba, 2011). A pesar de estos cambios, el postpositivismo retuvo muchos ideales del positivismo, incluyendo la defensa del realismo y el mantenimiento de una visión cuantitativista de las ciencias sociales, articulada primordialmente a partir de diseños experimentales y de modelos explicativos causales (Teddlie & Tashakkori, 2009).

Entre los años 70 y 80, la discusión en torno a los métodos de investigación pasó a girar de manera casi exclusiva alrededor del debate CN-CL. El descontento generado por la escasa

---

<sup>7</sup>El concepto de paradigma ha tenido varias acepciones en la literatura (Bergman, 2010; Gorard, 2010). De ellas, la más común ha sido la noción metafísica de paradigma (Morgan, 2007), esto es, la que los identifica como “a metaphysical construct that provides an organizing framework for the philosophical assumptions that guide researchers in their theorizing and practice” (Mertens, 2013, p. 139). Desde esta perspectiva se considera el paradigma como un marco organizador de las consideraciones ontológicas (la naturaleza del mundo social), epistemológicas (las formas de conocimiento que podemos tener de este mundo), metodológicas (los métodos para alcanzar este conocimiento) y axiológicas (los valores que constituyen este mundo) de los investigadores (Giddings & Grant, 2009). Por su predominancia en la literatura, cuando se alude en este trabajo al término paradigma y a sus tipos (positivismo, postpositivismo, constructivismo, pragmatismo, realismo, etc.), se hace desde esta noción.

ruptura del postpositivismo respecto a épocas anteriores fomentó que diferentes autores desarrollaran aproximaciones alternativas que, en contraste con el objetivismo, el realismo y las pretensiones de generalización propias del postpositivismo, abogaban por la generación de un conocimiento más subjetivo, contextual y contingente y, por tanto, alejado de los cánones de la ciencia tradicional imperantes hasta el momento (Greene, 2007). Fue en este contexto que el constructivismo adquirió fuerza y con él surgieron una serie de disputas entre los defensores de esta aproximación y los partidarios del paradigma postpositivista. En el nivel filosófico, los constructivistas incidieron en el carácter construido del mundo social y se plantearon como objetivo comprender el significado que las personas atribuyen a sus experiencias. En contraste, los postpositivistas<sup>8</sup> asumieron este mundo como real y establecieron como fin la generación de explicaciones causales y generalizables sobre los fenómenos observados. En el nivel metodológico, ambos grupos discutieron qué orientación era más adecuada para investigar fenómenos sociales y en esta discusión se estableció una correspondencia entre las metodologías CN y CL y determinados paradigmas y asunciones filosóficas (Alastalo, 2008; Alvira, 1983; Bericat, 1998; Brannen, 1992; Bryman, 1984, 1988, 2008a; Hammersley, 2002; Maxwell, 2011). Así, por una parte, los autores constructivistas conceptualizaron la metodología CL como una opción superior para investigar el mundo social desde su punto de vista, esto es, desde una ontología relativista y una epistemología subjetivista (Guba & Lincoln, 2005; Morgan, 2007). Y, por la otra, los postpositivistas definieron la metodología CN como la más adecuada para generar resultados objetivos y generalizables que permitirían al investigador acercarse a la “realidad” del mundo social estudiado (Lincoln et al., 2011)<sup>9</sup>. El resultado de estas disputas fue

---

<sup>8</sup>Es importante no confundir esta versión del postpositivismo con otras versiones más moderadas como la posición realista crítica adoptada en el presente estudio (ver apartado 1.2).

<sup>9</sup>Esta correspondencia entre metodología CL y constructivismo y metodología CN y postpositivismo es promovida, según Morgan (2007), por la noción metafísica de paradigma. Al respecto, este autor afirma que “metaphysics consists of issues related to the nature of reality and truth. As such, it both contains the field of ontology, which concentrates on the nature of reality, and makes a connection between ontology and epistemology through questions about the possibility of “truth” in the form of “objective knowledge” about that reality” (p. 57). Esta noción se basa un modelo *top-down* donde la ontología se sitúa en la parte superior y, a continuación, establece constricciones sobre la naturaleza del conocimiento y la manera de generarlo. De acuerdo con este planteamiento, los constructivistas tienen una noción relativista del mundo social (ontología) que únicamente puede ser conocido (epistemología) mediante aproximaciones de naturaleza subjetiva (CL), y los positivistas y postpositivistas tienen una noción realista del mundo social (ontología), el cual únicamente puede ser investigado (epistemología) mediante aproximaciones de naturaleza objetiva (CN). En última instancia, la correspondencia entre filosofía y metodología ha llevado a que en algunos casos el término “paradigma” se haya usado, de manera imprecisa y confusa, para referirse no solamente a variantes específicas como el postpositivismo y el constructivismo sino también a las metodologías CN y CL a nivel global. En este sentido, es habitual encontrar



una “guerra de paradigmas” que acentuó la separación entre CN y CL y llevó a diferentes autores, en su mayoría del ámbito CL<sup>10</sup>, a formular la “tesis de la incompatibilidad” (Lincoln & Guba, 1985; Smith, 1983; Smith & Heshusius, 1986) según la cual los paradigmas postpositivista y constructivista son categorías inconmensurables que no pueden mezclarse y, por tanto, la combinación de CN y CL no es posible. Así pues, para estos autores la combinación no era únicamente problemática por sus dificultades técnicas sino sobre todo por la imposibilidad de acomodar tradiciones metodológicas con naturalezas filosóficas irreconciliables. En efecto, si la dimensión filosófica no se hubiera ligado a la procedimental y el problema de la combinación se hubiera limitado a la dimensión técnica, la “tesis de la incompatibilidad” no hubiera tenido razón de ser (Bergman, 2008a, 2010; Bryman, 2008a; Morgan, 2007). Las consecuencias de la guerra de paradigmas no fueron positivas para los MM, ya que obstaculizó su desarrollo durante estos años y muchas de sus discusiones quedaron subsumidas bajo el paraguas de la “triangulación” (Denzin, 1978; Jick, 1979).

A finales de los 80 surgieron una serie de contrapropuestas que ayudaron a apaciguar esta guerra. Y puesto que las disputas tenían una raíz claramente filosófica, las nuevas propuestas también se hicieron en este nivel. Así, Howe (1988) propuso el pragmatismo como alternativa a los paradigmas postpositivista y constructivista imperantes hasta el momento y lo definió como base filosófica para la combinación de las metodologías CN y CL en base a dos argumentos: a) la proximidad de este paradigma a la investigación aplicada y su interés en la generación de conocimiento “útil”; y b) su posicionamiento en favor de que es la pregunta de investigación, y no los principios filosóficos, la que dicta qué metodologías y métodos usar (Bryman, 2007a; Morgan, 2014; Tashakkori & Teddlie, 1998). A parte del pragmatismo, Howe (1988) indicó dos argumentos a favor de la compatibilidad de CN y CL: el hecho de que en la práctica las diferencias entre cada una tienen más que ver con las preferencias de los investigadores que con cuestiones filosóficas; y el hecho de poder implementar CN y CL desde

---

en la literatura referencias a los “paradigmas CN y CL”, las cuales han sido criticadas por Maxwell & Loomis (2003) y Gorard (2010).

<sup>10</sup>Según Morgan (2007), las críticas llevadas a cabo por parte de sectores CL a la aproximación CN se focalizaron más en manifestar su desacuerdo con los principios filosóficos de ésta última que en evidenciar sus anomalías empíricas. El hecho de criticar estos principios, y de defender y establecer como propias las bases filosóficas del constructivismo, permitiría dotar a la aproximación CL de un cierto halo de cientificidad y legitimidad, sobretudo en una época en que ésta era criticada desde sectores dominantes cuantitativistas por su escasa validez y fiabilidad y por ser una opción *soft* (para un resumen de estas críticas y las correspondientes respuestas, ver LeCompte & Goetz (1982), Sandelowski (1986), Howe & Eisenhart (1990) y Mays & Pope (2006)).

enfoques constructivistas y postpositivistas, respectivamente. La propuesta de Howe fue acompañada, entre finales de los 80 y principios de los 90, de un volumen considerable de literatura que trasladó al nivel aplicado la compatibilidad entre metodologías. Con ello, la fuerza de las posiciones partidarias de la tesis de la incompatibilidad se relajó y emergieron perspectivas más abiertas a la combinación. Al mismo tiempo, el peso de la filosofía y su correspondencia con la metodología tuvieron cada vez menos relevancia (Bryman, 2006b).

El resultado fue la publicación de un numeroso volumen de obras que delimitarían el inicio de “the institutionalization of mixed methods as a distinct methodological orientation” (Teddlie & Tashakkori, 2009, p. 76) y que han proseguido hasta la actualidad (ver apartado 1.1.1 para un mayor detalle de las etapas de este movimiento). Tal y como afirman Mair, Greiffenhagen, & Sharrock (2013), el campo de los MM se encuentra actualmente en un proceso de organización de sí mismo y, al mismo tiempo, de generación de una narrativa coherente que le permita delimitar y consolidar su espacio en el panorama actual de las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud. Esta actividad ha implicado definir pautas procedimentales para hacer investigación basada en MM rigurosa y, a su vez, plantear discusiones en torno a su naturaleza y fundamentos filosóficos. El propósito de este capítulo es ofrecer una síntesis de estas cuestiones, que a su vez actúe de marco de contextualización de las dinámicas acontecidas en el ámbito de la calidad vinculada a los MM.

## 2.2 ¿Qué son los MM?

El debate en torno a qué se entiende por MM y cuáles son sus fronteras ocupó un espacio importante en la literatura metodológica de los años 90 y principios de los 2000, coincidiendo con las primeras etapas de su formalización. Después de una serie de encendidas discusiones, se ha llegado en la actualidad a un cierto consenso en torno a definir a los MM como una aproximación que integra las metodologías CN y CL en las fases de recogida de datos, análisis de la información e interpretación (Creswell & Tashakkori, 2007). Se trata, en este sentido, de una definición de carácter amplio que posibilita ubicar dentro de un mismo paraguas a las nociones que dan importancia a la filosofía y a las que la omiten completamente. Asimismo, también permite poner en un mismo grupo a los que consideran que la transformación de un tipo de datos al otro constituye de por sí MM y a los que afirman que, para adquirir dicho estatus, es necesario que haya una recogida de los dos tipos de datos.

Además de la integración de los componentes CN y CL, que constituye la particularidad central de los MM, Teddlie & Tashakkori (2010) plantean otras características de esta aproximación. Según estos autores, los MM son, en primer lugar, una aproximación ecléctica, ya que rechazan la tesis de la incompatibilidad y fomentan que la selección de los métodos y sus modos de combinación se guíen por su adecuación con las preguntas de investigación y no por consideraciones filosóficas. En segundo lugar, se caracterizan por un pluralismo paradigmático, puesto que aceptan que más de un paradigma pueda constituir la base filosófica para los MM. En tercer lugar, ponen énfasis en la diversidad, ya que son tolerantes con la heterogeneidad de opiniones existente entre sus miembros y, a su vez, otorgan valor a los resultados contradictorios derivados de los componentes CN y CL. En cuarto lugar, devienen una aproximación iterativa y cíclica a la investigación, en tanto que usan lógicas deductivas e inductivas en un mismo estudio. En quinto lugar, conceden una importancia central a la pregunta de investigación, ya que ésta define el tipo de diseño que va a implementarse así como la estrategia de muestreo y las técnicas de recogida de datos y análisis. En sexto y último lugar, disponen de un conjunto de procedimientos particulares, como ahora tipologías de diseños, métodos de muestreo, estrategias de análisis y criterios de calidad, específicamente MM.

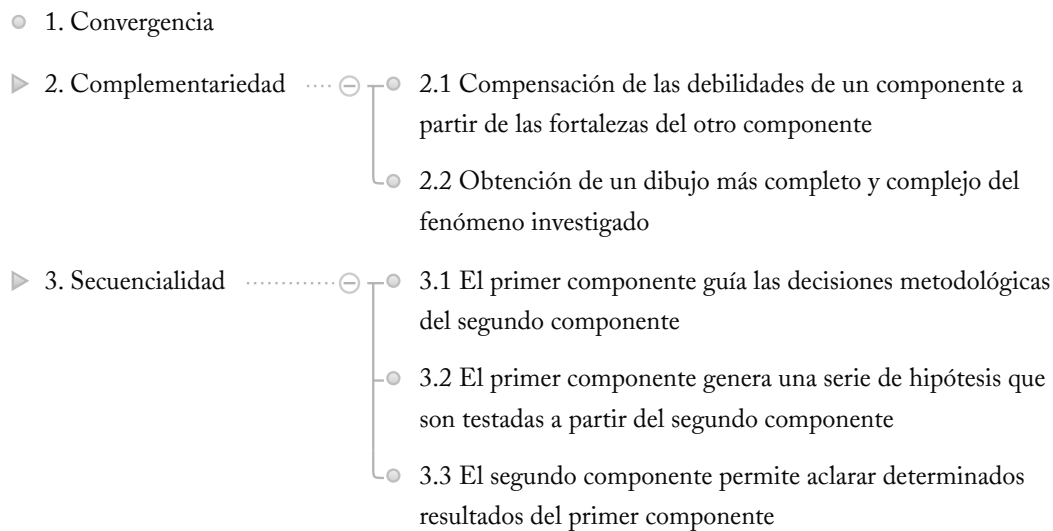
### 2.3 ¿Por qué hacer MM?

Se han planteado distintas razones para la combinación de CN y CL y, con ello, se han hecho explícitas varias justificaciones sobre el valor añadido del uso de MM. Por su naturaleza empírica, Greene et al. (1989) y Bryman (2006a) constituyen dos de las referencias más relevantes e influyentes en este tema. Aplicando el esquema clasificatorio de Morgan (2014), las razones sugeridas por estos autores pueden dividirse en tres grandes tipos: la convergencia, la complementariedad y la secuencialidad (Figura 1).

En primera instancia, en el caso de la convergencia, los componentes CN y CL se centran en una misma pregunta de investigación, se implementan de manera independiente y paralela, y el interés último reside en corroborar los resultados obtenidos por un método con los del otro para así potenciar su validez interna (Brannen, 1992). Así, si los datos generados en cada componente tienen un cierto parecido, el investigador tiene una mayor certeza de la credibilidad de los resultados del estudio. Esta razón equivale, por tanto, a la noción clásica de triangulación planteada por autores como Denzin (1978) y Jick (1979) y criticada por Fielding & Fielding

(1986) y Bryman (1988), entre otros. La noción de convergencia tuvo mucha importancia en los 80 y principios de los 90, coincidiendo con la formalización de los MM, no obstante, posteriormente perdió importancia en favor de otras razones como la complementariedad<sup>11</sup> y la secuencialidad.

**Figura 1 Razones para la combinación de CN y CL**



Fuente: Elaboración propia a partir de Greene et al. (1989), Bryman (2006a), y Morgan (2014)<sup>12</sup>

En segunda instancia, en el caso de la complementariedad, CN y CL responden a diferentes preguntas de investigación, de manera que ello permite abordar un número mayor de objetivos que el que sería posible alcanzar mediante una investigación monométodo (Morgan, 2014; Schwandt & Lichty, 2015). Así, cada componente tiene asignado un objetivo diferente, siempre de manera consistente con la naturaleza de su metodología. Esta segunda razón puede, a su vez, subdividirse en dos razones más. Por una parte, una primera sub razón asume que CN y CL tienen una serie de fortalezas y de debilidades no coincidentes entre sí y considera que la combinación permite compensar las debilidades de uno de los métodos con las fortalezas del otro y viceversa (Brannen & Halcomb, 2009; Denscombe, 2010b; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Un ejemplo de ello puede observarse en la realización de entrevistas de manera

<sup>11</sup>De acuerdo con Morgan (2014), el propósito de la complementariedad fue promovido sobre todo por los autores críticos con la noción de triangulación.

<sup>12</sup>Únicamente se indica la fuente en las tablas y figuras que se han basado en alguna referencia de la literatura. En los casos en que la elaboración ha sido propia, no se indica fuente.

complementaria a una encuesta: en estos casos, la riqueza de información característica de las primeras, así como el tipo de objetivos de naturaleza interpretativa y procesual que puede satisfacer, permite equilibrar la menor profundidad que caracteriza a la segunda. Por otra parte, una segunda sub razón considera que la combinación de CN y CL permite obtener un dibujo más completo del fenómeno investigado (Brannen & Halcomb, 2009; Klassen et al., 2012; Schwandt & Lichty, 2015): así, en tanto que responde a preguntas de investigación diferentes, cada componente ofrece una aproximación alternativa al objeto de estudio de manera que la combinación permite al investigador apreciar dicho objeto en toda su complejidad. Ambos propósitos han acostumbrado a presentarse en la literatura como si fueran uno solo, bajo el argumento de que la dificultad de captar de manera más completa el fenómeno estudiado es consecuencia de las limitaciones de cada uno de los métodos. Este planteamiento ha sido, no obstante, contrarrestado por otros autores que han afirmado que las diferencias de enfoque entre CN y CL no obedecen a limitaciones propias de dichas metodologías sino a su diferente naturaleza.

En tercera instancia, en el caso de la secuencialidad, el fin reside en usar los resultados de uno de los componentes para mejorar la implementación del otro componente. Ello repercute de manera positiva en los resultados generales del estudio, ya que permite que sean más robustos de lo que serían si se implementara un único componente (Morgan, 2014). Esta tercera razón puede subdividirse en tres razones más. La primera sub razón hace referencia al uso, en una primera fase, de un componente que ayude a guiar las decisiones metodológicas relativas al segundo componente. Por ejemplo, una primera parte CL basada en entrevistas puede ayudar al subsiguiente desarrollo de un cuestionario o, a la inversa, una encuesta implementada en una primera fase puede facilitar el diseño de un conjunto de entrevistas realizadas a continuación. La segunda sub razón alude a la posibilidad de generar, mediante el primer componente, una serie de hipótesis que sean verificadas a partir del segundo componente. Por ejemplo, pondríamos en práctica esta sub razón si primero realizáramos varios grupos de discusión y, a continuación, implementáramos una encuesta que permitiera testar los resultados de dichos grupos. Finalmente, la tercera sub razón se refiere al uso del segundo componente como recurso para aclarar aquéllos resultados del primer componente que no hayan quedado claros o que necesiten mayor explicación. Esto se pondría de manifiesto si realizáramos una serie de

entrevistas para aclarar resultados ambiguos o problemáticos obtenidos en una encuesta realizada previamente.

Es relevante apuntar que, si bien los estudios basados en MM tienden a fundamentar su justificación en solamente una de estas razones, éstas no son excluyentes entre sí y, por tanto, es posible que una investigación que se base en una de ellas también lo haga, al mismo tiempo, en otra. Este sería el caso de un estudio basado en la razón de la convergencia que, en el momento de la corroboración, detectara una cierta disparidad en parte de los resultados CN y CL. Dicho desajuste podría llevar a los investigadores a examinar en mayor profundidad los elementos en desacuerdo o a generar explicaciones alternativas a las previstas y, con ello, a obtener un dibujo más completo y preciso del objeto de estudio (Bazeley, 2009a; Brannen, 1992; Jick, 1979; Teddlie & Tashakkori, 2010). Este uso combinado de razones, y especialmente de la divergencia como recurso para fomentar la complementariedad, no es, sin embargo, contemplado por la mayoría de tipologías de razones existentes, las cuales tienden a establecer una separación rígida entre sus distintos tipos (Maxwell et al., 2015). Las limitaciones de las tipologías en el ámbito de los MM se desarrollan en el apartado 2.6.1.

#### 2.4 ¿Son los MM una metodología distintiva?

¿Son los MM un híbrido de las metodologías CN y CL o bien constituyen una aproximación distintiva? Este ha sido uno de los interrogantes más debatidos desde la publicación de la primera edición del *Handbook*, momento en que los MM fueron presentados como un tercer movimiento metodológico heredero de CN y CL y al mismo tiempo distinto y singular en los niveles procedimental y filosófico.

Las posiciones favorables a la distintividad se han basado en tres argumentos. En primer lugar, se ha afirmado que los MM constituyen un tercer paradigma metodológico situado al lado de los CN y CL y se ha identificado dicho paradigma con el pragmatismo (Andrew & Halcomb, 2009a; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Desde esta perspectiva, Greene (2008) ha planteado que los MM tienen el potencial para ser considerados una metodología distintiva en cuatro niveles: las asunciones filosóficas, la lógica de la investigación, las recomendaciones para la práctica empírica y los compromisos sociopolíticos. Según esta posición, los MM no constituyen un mero híbrido de CN y CL sino que devienen una categoría metodológica en sí

misma. Se trata, por tanto, de un planteamiento que no limita su atención a los componentes técnicos, sino que concede un papel igualmente relevante a la dimensión filosófica. En segundo lugar, se ha considerado a los MM como una “nueva” manera de hacer investigación, esto es, como una aproximación inédita surgida en la década de los 80 con el fin hacer frente a las limitaciones de CN y CL. Se entiende así que el valor de los MM reside en el hecho de que han traído consigo una serie de procedimientos y de maneras de concebir la investigación no tenidas en cuenta hasta el momento. En tercer lugar, se ha adoptado una posición “universalista” (Bryman, 2007b) basada en el planteamiento de que toda investigación hecha a partir de MM es inherentemente superior a cualquier otra realizada mediante un diseño monométodo. Desde este enfoque, la combinación de las metodologías CN y CL no solamente es posible sino que también es necesaria para el fomento de la calidad de la investigación. Algunas afirmaciones ejemplificando esta posición pueden encontrarse en Currall & Towler (2003), Rocco et al. (2003), Onwuegbuzie & Leech (2005), Morse & Niehaus (2009) y Tashakkori & Teddlie (2010a):

“A mixed method design, if conducted with deliberate care, is a stronger design than one that uses a single method” (Morse & Niehaus, 2009, p. 10)

“Yet, relying on only one type of data (i.e. Number of words) is extremely limiting. As such, mono-method research is the biggest threat to the advancement of social sciences” (Onwuegbuzie & Leech, 2005, p. 384)

“A fundamental assumption about MMR in social, behavioral, and health research is that it provides a better (broader, more credible) understanding of the phenomena under investigation than a dichotomous QUAL/QUAN approach” (Tashakkori & Teddlie, 2010a, p. 816)

Estos tres argumentos a favor de la distintividad se fundamentan en la voluntad de los autores antes citados de dotar de mayor legitimidad a los MM, sobre todo durante su institucionalización y formalización entre los años 90 y 2000. En cierta medida, se trata de una dinámica similar a la seguida por la comunidad de investigadores CL durante los años 70 y 80 cuando, en respuesta al rechazo de los sectores CN, implementaron acciones para fomentar su credibilidad y convencer a los escépticos de su valor. Lo que se pretende es, pues, dotar de científicidad a los MM para mejorar su estatus como aproximación metodológica separada y conseguir un mayor respeto de la comunidad académica. Un ejemplo reciente de este planteamiento puede encontrarse en Creswell (2015), quien afirma que los MM deben ser

considerados una aproximación científica, en tanto que ello “enhances the credibility and legitimacy of the approach as well as highlights procedures for using the approach in a practical way” (p. 68). Con este propósito, el autor propone los 10 puntos clave en torno a una ciencia de los MM, entre los cuales figuran la consecución de un consenso en torno a la definición de los MM y la continuación del debate sobre aspectos propios de los MM como su valor añadido, los tipos de diseño MM, los criterios de calidad MM o la integración de elementos CN y CL. En efecto, si no hubiera sido por esta voluntad de legitimación del campo, muchos de los elementos constitutivos de los MM como los mencionados por Creswell, y que han contribuido a su popularidad, no habrían existido.

Varios académicos han planteado, no obstante, importantes objeciones a los argumentos en defensa de la distintividad. En primera instancia, numerosos autores (Allwood, 2012; Bazeley, 2009a; Bergman, 2008a, 2010; Biesta, 2010; Brannen, 2005; Brannen & Halcomb, 2009; Bryman, 1988; Giddings, 2006; Gorard, 2010; Maxwell, 2015; Maxwell & Mittapalli, 2010; Niglas, 2010; Onwuegbuzie & Leech, 2005; Pearce, 2015; Ridenour & Newman, 2008; Sandelowski, 2003, 2014; Symonds & Gorard, 2010; Yardley & Bishop, 2008) han mostrado su desacuerdo con la identificación de las aproximaciones CN, CL y MM con paradigmas en base al argumento de que ello obvia la diversidad interna de cada una de ellas y, a su vez, refuerza la binariedad entre CN y CL que los MM precisamente pretenden erradicar. En efecto, estos autores han criticado el hecho de que una parte importante de la literatura sobre MM ha aceptado el argumento de la existencia de una correspondencia entre filosofía y metodología propio de las décadas de los 80 y 90 y, con ello, ha fomentado la asociación de los distintos tipos de investigación con paradigmas específicos (Allwood, 2012; Bazeley, 2009a; Bergman, 2010). Este planteamiento puede observarse en diversos manuales sobre MM en cuyas páginas pueden encontrarse tablas presentando las distintas metodologías en columnas separadas, de manera dicotómica y remarcando sus diferencias en los niveles filosófico y procedimental. Dicho formato de presentación ha sido muy eficiente desde un punto de vista pedagógico pero, sin embargo, ha promovido una imagen simplista de las metodologías, al ser presentadas como monolitos homogéneos a nivel interno y con profundas diferencias respecto al resto. A su vez, también ha contribuido a reproducir la brecha entre las metodologías CN y CL que en un principio los MM pretendían hacer desaparecer (Gorard, 2010; Sandelowski, 2014).



Para estos autores la distinción entre CN y CL es, por tanto, problemática, pues existen muchas más similitudes que diferencias entre ambas metodologías y, asimismo, lejos de ser homogéneas, presentan profundas diferencias a nivel interno. Por ejemplo, en investigación CL existen distintas perspectivas en torno a asuntos como el asesoramiento de su calidad, la conceptualización de la causalidad o el uso de la cuantificación (Allwood, 2012). Asimismo, lo que define las diferencias paradigmáticas entre investigaciones no es la naturaleza de las metodologías sino la manera de interpretar y usar los resultados (Wardekker, 2000: citado en Allwood, 2012). Es inadecuado, por tanto, vincular filosofía y metodología, en tanto que es posible hacer investigación CL desde enfoques objetivos y deductivos e investigación CN desde aproximaciones subjetivas e inductivas (Bryman, 1988; Pearce, 2015). Como alternativa a estas limitaciones, estos autores han hecho distintas propuestas. Entre otras: a) reconceptualizar las metodologías CN y CL desde la perspectiva de un continuo metodológico, esto es, desde una noción que abandone los términos absolutos y que considere que la investigación puede ser predominantemente CN o predominantemente CL pero nunca exclusivamente de un solo tipo (Bazeley, 2009a; Niglas, 2010; Ridenour & Newman, 2008; Teddlie & Tashakkori, 2009); b) definir y justificar el uso de cada metodología en función de las contingencias inherentes a cada situación de investigación (Allwood, 2012; Bergman, 2008a); y c) adoptar una mentalidad que otorgue más importancia a la selección de los métodos más adecuados para responder a las preguntas de investigación que a la combinación *per se* (Bryman, 1988; Sandelowski, 2014).

En segunda instancia, otros autores (Brewer & Hunter, 2006; Giddings & Grant, 2007; Halcomb, Andrew, & Brannen, 2009; Maxwell, 2015; Sandelowski, 2014) han puesto en duda el carácter novedoso que se ha atribuido a los MM y han afirmado que su mérito actual se limita a constituir una tendencia popular en la moda contemporánea de las innovaciones metodológicas. En contraste, han planteado que es importante reconocer la antigüedad de los MM (o al menos de la práctica de combinar las metodologías CN y CL) y que, en lugar de presentarlos como una nueva forma de hacer investigación, es necesario aproximarse a ellos como a “new way of recognizing and speaking about the methodological and design mixes constituting all empirical inquiry” (Sandelowski, 2014, p. 6). Desde esta perspectiva, lo que es nuevo no es la aproximación en sí, sino la aceptación y normalización del ejercicio de combinar metodologías durante la práctica empírica así como el reconocimiento de las posibilidades de dicha actividad para dar respuesta a un amplio rango de preguntas de investigación.

En tercera instancia, Maxwell (2015) ha criticado el hecho de que en una gran parte de la literatura el desarrollo de los MM se haya narrado a partir de una reconstrucción histórica que, en última instancia, ha tendido a favorecer una determinada definición por parte de la comunidad MM. Según este autor, muchos académicos han ignorado, o simplemente no han citado, los estudios clásicos basados en la combinación de CN y CL por el simple hecho de no acomodarse a las ortodoxias y retórica predominantes en el campo. En consecuencia, esta narración histórica, para el autor sesgada e interesada, ha permitido a determinados académicos posicionarse en el centro de este movimiento metodológico y, por ende, adquirir una posición de poder en la definición de los MM como metodología distintiva y en la delimitación de las fronteras del campo.

En cuarta instancia, autores como Sandelowski (2000a), Johnson & Onwuegbuzie (2004), Brannen (2005), Brewer & Hunter (2006), Bryman (2007b), Andrew & Halcomb (2012) y Hesse-Biber (2015) han planteado que la investigación basada en MM no es mejor que el resto ni tampoco es la más apropiada para cualquier investigación y, desde una posición particularista, han afirmado que el rigor de un estudio viene determinado por el grado en que la metodología usada (CN, CL o MM) es la más adecuada para dar respuesta a las preguntas particulares de la investigación. En otras palabras, la pregunta de investigación es el principal orientador de la decisión de la metodología a usar (Flemming, 2007). A pesar de que la posición universalista fue más predominante en las primeras etapas de la institucionalización de los MM, la literatura reciente ha hecho un giro hacia el particularismo, hecho que se pone de manifiesto en Leech (2010), quien observó cómo cuatro autores fundadores del campo se mostraban a favor de dicha posición. Asimismo, cabe señalar que una tendencia muy común en la actualidad, identificada en el estudio de Bryman (2007b), es el hecho de que algunos autores planteen, de manera claramente contradictoria, afirmaciones asociadas con ambas posiciones. Es el caso de Anthony J. Onwuegbuzie, quien en Onwuegbuzie & Leech (2005) sugiere una posición abiertamente universalista mientras que en Johnson & Onwuegbuzie (2004) recomienda la adopción de una aproximación particularista “which accepts that quantitative, qualitative, and mixed research are all superior under different circumstances and it is the researchers’ task to examine the specific contingencies and make the decision about which research approach, or which combination of approaches, should be used in a specific study” (p. 22-23). Lo mismo sucede en Andrew & Halcomb (2012), quienes, por una parte, en el nivel particularista, aluden a la

centralidad de la pregunta de investigación en el momento de determinar la metodología empleada y, por la otra, desde una perspectiva universalista afirman que solamente un diseño combinado es capaz de capturar en toda su magnitud la complejidad de los fenómenos sanitarios. Por tanto, si bien las autoras piensan que la aproximación MM no es siempre adecuada, sí le otorgan un cierto halo de superioridad en su capacidad de examinar de manera más holística los objetos de estudio.

En quinta instancia, Giddings (2006) y Giddings & Grant (2007) han aludido al hecho de que, en su intento de legitimarse y adquirir un carácter más científico, los MM se han fundamentado en posiciones postpositivistas que han otorgado un papel principal a la metodología CN y han condenado a la CL a un papel secundario. Por ejemplo, Giddings (2006) afirma que los MM no son “a methodological movement, but a pragmatic research approach that fits most comfortably within a postpositivist epistemology” (p. 195). De acuerdo con esta autora, el campo acostumbra a priorizar diseños MM dónde el componente principal es CN y el suplementario es CL, de manera que éste último tiene un papel meramente asistencial, por ejemplo, aclarando resultados inconclusos de una encuesta o de un experimento. Asimismo, también tiende a adoptar una mentalidad postpositivista a nivel general del estudio, que se materializa en el uso de términos cercanos a este enfoque como “validez” o “rigor” o en la presentación de resultados siguiendo esquemas predefinidos y estructurados<sup>13</sup>.

Retomando la pregunta con la que se iniciaba este apartado, en el contexto actual de desacuerdo, los debates sobre la naturaleza distintiva de los MM persisten en la actualidad. Estas discusiones acostumbran además a restringirse al dominio de la literatura metodológica, lo cual los lleva a situarse en niveles a menudo abstractos y poco terrenales. En contraste, la generación de un debate fructífero sobre este asunto, así como el análisis de las implicaciones de adoptar una posición u otra, requieren un abordaje empírico de esta cuestión.

---

<sup>13</sup>En contraste con estas consideraciones, Creswell & Plano-Clark (2007) han planteado dos objeciones. Por una parte, siguiendo la lógica científicista apuntada antes, han afirmado que los MM han permitido a la metodología CL penetrar como un modo legítimo de hacer investigación en ámbitos experimentales dónde antes era completamente desconocida. Aunque sea asumiendo un rol secundario, esto ya es de por sí un valor en sí mismo. Y, por otra parte, han señalado la importancia que la metodología CL tiene en diseños MM como el secuencial exploratorio o bien en perspectivas paradigmáticas como la transformativa.

## 2.5 ¿Cuáles deben ser las bases filosóficas de los MM?

Las discusiones en torno a la dimensión filosófica de los MM<sup>14</sup> tienen su origen en los años 80 en el marco de la tesis de la incompatibilidad, en base a la cual éstas se usaron como argumento “metafísico” en contra de la combinación. Posteriormente, las subsiguientes posiciones a favor de la compatibilidad consiguieron rebajar el peso de este argumento, pero no hicieron desaparecer su presencia en la literatura sobre MM (Bryman, 2006b). Ciertamente, hoy en día se continúan formulando preguntas del tipo: ¿Son relevantes los paradigmas para los MM? ¿Cuál es el mejor (o mejores) paradigma para los MM? ¿Es necesario disponer de un paradigma propio para los MM? ¿Pueden combinarse los paradigmas o ello supone violar sus principios básicos? ¿Es posible combinar dos o más paradigmas basados en asunciones epistemológicas y ontológicas antagónicas? ¿Existe una correspondencia entre filosofía y metodología<sup>15</sup>?

Las discusiones sobre el tema no han llevado a una respuesta unívoca a estas preguntas ni tampoco ello se ha considerado deseable, en tanto que restringiría la diversidad característica del campo de los MM. Al contrario, se han planteado una serie de propuestas que Greene (2008) ha sistematizado en la forma de seis posturas conceptuales (*conceptual stance*<sup>16</sup>), que se explican a continuación: la purista (*purist stance*), la de la complementariedad de fortalezas (*complementary strengths stance*), la dialéctica (*dialectic stance*), la del paradigma alternativo (*alternative paradigm stance*), la aparadigmática (*a-paradigmatic stance*) y la teórica (*substantive theory stance*). Para entender mejor estas posturas es relevante cruzarlas con tres dimensiones de interés. La primera dimensión hace referencia a la posición de los autores respecto a la filosofía, esto es, si ésta se considera un elemento indispensable en toda

---

<sup>14</sup>Esto es, en qué medida es relevante y necesario disponer de fundamentos paradigmáticos y, en caso afirmativo, cuáles deben ser.

<sup>15</sup>Pese a las dudas planteadas en torno al vínculo entre la filosofía y la metodología, debidas principalmente a su papel en el fomento de la guerra de paradigmas, un número considerable de autores especializados en MM (Andrew & Halcomb, 2009a; Brannen, 1992; Feilzer, 2010; Greene, 2012; Hesse-Biber, 2015; Lipscomb, 2008; Mertens & Hesse-Biber, 2013; Onwuegbuzie, Johnson, et al., 2011) se han posicionado a favor de dicha relación. Estos autores han afirmado que las asunciones paradigmáticas tienen un peso en las decisiones tomadas durante la práctica de investigación como, por ejemplo, el tipo de métodos implementados o el formato de los datos recogidos. Cabe matizar, sin embargo, que estos autores se han diferenciado de los puristas en el sentido de que han mostrado su desacuerdo con el hecho de establecer un “one-to-one linkage of methods with paradigms” (Teddlie & Tashakkori, 2012, p. 779) (identificar CN con positivismo y CL con constructivismo) como si hacían los primeros y han defendido, en cambio, el pluralismo paradigmático, basado en la noción de que varios paradigmas pueden constituir la filosofía de base de los MM.

<sup>16</sup>En las discusiones en torno a la relación entre los MM y la filosofía, el término “fundamentos paradigmáticos” ha sido progresivamente reemplazado por el de *conceptual stances*. Según Teddlie & Tashakkori (2010), dicho cambio tiene que ver con las críticas, planteadas por Morgan (2007), a la noción metafísica de paradigma.

investigación o bien si son más relevantes los aspectos técnicos o teóricos. La segunda dimensión alude a la legitimidad de los MM, o sea, si desde un punto de vista filosófico los autores consideran viable la combinación o si bien las diferencias en las premisas ontológicas y epistemológicas de CN y CL la hacen inviable. Y, por último, la tercera dimensión se refiere a si los autores establecen o no una correspondencia estricta entre paradigmas (constructivismo, postpositivismo, pragmatismo, etc.) y metodologías (CN, CL y MM). El lugar de cada una de las posturas en relación a estas tres dimensiones se presenta en la Tabla 2.

**Tabla 2 Posturas conceptuales según tres dimensiones**

Postura conceptual	Posición filosófica, teórica o técnica	Posición favorable combinación CN y CL	Correspondencia entre filosofía y metodología
Purista	Filosófica	No	Sí
Complementariedad	Filosófica	Sí	Sí
Dialéctica	Filosófica	Sí	No
Paradigma alternativo	Filosófica	Sí	Sí
Aparadigmática	Técnica	Sí	No
Teórica	Teórica	Sí	-

En primer lugar, la postura purista se fundamenta en una defensa de la inconmensurabilidad de las asunciones de los distintos paradigmas que lleva a que ni las metodologías CN y CL ni sus correspondientes paradigmas puedan combinarse. En la base de este planteamiento reside una consideración de los paradigmas como entes coherentes en sí mismos y una posición favorable a la correspondencia entre filosofía y metodología. Desde esta óptica, la metodología CN únicamente puede ser desarrollada desde bases positivistas o postpositivistas y la CL sólo puede ser llevada a cabo desde principios constructivistas. Esta vinculación, y las diferencias inherentes a estos paradigmas, hacen imposible cualquier tipo de diálogo entre CN y CL. Pese a la antigüedad de la guerra de paradigmas y a los argumentos planteados para su superación, según Bryman (2006b), todavía en la actualidad existen autores que defienden de esta posición, la mayoría poco involucrados en la práctica empírica.

En segundo lugar, la postura de la complementariedad de fortalezas considera que la combinación de CN y CL es posible, aunque ambas metodologías deben mantenerse todo lo separadas que sea necesario para poder respetar sus principios paradigmáticos. Por tanto, a pesar de que las asunciones inherentes a cada metodología no son incompatibles, debe respetarse su

esencia en el contexto de un estudio basado en MM. Un ejemplo de esta postura es Sale, Lohfeld & Brazil (2002), quienes consideran que las metodologías CN y CL están ancladas en principios paradigmáticos diferentes e inconmensurables y que, por tanto, la combinación únicamente es posible si se hace bajo el propósito de la complementariedad. Ello promueve que cada metodología se focalice en un fenómeno distinto y, con ello, que los fundamentos filosóficos de cada uno de los paradigmas sean respetados. Esta postura se ha extendido en épocas recientes por Giddings & Grant (2009), Morse & Niehaus (2009), Morse (2010) y Creswell & Plano-Clark (2011), quienes han planteado que la orientación(es) paradigmática(s), y el respeto a la(s) misma(s), deben guiarse por el tipo de diseño MM usado. Por ejemplo, Morse (2010) afirma que para que un estudio basado en MM sea riguroso el investigador debe respetar los principios paradigmáticos del componente principal. Así, si este componente es CN, la dirección del estudio será deductiva y el componente suplementario CL deberá subsumirse a dicha dirección.

En tercer lugar, la postura dialéctica, abanderada principalmente por Greene (2007), adopta un enfoque mucho menos rígido de los paradigmas al considerar que todos tienen algo relevante que ofrecer y que es posible combinarlos en un mismo estudio. Esta postura rechaza así la inviolabilidad de los paradigmas y acepta la posibilidad de diálogo entre ellos. Desde esta perspectiva, la combinación de CN y CL, así como de distintos paradigmas, es legítima y con toda seguridad permitirá obtener una mejor comprensión del fenómeno estudiado. Esta postura ha presentado algunas variantes recientes, entre otras, las de Maxwell (2011) y Johnson (2012). Por ejemplo, Maxwell (2011) propone la posibilidad de descomponer los paradigmas en herramientas conceptuales que puedan dialogar entre sí y que se encuentren siempre situadas al margen de cualquier marco paradigmático.

En cuarto lugar, la postura del paradigma alternativo defiende la existencia de un paradigma propio para los MM. De manera similar a las posiciones puristas, se trata de una postura favorable a la correspondencia entre filosofía y metodología al considerar que, de la misma manera que las metodologías CN y CL tienen sus propios paradigmas (postpositivismo y constructivismo, respectivamente), los MM también deben tener uno (Teddlie & Tashakkori, 2003, 2010). Sin embargo, en contraste con los puristas, esta postura ha tratado de reconciliar la inconmensurabilidad entre los paradigmas y se ha mostrado favorable a la combinación de

CN y CL. Dentro de esta cuarta postura, se han sugerido tres paradigmas posibles para los MM: el pragmatismo, el realismo crítico y el paradigma transformativo. De los tres, el pragmatismo ha sido y sigue siendo el más popular, sobre todo por el hecho de ser la opción filosófica considerada en un primer momento por Howe (1988) para superar la tesis de la incompatibilidad. Los principios del pragmatismo incluyen: a) la viabilidad de usar las metodologías CN y CL en un mismo estudio; b) la centralidad de la pregunta de investigación; c) el abandono de la dicotomía entre el postpositivismo y el constructivismo; d) la renuncia a términos como “verdad” y “realidad”; y e) la consideración de que una filosofía de carácter aplicado y práctico debe guiar la investigación (Creswell & Plano-Clark, 2011) (ver Johnson & Onwuegbuzie (2004) para una explicación en profundidad de estos principios). Además de Howe, muchos otros autores del campo (Biesta, 2010; Datta, 1997; Morgan, 2007, 2014; Onwuegbuzie & Leech, 2005; Tashakkori & Teddlie, 2003a; Yardley & Bishop, 2008) han seguido trabajando desde esta perspectiva, la mayoría a partir de un enfoque que ha prestado más atención al proceso mismo de investigación que a los elementos de carácter filosófico (Alise, 2008). O sea, en una línea más cercana al pragmatismo de James Dewey que al de Charles Sanders Peirce o William James. Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, en Morgan (2014), quien sugiere un enfoque pragmatista más focalizado en la dimensión procedimental y metodológica que en la ontológica y epistemológica.

En quinto lugar, la postura paradigática parte de una noción de la investigación como una actividad aplicada y concluye que los paradigmas no son relevantes en la práctica. Desde esta perspectiva, autores como Patton (2002) han considerado que los métodos son independientes de la ontología y la epistemología y, por tanto, las cuestiones filosóficas no ocupan ningún lugar en la combinación de CN y CL. Los investigadores que han adoptado esta postura provienen de ámbitos fuertemente aplicados, y a menudo sujetos a constricciones temporales, como la evaluación de programas. Y, finalmente, en sexto lugar, la postura teórica considera que las perspectivas teóricas son más importantes que los paradigmas, los cuales tienen un papel secundario (Verd & López, 2008). Entre éstas últimas figuran dos grupos: un primer grupo de teorías próximas a las ciencias sociales y del comportamiento (teorías feministas, de la raza, de la adaptación, del cambio, etc.) y un segundo grupo de teorías basadas en la perspectiva transformativa y la justicia social.

Con excepción de la purista, las cinco posturas restantes son compatibles con los MM. Por esta razón, y en consonancia con la diversidad inherente a este campo, en lugar de otorgar prevalencia a una postura respecto al resto, los integrantes de la comunidad MM han tendido a posicionarse a favor de aquélla con la que se han considerado más cómodos (Creswell, 2015). Por otra parte, estas posturas han ayudado ordenar el campo de los MM desde la perspectiva filosófica; sin embargo, lo han hecho en un nivel puramente abstracto. En contraste, es necesario preguntarse qué elementos influyen en las decisiones que los investigadores toman en la práctica y si entre éstos figuran las asunciones paradigmáticas (Greene, 2008; Greene & Caracelli, 2003). Únicamente conociendo la relevancia de estas asunciones en la conducción de la investigación podrá evolucionarse hacia aquéllas posturas que tengan mayor sentido práctico para los investigadores. Una línea de trabajo en esa dirección es la propuesta por Morgan (2007) y Denscombe (2008) quienes, basándose en Kuhn (1970), proponen reconceptualizar la noción metafísica de paradigmas predominante hasta el momento por una nueva que los considere “shared beliefs systems about the nature of questions and answers in a research field” (Morgan, 2007, p. 51). Desde esta óptica, los paradigmas equivalen a “comunidades de práctica” de investigadores generalmente pequeñas y articuladas en niveles que pueden corresponder con una disciplina, una subdisciplina o una aproximación metodológica<sup>17</sup>. La relevancia de este aproximación en relación a la pregunta de Greene & Caracelli (2003) y Greene (2008) reside en que ofrece una noción de los paradigmas más fundamentada en la práctica de investigación que en los debates filosóficos. No niega, por tanto, la importancia de la filosofía en la investigación ni descarta la posibilidad de que un investigador adopte una (o varias) de las seis posturas presentadas antes y, a su vez, es coherente con el examen de las percepciones y decisiones de los autores especializados en MM en la práctica.

## 2.6 Aspectos procedimentales de los MM

### 2.6.1 Los diseños MM

Los tipos de diseño y sus características han sido la cuestión procedimental a la que la literatura sobre MM ha dedicado más atención, sobre todo en los primeros momentos de su formalización. El primer motivo de dicho interés reside en que el diseño constituye el recurso

---

<sup>17</sup>Esta postura no ha estado exenta de críticas. Por ejemplo, Maxwell (2011) afirma que la noción de comunidades de investigadores es problemática, ya que obvia las diferencias interculturales que existen dentro de la comunidad.



principal a disposición del investigador para la planificación e implementación de la integración de CN y CL, así como para la valoración a posteriori del éxito de dicho proceso. El segundo motivo se encuentra en que, a diferencia de los estudios monométodo, la función del diseño en los MM no se limita a conectar los métodos con las preguntas de investigación sino también a asegurar que los distintos componentes del estudio son consistentes con el propósito de la combinación. Así pues, en el momento de seleccionar un diseño MM, el investigador debe tener en cuenta que éste sea coherente no solamente con el problema del estudio, sino también con la *rationale* que le ha llevado a combinar dos o más métodos CN y CL. El tercer motivo de su relevancia tiene que ver con el hecho de que la mayoría de procedimientos MM en los niveles del muestreo y del análisis son dependientes del tipo de diseño usado: por ejemplo, un análisis de datos secuencial únicamente será adecuado dentro de un diseño de este tipo (Teddlie & Tashakkori, 2011). Esto último se pone de manifiesto en el manual de Creswell & Plano-Clark (2011), cuyos autores organizan la explicación de los procedimientos MM en base a los seis diseños que proponen. Y, finalmente, el cuarto motivo de su importancia hace referencia a su función de legitimación del campo, esto es, al hecho de sugerir una serie de procedimientos distintivos respecto a los propios de CN y CL.

Igual que sucedía con las bases filosóficas, no existe tampoco en este caso un consenso en torno a una tipología ideal y definitiva de diseños para los MM. Al contrario, hasta cierto punto existe una saturación de propuestas en la literatura (Bazeley, 2009b; Tashakkori & Teddlie, 2010a). La mayoría de tipologías se han organizado en base a cuatro dimensiones (Greene, 2007, 2008; Teddlie & Tashakkori, 2009). La primera hace referencia al propósito de la combinación de CN y CL, esto es, si el objetivo del estudio obedece a la convergencia, la complementariedad o la secuencialidad. La segunda alude a la prioridad de los componentes, o sea, si uno de ellos es dominante o si bien ambos tienen el mismo peso. La tercera se centra en la temporalidad de los componentes, es decir, si se implementan de manera concurrente o bien en momentos diferentes. Y finalmente la cuarta se refiere al grado de interacción entre los componentes, esto es, si son independientes entre sí y, en consecuencia, se integran únicamente en la fase final de análisis y/o interpretación, o si bien existe interacción entre ellos a lo largo de la investigación y, por tanto, se integran en varias fases del estudio.

Tabla 3 Tipología de diseños MM de Creswell &amp; Plano-Clark (2011) según cuatro dimensiones

Tipo de diseño	Propósito combinación	Prioridad componentes	Temporalidad componentes	Grado interacción componentes
Convergent parallel	Dibujo más completo y convergencia	Igual CN y CL	Concurrente	Independencia
Explanatory sequential	Aclarar resultados del primer componente CN	CN	Secuencial	Interacción
Exploratory sequential	Testar hipótesis generadas en el primer componente CL	CL	Secuencial	Interacción
Embedded	Dibujo más completo y aclarar resultados del primer componente CN	CN o CL	Concurrente o secuencial	Interacción
Transformative	Necesidad de identificar y superar las injusticias sociales	Igual CN y CL, CN o CL	Concurrente o secuencial	Interacción
Multiphase	Necesidad de implementar múltiples fases para satisfacer un objetivo programático	Igual CN y CL	Combinación de múltiples fases	Interacción

Fuente: Elaboración propia a partir de Creswell & Plano-Clark (2011)

Una de las primeras tipologías de diseños MM guiada por estas dimensiones fue planteada por Morse (1991). En este trabajo la autora propuso cuatro tipos de diseño y planteó un sistema de notación que posteriormente con gran influencia en el campo. Esta tipología fue revisada por Morgan (1998) y también por la propia autora en Morse, Niehaus, Wolfe, & Wilkins (2006), Morse & Niehaus (2009) y Morse (2010). Las características principales de esta primera propuesta de diseños pueden resumirse en: a) la consideración de la combinación de CN+CN y CL+CL como MM; b) el planteamiento de la noción del “point of interface” (Morse, 2010, p. 345), referida al punto de encuentro de los dos componentes; y c) la insistencia en la no pertinencia de los diseños en que ambos componentes tengan el mismo peso. Una segunda tipología relevante ha sido la planteada por Tashakkori & Teddlie (1998) y posteriormente revisada en Tashakkori & Teddlie (2003a) y Teddlie & Tashakkori (2009). Destaca en este caso la propuesta de los *multilevel mixed designs*, caracterizados por la asociación de cada componente con un nivel de análisis distinto, y de los *fully integrated mixed designs*, basados

en una integración constante de CN y CL en todas las fases de la investigación. Finalmente, una tercera tipología, la más influyente y citada de las tres, es la desarrollada inicialmente por Creswell (1999) y revisada más tarde en Creswell, Plano-Clark, Gutman, & Hanson (2003) y Creswell & Plano-Clark (2007, 2011). En la última versión de esta tipología, los autores presentan seis diseños: a) el *convergent parallel design*; b) el *explanatory sequential design*; c) el *exploratory sequential design*; d) el *embedded design*; e) el *transformative design*; y f) el *multiphase design*. Las características de dichos diseños según las cuatro dimensiones mencionadas antes se presentan en la Tabla 3.

Uno de los elementos que las propuestas antes citadas tienen en común es el hecho de basarse en tipologías. Diversos autores han destacado las ventajas de este formato de presentación y han aludido a su claridad, su facilidad de comunicación y comprensión, sus capacidades pedagógicas, y su contribución al desarrollo de un lenguaje compartido entre la comunidad MM (Leech & Onwuegbuzie, 2009; Teddlie & Tashakkori, 2011). Desde esta perspectiva, las tipologías se han considerado un mecanismo ideal para dar orden y estructura a los MM, sobre todo teniendo en cuenta su heterogeneidad, creatividad y dinamismo. En contraste, otros autores han criticado, sin embargo, la rigidez inherente a las tipologías y el hecho de constreñir las opciones a disposición del investigador (Bryman, 2006a; Guest, 2013; Maxwell et al., 2015; Maxwell & Loomis, 2003). En efecto, tal y como afirman Maxwell et al. (2015), las tipologías son a menudo incapaces de capturar las desviaciones que, respecto al diseño previsto, tienden a producirse durante la conducción del estudio. Asimismo, dichos autores también han reprobado la abstracción que caracteriza a muchas de estas tipologías y que es consecuencia del hecho de haberse fundamentado en reflexiones teóricas y no en ejemplos empíricos<sup>18</sup>. En este sentido, la mayoría se parecen más a tipos ideales de diseños MM que a protocolos tangibles sobre cómo combinar e integrar CN y CL en la práctica (Bryman, 2006a).

A modo de respuesta a estas limitaciones, los autores críticos con el formato tipológico han sugerido varias alternativas, con la intención de representar mejor “the actual process of planning and conducting a mixed methods study” (Maxwell et al., 2015, p. 224). Un primer ejemplo en esta dirección es la propuesta de Maxwell & Loomis (2003), quienes, en lugar de

---

<sup>18</sup>Con las excepciones de Bryman (2006a), Greene et al. (1989) y Niglas (2004).

concebir el diseño como una opción más dentro de un conjunto fijado de tipos, presentan un modelo de diseño basado en la interacción entre los cinco componentes principales del estudio: los propósitos, el marco conceptual, las preguntas de investigación, los métodos, y la validez. Con ello, centran su atención no solamente en las decisiones tomadas en la fase inicial de planificación sino también en las dinámicas acontecidas durante la conducción del estudio, las cuales a veces difieren del plan original previsto por los investigadores (Maxwell et al., 2015). Una segunda alternativa a las tipologías es la planteada por Hall & Howard (2008) y Nastasi, Hitchcock, & Brown (2010), cuyo modelo “sinérgico” pone énfasis en la interacción que se produce entre dos o más elementos de manera que su efecto combinado es superior a la suma de las partes. La particularidad principal de este modelo es una flexibilidad que, combinada con una cierta estructura, ayuda al investigador a tomar consciencia de la interacción existente entre la epistemología, la teoría, los métodos y el análisis en el conjunto del estudio. De manera similar al modelo anterior, el interés reside sobre todo en el proceso de implementación del estudio y no sólo en su planificación. Por último, una tercera alternativa es la recientemente propuesta por Guest (2013), quien sugiere restringir la definición de los diseños a las dimensiones de la temporalidad de los componentes y del propósito de la combinación. Según el autor, ello debería permitir adecuar los distintos tipos de diseño a la complejidad y fluidez que caracteriza a la conducción de los MM. En síntesis, el propósito de estos tres planteamientos es distanciarse de la abstracción inherente a la mayoría de tipologías y proponer aproximaciones más ancladas en la práctica empírica.

Finalmente, es importante mencionar que, al margen de las discusiones en torno al planteamiento de estas últimas alternativas, el interés de la comunidad MM por el tema de los diseños ha disminuido considerablemente en los últimos años. Ello puede deberse a dos razones. En primer lugar, el asunto de los diseños ocupó una gran parte de las discusiones que, en el nivel de los procedimientos, tuvieron lugar en los primeros años de formalización de los MM. Las propuestas formuladas en ese momento fueron indispensables para el avance y expansión del campo y, sin duda, facilitaron que una amplia variedad de investigadores con diferentes grados de familiaridad con las metodologías CN y CL optaran por hacer estudios basados en MM. Con el tiempo estas propuestas se han ido consolidando hasta el punto de que, a pesar de sus diferencias, se ha llegado a un cierto consenso sobre las dimensiones a tener en cuenta en el momento de diseñar un estudio basado en MM. Dicho acuerdo, y también la

percepción de una cierta saturación en el número de propuestas, han hecho que en los últimos años hayan sido pocos los trabajos nuevos en esta dirección. En efecto, la mayoría de aportaciones recientes se han orientado a revisar tipologías anteriores o bien a plantear alternativas al respecto. En segundo lugar, una gran parte de la comunidad MM ha considerado necesario dedicar una mayor atención a otros elementos procedimentales no abordados hasta el momento. Según este planteamiento, el tema de los diseños ha devenido un primer aspecto fundacional y, en un contexto de mayor madurez del campo, el foco debe orientarse a otros aspectos como los tipos de muestreo MM, las diferentes variantes de análisis integrado o los criterios de calidad para la evaluación de estudios basados en MM.

### 2.6.2 El muestreo MM

Las primeras aportaciones en la literatura sobre el muestreo MM pueden encontrarse en la primera edición del *Handbook*. En concreto, Kemper, Stringfield, & Teddlie (2003) plantearon la posibilidad combinar estrategias de muestreo propias de las metodologías CN y CL, esto es, de tipo probabilístico e intencional, y afirmaron que dichas estrategias permitirían incrementar la generalizabilidad y transferibilidad de los resultados del estudio y, al mismo tiempo, fomentarían su calidad en el nivel de las inferencias. El trabajo de Kemper et al. (2003) puede considerarse una primera incursión en el tema, no obstante, fue la publicación posterior de Teddlie & Yu (2007) la que de una manera más contundente puso el asunto del muestreo en la agenda MM. Las particularidades de este trabajo residen el hecho de conceptualizar las estrategias de muestreo MM como distintivas respecto a CN y CL y, asimismo, en sistematizar las diversas opciones en cuatro tipos: a) las estrategias básicas de muestreo MM, organizadas a partir de métodos de muestreo intencional con algún componente probabilístico; b) las estrategias secuenciales, basadas en métodos de muestreo intencional seguidos de métodos probabilísticos o viceversa; c) las estrategias concurrentes, caracterizadas por un uso simultáneo y de igual peso de ambos métodos de muestreo; y d) las estrategias multinivel, dónde los dos métodos son usados para el estudio de fenómenos de distinto nivel (por ejemplo, uno para la selección de aulas y el otro para la elección de alumnos). A fecha de hoy (octubre de 2015), el de Teddlie & Yu (2007) es el cuarto artículo más citado del *JMMR*. La literatura subsiguiente ha revisado algunos de sus planteamientos pero en ningún caso ha tenido el mismo nivel de repercusión que esta referencia.

### 2.6.3 El análisis MM

Pese a la publicación de la referencia seminal de Caracelli & Greene (1993) hace ya más de dos décadas, no ha sido hasta épocas recientes que la literatura metodológica y empírica MM ha centrado su atención en el asunto del análisis integrado. Muchos autores del campo insistieron, ya en las primeras etapas de su institucionalización, en la necesidad de llevar a cabo nuevas líneas de desarrollo en esta materia, pero su presencia en la literatura fue muy reducida durante la década de los 90 y la primera mitad de la de los 2000 (Bazeley, 2006; Greene, 2007; Sandelowski, 2000a). A su vez, los pocos trabajos publicados en ese momento se caracterizaron por describir de manera poco explícita los procedimientos seguidos en su conducción y, cuando lo hicieron, fue sobre todo en el contexto de diseños de tipo secuencial (Creswell & Plano-Clark, 2007) o basados en el desarrollo independiente de los componentes (Bazeley, 2006) y, por tanto, con un escaso grado de integración.

Esta situación ha cambiado radicalmente en los últimos diez años con la publicación de un cuerpo importante de literatura en este ámbito (Bazeley, 2006, 2009a, 2009b, 2010, 2012; Brannen & O'Connell, 2015; Onwuegbuzie & Combs, 2010; Onwuegbuzie & Hitchcock, 2015; Onwuegbuzie, Leech, & Collins, 2011b; Sandelowski, Voils, & Knafl, 2009). Hay varios factores que permiten explicar este auge reciente del análisis MM. En primera instancia, como ya se ha dicho, la saturación en el número de propuestas de diseños MM ha dejado un vacío en la literatura que ha sido ocupado por otros asuntos procedimentales como el muestreo o el análisis. En segunda instancia, la insistencia en la importancia de la integración de los componentes CN y CL, y su consideración como criterio de calidad, han fomentado que el análisis MM, sobre todo en diseños convergentes, se haya percibido como un recurso fundamental para satisfacer dicho cometido integrador. En tercera instancia, las innovaciones tecnológicas incorporadas en programas de análisis de datos cualitativos (Bazeley, 2010; Fielding & Cisneros-Puebla, 2009) han facilitado, y al mismo tiempo han promovido, la conducción de nuevos tipos de análisis MM y, con ello, su expansión en la literatura metodológica y sobre todo empírica.

Bazeley (2009b) sugiere, entre otras, cuatro estrategias de análisis MM: a) realizar los análisis de cada componente de manera separada e integrar las conclusiones en la fase de discusión y conclusiones; b) combinar, de manera concurrente, los datos de ambos componentes mediante

una síntesis o comparación de los mismos; c) transformar uno de los tipos de datos en el otro tipo y vice versa; y d) usar, de manera secuencial, los resultados del análisis de uno de los componentes para facilitar el análisis, la explicación o la generalización de resultados del otro componente. De manera similar a lo que sucedía con el muestreo, la elección de una u otra estrategia de análisis dependerá del propósito a satisfacer en el estudio y, por tanto, del tipo de diseño implementado (Brannen & O'Connell, 2015). Desde esta perspectiva, la relación entre las estrategias de análisis planteadas y los tipos de diseños sugeridos por Creswell & Plano-Clark (2011) se presenta en la Tabla 4. La propuesta de Bazeley ha sido complementada posteriormente con las aportaciones de Onwuegbuzie & Combs (2010), quienes enumeran 13 criterios a tener en cuenta en el momento de decidir qué análisis MM llevar a cabo y, más recientemente, de Onwuegbuzie & Hitchcock (2015), quienes proponen un marco alternativo de clasificación de las estrategias de análisis bajo el nombre de *crossover mixed analysis*.

**Tabla 4 Tipología de diseños MM de Creswell & Plano-Clark (2011) según estrategia de análisis**

Tipo de diseño	Estrategia de análisis
Convergent parallel	Combinación concurrente a partir de comparación
Explanatory sequential	Combinación concurrente a partir de transformación de datos
Exploratory sequential	Uso secuencial para facilitar la explicación de resultados
Embedded	Combinación concurrente o uso secuencial
Transformative	Combinación concurrente o uso secuencial
Multiphase	Combinación concurrente o uso secuencial en cada fase

Fuente: Elaboración propia a partir de Creswell & Plano-Clark (2011)

## 2.7 Consenso frente a divergencia en la comunidad MM

Tal y como se ha puesto de manifiesto en apartados anteriores, no existe una única perspectiva en el campo de los MM sobre cuestiones tales como su definición, su grado de distintividad, sus bases filosóficas o la tipología de diseños más adecuada. Al contrario, la heterogeneidad de perspectivas es una de las conclusiones a las que llega Leech (2010) después de entrevistar a cuatro autores fundadores de los MM y, asimismo, es una de las características principales de los MM apuntadas por Teddlie & Tashakkori (2010) (ver apartado 2.2). Según estos últimos autores, no existe un acuerdo en relación a una tipología única de diseños MM: mientras que unos académicos afirman que dicha tipología es inviable debido a la naturaleza emergente de los MM, otros consideran que dicho cometido es vital desde un punto de vista pedagógico. Esta situación de desacuerdo ha llevado a la comunidad MM a preguntarse si los esfuerzos

futuros deberían orientarse hacia la generación de un punto de vista unitario y acordado en torno a estas cuestiones o si bien sería preferible mantener y fomentar la divergencia actual.

La respuesta a esta pregunta ha tomado tres direcciones. En un extremo, un grupo minoritario de autores (Morgan, 2014; Morse & Niehaus, 2009) ha puesto énfasis en la necesidad de encaminar a la comunidad MM hacia la búsqueda de un consenso, de manera similar al que según ellos existe en las metodologías CN y CL. Por una parte, según Morse (Leech, 2010; Morse & Niehaus, 2009) la situación actual de desacuerdo conlleva un estado de consternación entre investigadores que podría evitarse a partir de pactos en torno a elementos clave como la terminología: por ejemplo, qué son los MM y qué los diferencia de los *multiple methods*. Por otra parte, según Morgan (2014), este consenso debería girar alrededor de aspectos como el tipo de preguntas que es más apropiado responder mediante MM o los diseños más adecuados para responder a dichas preguntas. De acuerdo con este autor, “a journey of a thousand miles begins with a single step, so it is important to take that step in the right direction” (p. 22).

En el extremo opuesto, otros autores (Denscombe, 2008; Freshwater, 2007; Greene, 2007, 2015; Greene & Hall, 2010; Hesse-Biber, 2015; Hesse-Biber & Johnson, 2013; Maxwell et al., 2015; Mertens, 2010a; Symonds & Gorard, 2010) se han distanciado de la lógica del consenso, han aludido a los riesgos que tendría para la creatividad la adopción de un enfoque común y prescriptivo, y han hecho referencia a la capacidad de los MM de abrazar la diferencia y establecer un diálogo entre enfoques de distinta naturaleza. Se considera desde esta perspectiva que las posibilidades de esta aproximación metodológica no se limitan a la mera combinación técnica de métodos y datos, sino también a la articulación de otros elementos más generales, como los enfoques filosóficos o las lógicas de investigación (Greene, 2015). A su vez, también se reconoce que es imposible que exista un único marco en el que incluir la diversidad de aportaciones relativas a los MM, sobre todo teniendo en cuenta la heterogeneidad que los caracteriza y su rápido desarrollo (Hesse-Biber, 2015). Por tanto, según estos autores, la comunidad MM debe aceptar que el consenso no solamente no es posible sino que tampoco es deseable, ya que llevaría al fin del debate, a la omisión de la complejidad y a la neutralización de puntos de vista alternativos que, pese a ser minoritarios, podrían ser igualmente importantes para el avance del campo (Denscombe, 2008). Así pues, en lugar de defender el propio punto de vista por encima de los demás, es necesario que el investigador adopte una mente abierta



dispuesta a descubrir nuevas perspectivas de entender e implementar los MM: por ejemplo, inclinada a abrazar más de una posición paradigmática o diversas formas de combinación. Por tanto, lejos de entender el disenso como un problema sobre el que intervenir, este segundo grupo de autores lo ha considerado un fenómeno positivo e indispensable para el avance del campo por: a) permitir evidenciar la “cacophony of visions in conversation” (Hesse-Biber, 2015, p. 1) propia de la comunidad MM y promover el diálogo entre dichas visiones; b) generar el espacio para el desarrollo de formas innovadoras de combinar; y c) potenciar el estudio de los fenómenos sociales en toda su complejidad y variedad de aristas.

Finalmente, otros autores como Tashakkori (2009) y Teddlie & Tashakkori (2010) han adoptado una posición situada entre los dos extremos anteriores. En concreto, afirman que existe un cierto consenso alrededor de las características generales de los MM, tanto en lo relativo a su naturaleza como en sus procedimientos. No obstante, niegan que dicho consenso implique una inamovilidad del campo o que lleve a eliminar las divergencias entre sus miembros. El fin de este planteamiento es, pues, respetar la diversidad y, al mismo tiempo, impedir que el campo desemboque en un eclecticismo excesivo: en concreto, evitar que haya diferentes definiciones de un mismo término o disponer de diversos términos para un mismo concepto. En una línea similar se manifiesta Johnson (2015) al reconocer el carácter heterogéneo de los MM a nivel micro pero, al mismo tiempo, insistir en su naturaleza distintiva y unitaria en el nivel macro. En su opinión, los MM presentan múltiples diferencias en su interior pero a nivel global son una comunidad única fomentada por hechos como la publicación de *Handbooks* y revistas exclusivamente centradas en los MM, la celebración de conferencias especializadas y la configuración de una organización formada por investigadores especializados e interesados en el uso de MM. Pese a su voluntad de posicionarse de manera intermedia y conciliar los dos extremos anteriores, esta tercera postura no ha estado exenta de críticas. Al respecto, Maxwell (2011) ha mostrado su desacuerdo con Teddlie & Tashakkori (2010) a nivel general en relación a la idea de delimitar una serie de características comunes para todos los MM y, a nivel más específico, con dos de estas características. En consecuencia, de momento esta tercera posición no se vislumbra tampoco como una solución definitiva para el campo.

La controversia relativa al debate “consenso frente a divergencia” volverá a abordarse en el apartado de revisión de la literatura sobre el tema de la calidad la investigación basada en MM.

El auge de este asunto en los últimos años ha llevado a la publicación de numerosos marcos de evaluación y criterios de calidad para esta aproximación metodológica, algunos de ellos con fuertes divergencias entre sí. El resultado ha sido, por una parte, una situación de desconcierto entre aquéllos que han considerado que la ausencia de un set de criterios estandarizados y compartidos obstaculiza el fomento del rigor en el campo, principalmente entre los investigadores principiantes, y por la otra, un estado de satisfacción entre los defensores de respetar la heterogeneidad en pos de mantener la creatividad actual.

## 2.8 Disciplinarización de los MM

La mayoría de autores que participaron en el proceso de institucionalización de los MM a finales de los 80 provenían del campo de la educación y, en menor medida, de la sociología y de la enfermería. La orientación de sus trabajos tuvo en casi todos los casos poca especificidad disciplinar, de manera que el foco de sus principios y recomendaciones se orientó más hacia el ámbito general de las ciencias sociales que hacia el nivel específico de las disciplinas. En efecto, los propósitos de combinación sugeridos por una evaluadora educativa como Jennifer Greene en 1989 o la tipología de diseños planteada por una enfermera como Janice Morse en 1991, si bien llegaron antes a los respectivos públicos disciplinares, terminaron por ser aplicados y citados de manera amplia en los trabajos empíricos y metodológicos de varias disciplinas, sobre todo a partir de principios del 2000, momento de inicio del *advocacy and expansion period* (ver apartado 1.1.1).

Ahora bien, en contraste con este carácter transversal de una gran parte de la literatura sobre MM, factores como la madurez del campo o su penetración en múltiples áreas de conocimiento han fomentado lo que algunos autores han denominado una disciplinarización de los MM (Tashakkori & Creswell, 2008), esto es, el uso diferenciado de los MM por parte de cada disciplina<sup>19</sup>. La influencia de los hábitos, principios, asunciones, contextos y culturas

---

<sup>19</sup>De manera paralela a este proceso de disciplinarización, un cuerpo de literatura ha hecho referencia a los vínculos entre los MM y la interdisciplinariedad. En primer lugar, esta literatura ha considerado que la complejidad y multidimensionalidad de las preguntas formuladas en determinados estudios ha llevado a los investigadores no solamente a elegir un diseño MM sino también a adoptar un punto de partida interdisciplinar. En segundo lugar, ha planteado que, atendiendo a su heterogeneidad metodológica, los MM son especialmente adecuados para la realización de estudios interdisciplinares. Este argumento se ha fundamentado en la idea de que cada disciplina

disciplinarios sobre las prácticas MM ha sido apuntada por numerosas voces del campo<sup>20</sup> (Bryman, 2006a; Creswell, 2010; Denscombe, 2008; Giddings, 2006; Greene, 2008; Ivankova & Kawamura, 2010; Morgan, 2007; Plano-Clark & Badiee, 2010; Tashakkori & Creswell, 2008; Teddlie & Tashakkori, 2010, 2011). Por ejemplo, Ivankova & Kawamura (2010) y Tashakkori & Creswell (2008) han hecho referencia a las diferencias en el tipo de diseños MM usados, el modo de integración de los datos CN y CL y la generación de meta-inferencias en función de la disciplina y, por su parte, Bryman (2006a) ha ofrecido evidencia de estas diferencias a partir de una revisión de estudios del campo.

La disciplinarización de los MM ha tenido implicaciones teóricas y prácticas. Por una parte, en el nivel teórico, la noción de “comunidades de práctica” planteada por Denscombe (2008) inspirándose en Morgan (2007) (ver apartado 2.5), se ha considerado idónea para entender la fragmentación a partir de la cual las diferentes disciplinas “adopt mixed methods in different ways, create unique practices, and cultivate their own specialized literatures” (Creswell, 2011, p. 276) y, por extensión, para analizar los factores contextuales que influyen en la toma de determinadas decisiones metodológicas. En primer lugar, la generación y la adquisición de conocimiento se llevan a cabo mediante una serie de pautas restringidas a cada comunidad de práctica. Aplicado al ámbito de los MM, esto nos permite entender cómo los principios MM son producidos en el seno de cada disciplina a través de publicaciones especializadas y son, al mismo tiempo, reproducidos mediante el consumo de dichas publicaciones y la formación. En

---

tiende a especializarse en una determinada metodología y, por tanto, la diversidad metodológica propia de los MM vendrá inherentemente acompañada de una cierta interdisciplinariedad. A pesar de que la disciplinariedad se ha presentado en algunas ocasiones en oposición a la interdisciplinariedad (Brew, 2008) hasta el punto de llegar a ser ignorada por esta segunda aproximación, es importante en cuenta que una necesita de la otra y vice versa para existir. De acuerdo con Alise (2008), el discurso interdisciplinar ha tendido a construirse sobre una base fuertemente disciplinar, hecho que se evidencia al considerar que, en tanto que la interdisciplinariedad tiende a ser conceptualizada como “the coming together of academic areas” (Brew, 2008, p. 433), dichas áreas académicas (o disciplinas) y sus atributos distintivos no solamente seguirán teniendo su razón de ser sino que serán también el punto de partida para cualquier trabajo interdisciplinar. Es por esta razón que, tal y como se plantea en este estudio (ver apartado 1.1.3) y han hecho también otros autores (Alise, 2008; Thorne, 2001), el conocimiento de las variaciones disciplinares puede ayudar, en última instancia, al fomento de la interdisciplinariedad.

<sup>20</sup>Esta influencia de las tradiciones disciplinares sobre el foco, dirección y estilo de las metodologías ha sido sugerida también por otros autores ajenos a los MM. Por ejemplo, Greenhalgh (1997) y Thorne (2001) afirman que la metodología cualitativa presenta importantes diferencias entre disciplinas como consecuencia de sus particularidades en relación a: a) las perspectivas ontológicas y epistemológicas predominantes; b) la primacía otorgada a la metodología CN respecto a la CL; y c) sus propósitos principales, esto es, si su foco reside más en un nivel teórico (como en el caso de la sociología) o práctico (como en enfermería o medicina). Entre estas diferencias figuran aspectos como el tamaño de la muestra considerado aceptable, el número de técnicas de recogida de datos usadas, las estrategias de transcripción y análisis implementadas, o los criterios de calidad seguidos.

segundo lugar, la identidad de la comunidad se construye y se sostiene a través de las prácticas, el vocabulario y las pautas cognitivas compartidas. Ello nos permite comprender cómo en cada disciplina existe una identidad colectiva, que se adquiere a partir de la participación de la comunidad y que, a su vez, actúa de agente de socialización, sobre el grado de legitimidad otorgado a las metodologías CN y CL y sobre el tipo de diseños y procedimientos considerados aceptables. En tercer lugar, los individuos pueden pertenecer a más de una comunidad a la vez, de manera que la adscripción a una disciplina es perfectamente compatible con la pertenencia a otro grupo de mayor magnitud como la comunidad MM. Por otra parte, en el nivel práctico, la disciplinarización se ha traducido en la publicación reciente de un elevado número de revisiones sobre la prevalencia de los MM en diferentes ámbitos disciplinares, la edición de varios libros sobre MM en áreas de conocimiento específicas (Andrew & Halcomb, 2009b; Todd, Nerlich, McKeown, & Clarke, 2004) y la publicación de diversos *special issues* en revistas especializadas (entre otras, *American Behavioral Scientist*, *New Directions for Evaluation* o *Research in the Schools*).

Con el fin de contextualizar el uso de los MM en cada una de las cuatro disciplinas examinadas en este estudio, se presenta a continuación una síntesis sobre su presencia en cada una de ellas, sobre el modo como su desarrollo histórico se ha adaptado a los factores contextuales y culturales de cada disciplina, sobre sus contribuciones y sobre los retos específicos<sup>21</sup> para su implementación en cada caso.

### 2.8.1 Sociología

Se mencionaba en apartados anteriores que, lejos de ser una aproximación nueva, los MM tienen una larga historia que se remonta a principios del siglo XX, coincidiendo con una serie de estudios sociológicos que hoy en día pueden considerarse seminales desde un punto de vista disciplinar y metodológico. Durante los años 20, y principalmente en el ámbito anglosajón, un elevado número de sociólogos combinaron las metodologías CN y CL al margen de cualquier discusión filosófica y metafísica sobre la legitimidad de dicha combinación. En efecto, a parte de los estudios citados anteriormente (ver apartado 1.1.1), la mayoría de miembros de la Escuela

---

<sup>21</sup>A estos retos específicos cabe añadir los retos transversales a todas las disciplinas como los elevados recursos económicos y temporales requeridos, las altas exigencias de experticia metodológica, las limitaciones de extensión de las revistas o la falta de ejemplos de calidad (Bryman, 2007a).

de Chicago usaron e integraron de manera desacomplejada notas etnográficas, información documental y datos provenientes de encuesta en sus estudios urbanos (Pearce, 2012). Entre sus prácticas, transformaron datos CL a CN, incorporaron de manera puntual preguntas cerradas en entrevistas semiestructuradas y usaron estrategias de muestreo representativo para la selección de participantes en sus estudios CL (Hunter & Brewer, 2003). Esta normalidad en el uso de diseños mixtos disminuyó, sin embargo, a partir de la década de los 50, coincidiendo con el auge del enfoque postpositivista. El foco de lo metodológicamente relevante se ubicó del lado de la metodología CN y el método predominante de investigación pasó a ser la encuesta en detrimento de la observación o la entrevista. El resto de la historia hasta la actualidad es conocido y se ha presentado en el apartado 2.1. El postpositivismo dominó la disciplina hasta los años 70, momento en que el constructivismo empezó a adquirir fuerza y se conceptualizó como una alternativa de principios opuestos al postpositivismo. El resultado fue una disputa entre las metodologías CN y CL asociadas a cada uno de los enfoques y, por extensión, la negación a la posibilidad de combinarlas en un mismo estudio. Esta situación duró hasta finales de los 90, cuando estos enfrentamientos se relajaron y los MM empezaron a penetrar progresivamente como un modo legítimo de hacer investigación dentro de la disciplina (Leahey, 2007).

De todas las aportaciones de los MM para la sociología, la más relevante es sin duda su capacidad de potenciar la teorización más allá de la tradicional brecha micro-macro (Baur, 2011; Brannen, 1992; Brewer & Hunter, 2006; Bryman, 1988; Fries, 2009; Mason, 2006; Pearce, 2012). Según Mason (2006), por una parte, los sociólogos que han planteado grandes teorías (por ejemplo, Ulrich Beck o Anthony Giddens) han tratado de conectar los niveles sociocultural e individual, a pesar de que en la mayoría de casos no han sabido cómo conceptualizar la translación de dichas teorías en el ámbito empírico. Por otra parte, los sociólogos cualitativos que se han centrado en el nivel micro han adquirido consciencia de que existe un nivel de análisis más amplio que, no obstante, es inalcanzable desde su experticia metodológica. Así pues, pese a estar de acuerdo en las conexiones entre los niveles micro y macro, ambos grupos de autores han permanecido separados a causa de las limitaciones metodológicas para conciliar los dos extremos de la brecha. Frente a este problema, los MM se han conceptualizado como una posible solución al considerar que, por su naturaleza multidimensional, tienen la capacidad de examinar las relaciones existentes entre los diferentes

niveles de los fenómenos sociales (Brannen, 1992). Por ejemplo, en el ámbito de la sociología de la salud y basándose en un enfoque relacional fundamentado en Bourdieu, Fries (2009) implementó un diseño MM dónde, por una parte, el componente CN le sirvió para identificar los factores estructurales que influyen en el uso de la medicina alternativa y, por la otra, el componente CL le permitió “understand the subjectivist dispositions through which structural factors configure the habitus via social practice” (p. 343). En una línea similar y en el marco de la sociología del *marketing*, Baur (2011) puso énfasis en las fortalezas de los MM para el estudio de los cinco niveles de análisis que acostumbran a caracterizar a esta área de investigación: las instituciones, el mercado, los distintos grupos de actores que integran el mercado, las relaciones existentes dentro de estos grupos y, por último, los individuos. Finalmente, en el contexto de la sociología de la juventud, un diseño secuencial y concurrente al mismo tiempo permitió a Verd & López (2008) vincular las “representaciones y prácticas compartidas [de una muestra de jóvenes residentes en Catalunya] con las condiciones socio-estructurales de los territorios en que habitaban” (p. 26).

Pese a la relevancia de estas aportaciones, pese a su antigüedad y pese al hecho de que algunos autores clave en el proceso de sistematización del campo a finales de los 90 sean sociólogos (Julia Brannen, Alan Bryman, Nigel Fielding, Martyn Hammersley y David Morgan, entre otros), el porcentaje de estudios que han hecho uso del vocablo *mixed methods* ha sido menor de lo que cabría esperar, sobre todo si se compara con otras disciplinas (Pearce, 2012). En efecto, en la revisión de Ivankova & Kawamura (2010), pese a quedar cuarta en el ranking global, la sociología se situó por detrás de las disciplinas del campo de la salud, de la educación y de la informática en el número de artículos empíricos, indexados en cinco bases de datos y publicados entre 2000 y 2008, que habían incluido el término “mixed method\*” en el título o en el *abstract*. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por Collins et al. (2007) y Pearce (2012). Esta última autora, a partir de una búsqueda en revistas clave de la disciplina entre los años 1990 y 2010, identificó solamente un artículo con dicho vocablo en el texto y, en contraste, 27 referencias con los términos “quantitative data analysis” y “qualitative data analysis”. Este último resultado enlaza, a su vez, con la conclusión de Bryman (2006a), quien, a partir de una búsqueda en el *Social Sciences Citation Index* de los términos “quantitative”, “qualitative”, “multi(-)method”, “triangulation”, y “mixed method”, localizó 232 artículos en cinco áreas de conocimiento, de los cuales un 36% pertenecían a la sociología. Por tanto, cuando

los términos de búsqueda no se han restringido a la nomenclatura MM, el porcentaje de artículos basados en diseños de combinación en sociología ha sido claramente superior.

Pearce (2012) apunta precisamente dos razones por las cuales, a pesar de usar diseños mixtos, la sociología no se ha integrado completamente dentro de la comunidad MM ni tampoco ha adoptado su nomenclatura. En primer lugar, el hecho de que la disciplina tenga una larga tradición en la combinación de CN y CL hace que las justificaciones en torno a su legitimidad, a partir de la literatura reciente, sean menos necesarias y relevantes que en otras disciplinas. En segundo lugar, sus integrantes prefieren centrarse en presentar de manera rigurosa, y mediante el lenguaje tradicional CN y CL, los procedimientos seguidos en cada componente que en “vender” su estudio usando los argumentos y terminología propios de la literatura sobre MM. Además de estas dos razones, la autora plantea también tres obstáculos relativos a la combinación de CN y CL a un nivel más general dentro de la disciplina, se use o no la terminología MM: a) los manuales de investigación en la disciplina han tendido a presentar las metodologías CN y CL en contraposición, hecho que ha fomentado la dicotomización y, con ello, el pensamiento de la incompatibilidad; b) la obligación de tener y ofrecer una formación sólida en ambas metodologías ha sido recibida con notable escepticismo en muchos departamentos de sociología; y c) en muchos diseños MM el componente CL ha tendido a adquirir un papel meramente suplementario al CN, hecho que puede haber limitado el uso de esta aproximación entre determinados investigadores, principalmente los de orientación CL. Como veremos a continuación, este último obstáculo se pone de manifiesto también en el resto de disciplinas.

### **2.8.2 Psicología**

La adopción de los MM en psicología ha sido relativamente moderada. Si bien han incrementado ligeramente su presencia en los últimos años, su uso tiende a localizarse, todavía en la actualidad, dentro de los ámbitos de la disciplina donde la metodología CL ha estado más consolidada. Y es que la historia de los MM en psicología es indisociable de la historia de las metodologías CN y CL en esta misma disciplina. Desde sus inicios, la psicología se fundamentó en un paradigma fuertemente positivista, que rápidamente se consolidó como el enfoque predominante de investigación (Frost & Shaw, 2015; Gelo, Braakman, & Benetka, 2008; Povee & Roberts, 2014; Yardley & Bishop, 2008). Ello tuvo como consecuencia que la

metodología CN se estableciera como el medio legítimo para hacer investigación de calidad y que, a raíz de ello, la metodología CL fuera ignorada, fuera relegada a un mero papel suplementario a la CN, o fuera criticada por no seguir los criterios de cientificidad establecidos por los núcleos de poder de la disciplina. Esta situación ha influido en el hecho de que, a pesar de ser relevantes, en la actualidad los MM no tengan en psicología la misma fuerza que en otras disciplinas y que en determinadas áreas de especialización, como la psicología clínica, ni siquiera sean tomados en consideración. Esta ausencia quedó evidenciada en la revisión de López-Fernández & Molina-Azorín (2011b), quienes detectaron una presencia reducida de artículos basados en MM e investigación CL en una revista sobre comportamiento organizacional (un 7% en cada caso respecto al total de artículos empíricos publicados entre 2003 y 2008) y casi residual en dos revistas próximas a la psicología básica y clínica (alrededor del 1% en ambos casos).

En contraste con esta situación, diversos autores han insistido recientemente en las potencialidades de la metodología CL para “understand the world from the perspective of research participants, rather than from the perspective of “experts” talking *about* research participants” (Frost & Shaw, 2015, p. 375). En concreto, han retomado los planteamientos de varios psicólogos que en la década de los 60 criticaron la aproximación CN predominante y manifestaron la necesidad de aproximarse a los sujetos a partir de un enfoque naturalístico, contextual y holístico (Gelo et al., 2008). Por una parte, ello ha tenido como resultado la publicación de varios volúmenes sobre la metodología CL desde una perspectiva disciplinar (Camic, Rhodes, & Yardley, 2003; Frost, 2011; Willig, 2013), el establecimiento de una división de investigación CL en la *American Psychological Association* (Karasz & Singelis, 2009) y el surgimiento de dos revistas especializadas: *Qualitative Research in Psychology* y *Qualitative Psychology*, en los años 2004 y 2014, respectivamente. Por la otra, ha despertado el interés en torno a la contribución que los MM podían hacer a la psicología, principalmente de la mano de investigadores cualitativos (por ejemplo, Lucy Yardley y Nolaig Frost).

De manera específica, se ha considerado que, gracias a su amplitud y flexibilidad, los MM contribuyen a obtener un dibujo más completo de los fenómenos psicológicos investigados que el que podría obtenerse mediante una única metodología (Bartholomew & Brown, 2012; Bishop, 2015; Gelo et al., 2008; Heath, 2014; Lee & Rowlands, 2015; Mertens, 2010b; Yardley



& Bishop, 2008). Por ejemplo, Gelo et al. (2008) aluden a la idoneidad de los MM para el estudio de las dimensiones intraindividual como interindividual de la mente. De manera similar, Bartholomew & Brown (2012) hacen referencia a la importancia que tienen los contextos para la psicología cultural y destacan cómo los MM pueden ayudar a captar con precisión dichos contextos y, por extensión, a determinar su influencia sobre los fenómenos psicológicos estudiados. Asimismo, una segunda contribución de los MM en esta disciplina ha sido la implementación de diseños secuenciales, generalmente basados en una primera fase CL, que han tenido como fin el desarrollo de cuestionarios e instrumentos de medida ajustados a las particularidades de una cultura o población específicas (Bartholomew & Brown, 2012; Bishop, 2015).

El desarrollo de los MM en psicología no ha estado, no obstante, exento de retos. Povee & Roberts (2014) apuntan dos. En primera instancia, pese a que la implementación de MM requiere un conocimiento en profundidad de las metodologías CN y CL, en el contexto internacional no acostumbra a existir una formación sólida en investigación CL. La mayoría de programas de psicología incluyen asignaturas obligatorias de estadística y psicometría y, en cambio, obvian el contenido CL, incluso en el nivel de la optatividad. En segunda instancia, de manera coherente con el desarrollo histórico eminentemente CN de la psicología y con su receptividad hacia lo CL, dentro de los diseños MM el componente CL tiende a quedar relegado a un rol suplementario de contextualización de los datos CN o de generación de hipótesis.

### 2.8.3 Enfermería

Pese a haber sido muy moderada antes de los 80, la presencia de los MM en enfermería ha aumentado considerablemente en las últimas décadas, de manera paralela al proceso de formalización de esta aproximación desde principios de los 90. En efecto, Lipscomb (2008), a partir de una búsqueda del término “mixed method\*” en BNI y CINAHL, dos bases de datos especializadas en esta disciplina, identificó un aumento progresivo de las referencias que incluían este vocablo en su *abstract* hasta 2006, y de manera parecida, unos años antes, Twinn (2003) encontró un patrón ascendente similar en las referencias indexadas en Medline y CINAHL entre los años 1982 y 2000. Este crecimiento es también coherente con los resultados de la revisión de Collins, Onwuegbuzie & Jiao (2007), quienes observaron cómo esta disciplina

se situaba segunda, después de la educación, en un ranquin del uso de los MM en nueve disciplinas elaborado a partir de una búsqueda sistemática de los términos “mixed method” y “mixed methodology” en 15 bases de datos. La enfermería ha sido, por tanto, uno de los ámbitos de las ciencias de la salud dónde los MM han penetrado con fuerza, interiorizando una gran parte de sus procedimientos y recomendaciones e integrándose de manera natural dentro de la comunidad MM. Ciertamente, su acomodación a dicha comunidad, en términos de adopción de uso de la nomenclatura y diseños propuestos, ha sido mayor que en sociología y psicología.

Para comprender el interés de la disciplina en los MM, es importante tener en cuenta que, con el fin de fundamentar las decisiones relativas a la salud de los pacientes y a su gestión, así como fomentar su eficacia, los expertos en enfermería tienden a usar múltiples fuentes de datos (Andrew & Halcomb, 2011; Flemming, 2007). El foco de muchos de sus autores reside, por tanto, no únicamente en obtener medidas clínicas estandarizadas que permitan diagnosticar, tratar y cuidar a los pacientes, sino también en recoger información narrativa sobre las percepciones y actitudes de los mismos así como de personas próximas a ellos. Se trata, por tanto, de una disciplina que otorga relevancia al contexto social y personal del individuo y que reconoce que el estudio de este contexto es una condición necesaria para el análisis riguroso de los fenómenos sanitarios en toda su complejidad (Flemming, 2007; Larkin, Begley, & Devane, 2014; Twinn, 2003). Atendiendo a la multidimensionalidad de las temáticas examinadas en enfermería, la literatura ha hecho referencia a la contribución de los MM en dos niveles. En primer lugar, se ha considerado que los MM facilitan que los investigadores se acerquen al objeto de estudio de una manera más versátil y creativa y, con ello, puedan tener una comprensión más completa del mismo, esto es, que puedan responder de manera más eficaz al tipo de preguntas complejas que acostumbra a hacerse en el ámbito de enfermería (Andrew & Halcomb, 2011, 2012; Doyle, Brady, & Byrne, 2009; Dupin, Debout, & Rothan-Tondeur, 2014; Kettles, Creswell, & Zhang, 2011; Larkin et al., 2014; K. Murphy et al., 2014; Simons & Lathlean, 2010; Wilkins & Woodgate, 2008)<sup>22</sup>. En segundo lugar, se ha planteado que los MM permiten desarrollar estrategias para que los resultados de las investigaciones puedan ser

---

<sup>22</sup>Un ejemplo de esta práctica se da cuando la investigación CL se usa de manera complementaria a los ensayos clínicos. En estos casos la información CN puede útil para saber en qué medida una intervención (por ejemplo, para la mejora de la calidad de vida de una población) ha sido exitosa, mientras que los datos CL pueden permitir generar respuestas sobre los motivos por los cuales dicha intervención ha funcionado o no (Wilkins & Woodgate, 2008).

trasladados a *practitioners* y *policy-makers* y, de esta manera, pueda reducirse la distancia entre la academia y la práctica clínica (Flemming, 2007; K. Murphy et al., 2014).

En contraste con estas fortalezas, el uso de los MM en enfermería se ha topado, no obstante, con dos obstáculos. El primero tiene que ver con la primacía de la *evidence-based nursing* y la predominancia de la metodología CN dentro de ésta, hecho que ha llevado a que la inclusión de componentes CL en el marco de ensayos clínicos haya sido acogida con escepticismo y que, como sucedía en psicología, en la mayoría de los casos dichos componentes hayan tenido un papel meramente secundario (Giddings & Grant, 2009). El segundo obstáculo alude al hecho de que la mayoría de paneles de los comités éticos y de financiación hayan estado compuestos por individuos sin formación en MM, lo cual se ha traducido en un escaso número de proyectos financiados basados en esta aproximación. Esto último queda confirmado, por una parte, por Plano-Clark (2010: citada en Andrew & Halcomb, 2011) quien señala que de los proyectos financiados por el *American National Institute of Nursing Research* entre 2007 y 2008 únicamente el 5% eran MM y, por la otra, por Dupin et al. (2014), quienes apuntan que de 149 propuestas presentadas al Ministerio de Salud francés entre 2010 y 2011 sólo 13 están basadas en un diseño MM. Finalmente, otro aspecto a comentar, aunque no propiamente un obstáculo, tiene que ver con la tendencia de varias referencias recientes de usar el término triangulación en lugar de *mixed methods* (Halcomb & Andrew, 2005; Nolan & Behi, 1995; Shih, 1998; Williamson, 2005). Si bien su utilización generalizada viene derivada en gran medida por el seminal trabajo de Morse (1991) (dónde la autora planteaba la noción de *methodological triangulation*), las diferencias entre ambos términos fueron aclaradas hace unas décadas y hoy en día su uso intercambiable por parte de algunos investigadores en enfermería puede considerarse confuso y poco riguroso, tal y como afirma actualmente la propia Morse (2010).

#### 2.8.4 Educación

De las cuatro disciplinas que integran este estudio, la educación es claramente la que ha mostrado una mayor penetración de los MM. En efecto, Ivankova & Kawamura (2010), en su antes citada revisión, concluyeron que la educación es la segunda disciplina con un mayor número de artículos empíricos basados en un diseño MM, situada únicamente por detrás de las ciencias de la salud. Este resultado es, asimismo, corroborado por una multitud de estudios de prevalencia cuyas conclusiones remiten a la elevada presencia de diseños MM en distintas

subáreas de la disciplina (ver López-Fernández & Molina-Azorín (2011a) para una síntesis de estos estudios).

Entre otros, hay dos factores que han promovido esta primacía de los MM en educación. En primer lugar, la historia de la dicotomía CN-CL entre los años 80 y 90, tal y como está explicada en la mayoría de publicaciones y como se ha reseñado en apartados anteriores de este trabajo, coincide en gran medida con la historia de los métodos de investigación en educación. Ciertamente, una gran parte de los académicos que intervinieron en la guerra de paradigmas, así como de los que propusieron una vía de resolución a dicha guerra a partir del pragmatismo, provienen de esta disciplina: entre otros, Egon Guba, Kenneth Howe, Yvonna Lincoln, y Jonathan K. Smith. Por tanto, en cierta medida, la historia de los MM se encuentra parcialmente “enmarcada” desde la educación. En segundo lugar, muchos de los autores que protagonizaron la primera fase de la sistematización de los MM entre los años 80 y 90, así como los que potenciaron el movimiento a partir de la década del 2000, son también integrantes del campo de la educación: entre otros, John Creswell, Jennifer Greene, Burke Johnson, Joseph Maxwell, Anthony Onwuegbuzie, Abbas Tashakkori y Charles Teddlie. Esta adscripción de la educación a los MM ha influido en el hecho de que, al margen de las publicaciones interdisciplinarias en la forma de manuales o de artículos en revistas de metodología, una parte importante de los trabajos metodológicos del campo se hayan publicado en revistas especializadas (por ejemplo, *Educational Evaluation & Policy Analysis*, *Educational Researcher* o *Research in the Schools*) y, por ende, hayan llegado en primera instancia al público de esta disciplina. Asimismo, también ha repercutido en que se le hayan atribuido menos particularidades disciplinares respecto a la corriente *mainstream* de los MM que la que se le ha otorgado a la sociología, la psicología y la enfermería. Por tanto, en síntesis, la contribución de los MM a la educación, así como los retos para su implementación, han coincidido pues en gran medida con los planteados por la literatura genérica, de vocación interdisciplinar, producida en el seno de la comunidad MM.

Por último, es relevante destacar que, tal y como sucedía en los casos anteriores, en esta disciplina también ha existido una cierta tendencia a usar diseños MM donde el componente CN ha tenido un papel preponderante. Al menos en el contexto anglosajón, este hecho es consecuencia, según Hall & Preissle (2015), del interés que en los últimos años han adquirido

prácticas de *accountability* como la medición de la calidad de las escuelas o la monitorización del rendimiento de los estudiantes, ambas basadas primordialmente en información CN.

## 2.9 Contribuciones empíricas al estudio de las prácticas y percepciones en torno a los MM

Uno de los aspectos que caracteriza a la mayoría de la literatura metodológica citada en este capítulo es el hecho de que su contenido ha tendido a basarse en las reflexiones teóricas de sus autores y no en un trabajo empírico con investigadores especializados en, o estudios basados en, MM. Este hecho contrasta con los beneficios de este tipo de ejercicios empíricos en el fomento de la metodocidad de las prácticas de investigación así como en el planteamiento de propuestas tipológicas con una menor carga teórica y, por tanto, más enraizadas en el uso vigente de los MM.

Las referencias que hasta el momento han examinado el campo de los MM desde una perspectiva empírica se han limitado, pues, a unos pocos trabajos<sup>23</sup>. Caracelli & Riggan (1994) realizaron el que seguramente sea el primero en esta dirección. Con el fin de examinar la conceptualización de la calidad de la investigación basada en MM por parte de los investigadores en el ámbito de la evaluación de programas, las autoras implementaron la técnica del *concept mapping* entre un grupo de 26 profesionales ubicados en Estados Unidos. Esta recogida de datos les permitió generar un listado de 24 criterios de calidad, agrupados en siete *clusters* o dominios de calidad más amplios.

A mediados de la década del 2000, Alan Bryman dirigió el proyecto *Integrating quantitative and qualitative research: Prospects and limits*, financiado por el *Economic and Social Research Council*. Con el propósito de identificar las prácticas y percepciones de los investigadores sobre la combinación de las metodologías CN y CL, Bryman entrevistó en 2004 a 20 científicos

---

<sup>23</sup>Es importante separar de este grupo a los numerosos estudios de prevalencia realizados en épocas recientes, puesto que pese a tener un carácter empírico y a que sus conclusiones puedan ser relevantes para refinar la literatura metodológica, su objetivo principal ha sido examinar la presencia y usos de los MM a partir de la revisión de artículos publicados y no del contacto con investigadores. Además, con la excepción de Greene et al. (1989) y Bryman (2006a), todos estos trabajos se han basado en aproximaciones deductivas, esto es, han usado a modo de libro de códigos tipologías existentes en la literatura. Esto último puede haber limitado en cierta medida la precisión de sus resultados, en el sentido de que supone una mayor constricción el hecho de examinar las prácticas a partir de modelos tipológicos predefinidos que hacerlo de manera inductiva, respetando su detalle y particularidades.

sociales ubicados en Reino Unido e identificados a partir de una búsqueda sistemática de artículos y libros publicados entre los años 1994 y 2003. Los resultados del estudio permitieron describir los puntos de vista de los investigadores en torno al rol de los MM respecto a la pregunta de investigación, sus percepciones en relación al asunto de los paradigmas y el pragmatismo, sus impresiones en relación a las barreras para la conducción de estudios basados en MM y, por último, su opinión respecto a las implicaciones de la combinación de CN y CL en la selección de criterios de calidad para evaluar la investigación. Las distintas partes de este proyecto se encuentran publicadas en Bryman (2006a, 2006b, 2007a, 2007b).

De manera casi paralela al proyecto anterior, Bryman participó también en un estudio centrado en la definición de “calidad” en la disciplina de política social, dirigido por Saul Becker y financiado por la *Social Policy Association*. Los investigadores implementaron un diseño MM basado en la realización de una encuesta electrónica, tres grupos de discusión y 28 entrevistas telefónicas a académicos y profesionales de la política social ubicados en Reino Unido. Los resultados del estudio permitieron elaborar un ranking de criterios de calidad en el ámbito general de la investigación y, a nivel más específico, un listado de criterios particulares para estudios CN, CL y MM. Los diferentes componentes del proyecto han sido publicados en Becker et al. (2006), Sempik, Becker, & Bryman (2007) y Bryman et al. (2008).

Alicia O’Cathain presentó en 2006 su tesis doctoral sobre los usos de los MM en el campo de la *health services research*. La tesis se focalizó en el grado en que los investigadores de este ámbito disciplinar explotan el potencial de los MM en sus estudios. Con dicho fin, la autora realizó primero un análisis documental de estudios basados en MM y a continuación entrevistó a 20 investigadores de este campo ubicados en Reino Unido. Las conclusiones del estudio permitieron generar, entre otros elementos, un conjunto de recomendaciones para potenciar el valor añadido de los MM en el contexto de cualquier investigación así como una serie de consejos para la presentación de estudios basados en esta aproximación. Las diferentes partes de esta tesis figuran en O’Cathain et al. (2007a, 2008b), O’Cathain, Murphy, & Nicholl (2007b, 2008a) y O’Cathain, Nicholl, & Murphy (2009).

Unos años más tarde, Leech (2010) entrevistó a cuatro autores fundadores de los MM que, entre otras cuestiones, le transmitieron sus opiniones respecto a las direcciones que debería

tomar el campo. Y, en último lugar, de manera reciente, Povee & Roberts (2014) entrevistaron a 21 integrantes de un departamento de psicología australiano con el fin de conocer sus actitudes hacia los MM. Los resultados de las entrevistas les permitieron identificar los vínculos emocionales, experiencias y percepciones de los participantes en torno a este asunto. Asimismo, también les posibilitaron el desarrollo de un cuestionario implementado posteriormente vía *online* entre una muestra de 274 estudiantes, académicos y profesionales de la psicología ubicados en distintos países (Roberts & Povee, 2014).

En un contexto de escasez de aproximaciones empíricas a la práctica MM, estos estudios han hecho una aportación vital en el fomento de un conocimiento metodológico más fundamentado empíricamente y alejado de la mera suposición. A su vez, también han potenciado la generación de tipologías más parsimoniosas que las formuladas desde perspectivas teóricas: un ejemplo de ello es la clasificación de criterios de calidad de Bryman (2014), claramente más simple y fácil de usar que la de otros autores como Onwuegbuzie & Johnson (2006) o Tashakkori & Teddlie (2008). Finalmente, es relevante destacar que, con la excepción de Leech (2010) y Roberts & Povee (2014), se han basado en muestras de individuos ubicados en un único país y que, al margen de los trabajos de Bryman y Leech (2010), se han focalizado en una única disciplina. En efecto, ninguno de estos estudios ha trabajado con una muestra lo suficientemente amplia y variada en términos de disciplina y de localización geográfica para poder establecer comparaciones de los resultados según el perfil de los participantes. A pesar de poder plantearse ello como una limitación de estos estudios, éste no era ningún caso un objetivo perseguido.

### 2.10 Sumario

La revisión de la literatura presentada en este capítulo puede resumirse en los nueve puntos siguientes:

1. Apaciguada la guerra de paradigmas de los años 70 y 80, la combinación de CN y CL ha devenido una actividad legítima y necesaria, siempre y cuando ha sido la mejor opción para dar respuesta a las preguntas de investigación. Con ello, se ha configurado una comunidad de práctica MM internacional y multidisciplinar con unos principios, prácticas y lenguaje compartidos.

2. Después de una etapa de convivencia de varias definiciones, se ha llegado a un consenso sobre qué se entiende por MM. La definición actual tiene un carácter amplio que permite acomodar los aspectos filosóficos y, asimismo, posibilita integrar aproximaciones basadas en la transformación de un tipo de datos al otro.
3. La literatura ha planteado tres razones para la combinación de CN y CL: la convergencia, la complementariedad y la secuencialidad. La referencia a una o varias en cualquier estudio es fundamental para justificar por qué se implementa un diseño MM así como para explicitar su valor añadido respecto a los diseños monométodo.
4. Los autores se han cuestionado en qué medida los MM son un mero híbrido de las metodologías CN y CL o bien constituyen una metodología separada de las otras, con sus propios procedimientos, nomenclatura y asunciones. Los que han desestimado la distintividad han afirmado que los MM no constituyen un paradigma ni tampoco son una aproximación nueva y superior al resto.
5. La literatura ha planteado seis posturas conceptuales, con visiones diferentes del papel de la teoría y los aspectos técnicos en la investigación y con opiniones divergentes respecto a la correspondencia entre la filosofía y la metodología. Dichas posturas se han definido exclusivamente desde fundamentos teóricos, motivo por el cual sería interesante examinar, desde una perspectiva empírica, su grado de relevancia en la práctica.
6. Las primeras propuestas de diseño MM se basaron en tipologías que, a pesar de su claridad y facilidades pedagógicas, han sido criticadas por su rigidez y carácter constrictivo. Ante ello, se han propuesto alternativas a las tipologías, más flexibles y amoldables a las contingencias del trabajo empírico.
7. Una serie de autores han insistido en la importancia de llegar a un consenso en las distintas áreas del campo, mientras que otros han defendido la necesidad de preservar la heterogeneidad de voces. Entre ambos, un tercer grupo ha planteado la conveniencia de llegar a un acuerdo sólo en torno a aspectos generales y, por tanto, con margen para



que existan y se respeten las posturas divergentes en relación a cuestiones concretas (esto es, situadas por debajo de estos aspectos generales).

8. Los MM presentan variaciones disciplinares como consecuencia de los diferentes procesos de socialización acontecidos en cada disciplina así como a las divergencias en el estatus otorgado a la metodología CL. Estas variaciones se ponen de manifiesto en el nivel procedimental, en la contribución específica de los MM a la disciplina y en los retos para su implementación. En sociología, pese a la antigüedad de la combinación de ambas metodologías y a su contribución a la cuestión de la brecha micro-macro, los MM han penetrado de manera muy lenta. En psicología, a pesar de sus aportaciones en el estudio holístico de fenómenos psicológicos, los MM han tenido una presencia también discreta, fruto de su fuerte tradición CN. En enfermería, su uso ha aumentado considerablemente en las últimas décadas, gracias sobre todo a su capacidad de acercarse a la multidimensionalidad inherente a los asuntos sanitarios y a su capacidad de acercar los resultados de la investigación a la práctica clínica. En educación, en tanto que ha integrado a un núcleo importante de los autores principales del campo, su presencia ha sido muy notable. Por último, en las cuatro disciplinas ha habido una tendencia a otorgar un papel secundario al componente CL.
9. Hay una escasez de estudios empíricos sobre prácticas y percepciones en relación a los MM. Asimismo, los pocos estudios cualitativos realizados se han centrado en una única disciplina y han trabajado con muestras de individuos ubicados en solamente un país.

## CAPÍTULO 3

### EL ASUNTO DE LA CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN CN Y CL

#### 3.1 Introducción

Desde los años 50 la presencia del tema de la calidad en la literatura ha sido muy habitual, restringiéndose en un primer momento al ámbito metodológico y expandiéndose posteriormente a otras dimensiones de la actividad académica. Hoy en día, la conceptualización, operacionalización y medición de la calidad constituyen actividades sumamente importantes, ya que, entre otras cuestiones, se les otorga el papel de asegurar que el dinero público se invierte en investigación rigurosa, que las universidades contratan al personal mejor preparado y que las revistas académicas publican estudios bien hechos (Boaz & Ashby, 2003; Bridges, 2009; Hemlin, 1996).

Oancea (2007) distingue entre tres niveles en la actividad de evaluación de la investigación. Un primer nivel, de carácter macro, de alcance internacional y nacional, y concerniente a la distribución de los recursos (qué y a quienes se financia) y a la toma de decisiones políticas y estratégicas. Un segundo nivel, de tipo meso, focalizado en las organizaciones y las unidades de investigación, y relativo al prestigio, la construcción de la identidad organizacional, y la contratación de personal. Y finalmente, un tercer nivel, de orientación micro, centrado en los equipos, los individuos, y los proyectos, e interesado en los resultados de la investigación y en la carrera y estatus académicos. En todos estos niveles, la evaluación de la calidad se realiza a través de tres indicadores: a) los basados en la revisión por pares y, por tanto, relativos al rigor del diseño y conducción de los estudios y de cariz claramente metodológico; b) los bibliométricos, basados en aspectos como el número de citas o el prestigio de las revistas; y c) los econométricos, fundamentados en los costes de la investigación, los calendarios, y el valor añadido y beneficios económicos de los proyectos.

El presente estudio y, por tanto, el objeto de esta revisión de la literatura, se fundamenta en el primer tipo de indicadores de evaluación de la calidad, esto es, los metodológicos. Pese a que ha habido algunos intentos de generar indicadores de calidad que fueran aplicables a toda la

investigación en ciencias sociales, del comportamiento y de la salud (Aagaard-Hansen & Svedin, 2009; Barker & Pistrang, 2005; Boaz & Ashby, 2003), la mayoría de la literatura en este ámbito se ha focalizado en aproximaciones metodológicas particulares. Por esta razón, los siguientes apartados resumen las contribuciones que, de manera separada, se han hecho en las tradiciones CN y CL. En el capítulo 4 se presenta esta misma información en el ámbito de los MM.

### 3.2 La calidad en investigación CN

La calidad en la metodología CN se encuentra directamente relacionada con la noción de medición en investigación. Para entender dicha noción es necesario hacer referencia a dos dimensiones de la información recogida: la teórica y la empírica (Adcock & Collier, 2001; Carmines & Zeller, 1979). En el nivel empírico, el interés de la medición reside en los indicadores y en sus correspondientes resultados para cada caso (*scores*), esto es, en la respuesta observable, ya sea una marca en un cuestionario, una nota del investigador en un estudio observacional o un fragmento de audio de una entrevista. En el nivel teórico, lo relevante es el concepto que pretende medirse, el cual, en base a una definición explícita, es operacionalizado en una serie de indicadores. Con ello, la medición se centra en determinar la relación entre ambas dimensiones, o sea, entre los indicadores empíricos/*scores* y los conceptos. Cuando dicha relación es fuerte, es posible generar inferencias sólidas sobre las relaciones existentes entre los conceptos y, con ello, asegurar la aplicabilidad empírica de las proposiciones teóricas inicialmente planteadas. El problema se manifiesta, sin embargo, cuando no existe relación entre ambas dimensiones o bien cuando dicha relación es débil. Ello puede tener como consecuencia la obtención de inferencias incorrectas y, por ende, el planteamiento de conclusiones erróneas sobre el fenómeno investigado. Para hacer frente a esta situación, es necesario atender a dos propiedades fundamentales de la medición y, a su vez, dos criterios centrales en la dimensión de la calidad CN: la validez y la fiabilidad.

#### 3.2.1 Validez

La validez (o *measurement validity*) es generalmente definida en la literatura como el grado en que: a) un determinado indicador empírico mide realmente lo que debería medir; y b) los *scores* para cada caso capturan de manera coherente y precisa las ideas relativas al concepto que, a

partir de uno o varios indicadores, pretenden medirse (Adcock & Collier, 2001; Carmines & Zeller, 1979). El criterio de validez alude pues a la garantía de que existe una relación entre los indicadores y los conceptos y de que, con ello, los procedimientos de operacionalización seguidos por el investigador y los *scores* son correctos, siempre de acuerdo con su propósito. Cabe distinguir entre tres elementos a tener en cuenta en el momento de asesorar la validez: a) la adecuación de los indicadores; b) la precisión y el detalle de los indicadores; y c) la “verdad” de la información recogida (Denscombe, 2010a).

Así, en primera instancia, es imprescindible seleccionar los indicadores que mejor reflejen el concepto que se pretende estudiar. Esta no es, sin embargo, una tarea sencilla, ya que muchas veces el objeto de estudio hace referencia a cuestiones que no son directamente medibles, como ideas, actitudes, percepciones o emociones. Por ejemplo, si el interés de un estudio reside en examinar las percepciones de un conjunto de profesores en torno a la utilidad de las nuevas tecnologías en la docencia, el investigador deberá confiar en afirmaciones o instancias que, de manera indirecta, sirvan de indicadores de estas percepciones. Por esta razón será vital llevar a cabo la validación de contenido, o sea, verificar en qué medida los indicadores abarcan en su integridad el espectro de significado del concepto que representan (Corbetta, 2003). Para ello, el investigador deberá corroborar, a partir de la consulta con individuos expertos en el tema y/o de una revisión de la literatura, en qué medida dichos indicadores son aceptables “at face value” (Denscombe, 2010a, p. 145). Ahora bien, éstos indicadores no únicamente deberán mostrar coherencia con la opinión de los expertos sino que, a su vez, deberán ser sometidos a una validación de constructo, lo cual supone comprobar su pertinencia en el marco de una explicación teórica lógica y consistente. Así, para poder asegurar que un indicador es válido, éste deberá mostrar un patrón de correlación con otros indicadores y, a su vez, dicho patrón deberá ser acorde con la teoría en cuestión<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup>Es importante tener en cuenta que la validación de constructo no solamente hace referencia a “the measurement of the qualities (constructs) that are under consideration but also includes the nature of the network that relates these qualities to each other. In other words, without the nomological network, also known as theory that specifies the relationships between a construct of focus and other constructs, we do not have construct validity” (Lissitz & Samuelsen, 2007, p. 439). Esta combinación de evidencia y teoría lleva, según varios autores, a que dicha validación se convierta en un reto de extrema dificultad.

En segunda instancia, es fundamental tener consciencia de la importancia de trabajar con indicadores que no únicamente conecten con el objeto de estudio sino que sean también precisos y que gocen de un cierto nivel de exactitud. Finalmente, en tercer lugar, es necesario asegurar que los *scores* sean un reflejo lo más cercano posible de la realidad y que, por tanto, no incluyan información ficticia o errónea. Para ello el investigador deberá proceder a la validación de criterio, esto es, la verificación de que en los *scores* existe una correspondencia entre los indicadores y un criterio externo correlacionado con el concepto que éstos representan. Este criterio podrá adquirir la forma de otros indicadores recogidos en el mismo momento temporal o de resultados de estudios paralelos con un propósito, muestra y marco conceptual similares (validación concurrente) o bien podrá basarse en predicciones o condiciones futuras (validación predictiva).

Debido a su vinculación original con la noción de medición, la validez ha gozado de un amplio desarrollo en el campo de la psicometría. Existe una extensa literatura (Cronbach & Meehl, 1955; Hubley & Zumbo, 1996; Jonson & Plake, 1998; Lissitz, 2009; Messick, 1989a, 1989b, 1998; C. S. Taylor, 2013; Zumbo & Chan, 2014) de esta área de conocimiento que ha planteado diversas conceptualizaciones del término así como diferentes clasificaciones de los tipos de validación<sup>25</sup>. Un ejemplo de dicha diversidad fue presentado por Adcock & Collier (2001), quienes identificaron 37 adjetivos diferentes para hacer referencia a la validez en psicometría y concluyeron que no ha existido un planteamiento consistente en torno a esta noción. Esta falta de consistencia queda, por ejemplo, evidenciada en el hecho de que algunas veces la validación concurrente sea considerada una condición para la validación de constructo mientras que en otras ocasiones ambos tipos de validación sean presentados como independientes entre sí. En efecto, esta situación enlaza con un debate que, desde mediados de los años 50, ha tenido lugar en el campo de la medición psicológica y educativa, y que ha abarcado dos fases. En una primera fase, Cronbach & Meehl (1955) propusieron una noción de validez configurada por cuatro tipos de validación (predictiva, concurrente, contenido, y

---

<sup>25</sup>Se usa la expresión “tipos de validación” en lugar de “tipos de validez” siguiendo el razonamiento de Adcock & Collier (2001) y de los autores citados a continuación en este párrafo. Desde este enfoque, la validez se restringe a la noción general de *measurement validity* definida al principio de este apartado, mientras que lo que en una gran parte de la literatura ha tendido a presentarse como tipos independientes de validez (esto es, la validez de contenido, de criterio, de constructo, etc.) es entendido aquí como “types of evidence for validity” (Adcock & Collier, 2001, p. 530) y, por tanto, como tipos de validación.

constructo), que posteriormente quedó reducida a tres (criterio, contenido y constructo) (American Psychological Association, 1966). Estos planteamientos fueron, no obstante, reconceptualizados en una segunda fase por varios autores (Guion, 1977; Loevinger, 1957; Messick, 1989b) y organizaciones científicas (American Educational Research Association, American Psychological Association, & NCME, 1985, 1999) que mostraron su insatisfacción con las dos tipologías anteriores por estar basadas en la idea de que, llevando a cabo solamente uno de los tipos de validación, podría conseguirse la validez. En contraste, estos colectivos se posicionaron a favor de plantear una noción unitaria de validez y sugirieron hacerla corresponder con lo que hasta el momento la literatura había considerado como validez de constructo. Ésta última pasaría a erigirse en “the whole of validity” (Loevinger, 1957, p. 637) y bajo ella quedarían subsumidas la validación de criterio y de contenido.

Además de la psicométrica, una segunda gran tradición de pensamiento sobre la validez ha tenido lugar en el ámbito de la investigación experimental y casi-experimental. En este sentido, es importante hacer referencia al muy influyente trabajo de Campbell & Stanley (1963), posteriormente actualizado en Cook & Campbell (1979) y Shadish, Cook, & Campbell (2002), basado en la distinción entre: a) la validez estadística, referida a “the validity of inferences about the correlation (covariation) between treatment and outcome” (p. 38); b) la validez interna, concerniente a “the validity of inferences about whether the observed covariation between A (the presumed treatment) and B (the presumed outcome) reflects a causal relationship from A to B as those variables were manipulated or measures” (p. 38); c) la validez de constructo, referente a “the validity of inferences about the higher order constructs that represent sampling particulars” (p. 38); y d) la validez externa, relativa a “the validity of inferences about whether the cause-effect relationship holds over variation in persons, settings, treatment variables, and measurement variables” (p. 38). Pese a ser una propuesta acotada al ámbito de los diseños experimentales, varios autores (L. Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Onwuegbuzie, 2000; C. S. Taylor, 2013) han manifestado la pertinencia de extender esta conceptualización a otros tipos de investigación CN como los diseños descriptivos, correlacionales y causales.

### **3.2.2 Fiabilidad**

El criterio de fiabilidad hace referencia a la consistencia de los métodos de recogida de datos, o sea, al grado en que un instrumento de medición genera los mismos resultados en ensayos

repetidos (Knapp & Mueller, 2010). Los métodos son fiables cuando, manteniendo el resto de factores en las mismas condiciones, generan resultados muy similares: a) en localizaciones diferentes; b) cuando son aplicados por diferentes investigadores; c) cuando son implementados por los mismos investigadores en diferentes momentos; o d) cuando son usados en grupos separados de personas similares a un mismo tiempo. La fiabilidad se encuentra pues directamente relacionada con la reproducibilidad de los resultados.

Es importante considerar dos elementos en el momento de determinar la fiabilidad de un método: a) la normalidad de la localización del estudio; y b) la neutralidad y consistencia de dicho método (Litwin, 1995). El primer elemento tiene especial importancia en estudios basados en experimentos de laboratorio y afectados por la posibilidad de una cierta distorsión de sus resultados por el hecho de haber sido realizados en condiciones de poca naturalidad contextual. Puede ser que, como consecuencia de ello, en lugar de ser un reflejo fiel de la realidad, los resultados del estudio tengan poca validez externa. El segundo elemento está relacionado con el posible impacto de los métodos en los resultados y con las consecuencias derivadas de ello para la obtención de un dibujo “real” del objeto de estudio. Para evitar dicha situación, es necesario atender a cuatro tipos de fiabilidad: la fiabilidad test-retest, la fiabilidad de las formas paralelas (*parallel forms*), la fiabilidad como consistencia interna, y la fiabilidad inter-observador.

En primer lugar, la fiabilidad test-retest se basa en la asunción de que, manteniendo estables el resto de elementos, un método debe generar resultados estables a lo largo del tiempo. Así, por ejemplo, las puntuaciones de una escala de ítems obtenidas en una muestra de individuos en el tiempo 1 deberán estar correlacionadas con las mismas puntuaciones, provenientes de los mismos individuos, en el tiempo 2. En segundo lugar, la fiabilidad de las formas paralelas se centra en comparar los resultados del uso de un método con los resultados del uso de un método similar para así determinar su equivalencia. Por ejemplo, imaginemos que diseñamos una escala y, al mismo tiempo, planteamos una segunda versión de esta misma escala con el mismo foco de medición pero con diferentes ítems. Para que se manifieste este tipo de fiabilidad, las medias y varianzas de ambas escalas deberán ser probabilísticamente similares cuando se apliquen a una misma muestra de individuos. En tercer lugar, la fiabilidad como consistencia interna alude a la coherencia entre los diferentes componentes de un método. Por ejemplo, en caso de usar un

cuestionario como instrumento de recogida de datos, sus ítems se dividirán en dos mitades equivalentes (método de dos mitades), se obtendrá a continuación la puntuación para cada sujeto y finalmente se comprobará el grado de correlación entre ambas mitades. Otra opción para el cálculo de este tipo de fiabilidad será la alpha de Cronbach. En cuarto y último lugar, la fiabilidad inter-observador, restringida a los estudios observacionales, hace referencia a la similitud de los datos generados por dos o más investigadores. Por ejemplo, en el contexto de un análisis de contenido, se examinará el porcentaje de acuerdo en la codificación de un corpus de texto por parte de varios individuos.

### 3.2.3 Otros apuntes sobre la calidad en investigación CN

Finalmente, además de desarrollar los criterios de validez y fiabilidad, la literatura en este tema también ha planteado herramientas para el asesoramiento de la calidad en formato *checklist*. En el nivel del contenido, estas herramientas han ofrecido recursos para evaluar estudios CN y han proporcionado una línea de razonamiento para guiar las decisiones en la conducción de este tipo de investigación en todas sus fases y no solamente en el diseño de instrumentos y en la recogida de datos, tal y como acostumbra a suceder en la literatura sobre validez y fiabilidad (Vissers, Heyne, Peters, & Guerts, 2001)<sup>26</sup>. En el nivel del formato, se han articulado a partir de una aproximación metódica, sistemática y transparente a la evaluación de la calidad a partir de criterios lo menos ambiguos posible, formulados en base a preguntas dicotómicas (¿Se encuentra este elemento presente? Sí/No) y en algunos casos basados en sistemas de puntuación del grado de cumplimiento de cada uno de ellos. Los criterios que han integrado estos *checklists* han tenido un enfoque general (Dunbar, 2005; Porte, 2002) o específico, en este último caso adaptado al tipo de técnica de análisis CN usada (Greenhalgh, 2014b; Hancock & Mueller, 2010).

---

<sup>26</sup>Debido a su expansión en la disciplina médica y en la práctica de las revisiones sistemáticas, los *checklists* son a menudo planteados como herramientas para la evaluación *post-hoc* de estudios ya completados. Sin embargo, cabe poner énfasis también en su utilidad como recordatorio de aspectos a tener en cuenta durante la conducción de la investigación.



### 3.3 La calidad en investigación CL

Desde inicios de la década de los 80, numerosos autores han centrado su atención en el asunto de la calidad CL, publicando propuestas formales de marcos y *checklists* de criterios de evaluación así como discusiones metodológicas sobre el formato y conveniencia de los criterios. Una de las principales características de esta literatura es su clara falta de consenso (Tracy, 2010), evidenciada en la existencia de aproximaciones dispares en cuanto a la naturaleza de la investigación CL, a sus fundamentos ontológicos y epistemológicos y, por ende, a la manera de entender su calidad.

Varias razones permiten explicar el auge reciente de esta cuestión así como la diversidad de su literatura. Un primer motivo está relacionado con la necesidad de fortalecer el rigor de la metodología CL entre determinadas disciplinas y colectivos, sobre todo aquéllos con una menor tradición y experiencia en este tipo de investigación. Las décadas de los años 70 y 80 definieron una etapa de emergencia de la aproximación CL, no obstante, muchos investigadores carecían de las competencias y conocimiento necesarios para implementar o evaluar estudios basados en esta metodología. Por ejemplo, en el campo de la sociología médica, Catherine Pope y Nicky Britten hicieron público en 1993 un compendio de cartas de rechazo de publicaciones del ámbito biomédico a sus estudios CL, que evidenciaba el desconocimiento absoluto de los revisores en torno a los fundamentos elementales de esta metodología (Greenhalgh & Taylor, 1997). Ante esta situación, un amplio grupo de metodólogos (Cassell & Symon, 2011; Devers, 1999; Elliott, Fischer, & Rennie, 1999; Fitzpatrick & Boulton, 1996; Guba, 1981; Guba & Lincoln, 1982; Mays & Pope, 1995; Sandelowski & Barroso, 2002; Spencer et al., 2003; Tracy, 2010; Walsh & Downe, 2006) ha dedicado sus esfuerzos a publicar literatura con la finalidad pedagógica de formar a académicos, *practitioners* y órganos de financiamiento de diferentes disciplinas en la conducción rigurosa, la presentación y la evaluación de estudios CL.

Un segundo motivo reside en el hecho de que, desde sus inicios, el debate sobre la calidad CL ha estado ligado directamente a los esfuerzos por dotar de legitimidad a esta metodología (de Witt & Ploeg, 2006; Harden, 2007). Frente a los argumentos críticos de sectores CN, basados en que la investigación CL es una opción *soft* y meramente exploratoria que no se adhiere a los cánones de validez, fiabilidad, reproducibilidad y objetividad de la investigación CN (ver Bailey (1996), LeCompte & Goetz (1982), Sandelowski (1986) y Cho & Trent (2006) para una

síntesis de estos argumentos), la comunidad CL ha dedicado una parte importante de sus esfuerzos a convencer a la comunidad académica de la credibilidad de este tipo de investigación, sobre todo en las disciplinas próximas a las ciencias de la salud (Barbour, 2001; Beck, 1993; Chapple & Rogers, 1998; Elliott et al., 1999; Harden, 2007; Reynolds et al., 2011; Symon & Cassell, 2012; Tracy, 2010). Una contrapartida de este planteamiento ha sido el hecho de presentar del asunto de la calidad CL en un marco de oposición entre las metodologías CN y CL, lo cual ha contribuido a ampliar la brecha entre ambas y, en cierta medida, a eclipsar la diversidad inherente a ambos campos.

Un tercer motivo tiene que ver con el hecho de que autores de diversas disciplinas han tratado este tema en revistas y libros especializados, con el fin de difundirlo entre el público de su disciplina, discutir su relevancia e implicaciones de acuerdo con el contexto disciplinar, proponer criterios que se ajusten a la especificidad disciplinar en cuestión, o legitimar a la metodología CL en disciplinas con una fuerte primacía CN. Pueden encontrarse ejemplos de ello en el ámbito general de las ciencias de la salud (D. J. Cohen & Crabtree, 2008) y en enfermería (N. Burns, 1989), psicología (Elliott et al., 1999), educación (Eisenhart & Howe, 1992) y trabajo social (Barusch, Gringeri, & George, 2011), entre otros.

Finalmente, un cuarto motivo del auge y variedad de la literatura sobre calidad CL reside en que la metodología CL se caracteriza por una fuerte diversidad interna que dificulta las posibilidades de llegar a un consenso en torno a los criterios más adecuados para su evaluación. Conviven en esta metodología una amplia variedad de posiciones filosóficas y de diseños que influyen tanto en su conceptualización como en los procedimientos más convenientes a implementar en cada estudio. Según varios autores, la calidad no se limita a las cuestiones técnicas, sino que las asunciones ontológicas y epistemológicas de los investigadores juegan también un papel determinante en su morfología. Desde esta perspectiva, qué es buena y mala investigación CL está directamente asociado a la manera cómo los académicos se aproximan y conciben la realidad y, a su vez, al modo cómo definen la naturaleza del conocimiento generado a partir de la metodología CL (Amis & Silk, 2008; Mays & Pope, 2000a; Whittemore et al., 2001). Ello ha resultado en la publicación de un amplio y diverso número de referencias orientadas a proponer criterios de calidad específicos según el paradigma adoptado y el diseño implementado. La literatura ha planteado, entre otros, criterios para el paradigma realista

(Healy & Perry, 2000), el post-estructuralismo (Lenzo, 1995), la teoría fundamentada (Corbin & Strauss, 1990), el estudio de caso (Houghton, Casey, Shaw, & Murphy, 2013), la etnografía (Altheide & Johnson, 1994) y la fenomenología (de Witt & Ploeg, 2006).

### 3.3.1 Aproximaciones a la conceptualización de la calidad CL

Tomando como punto de partida la heterogeneidad de posturas en relación a este asunto, múltiples autores (Amis & Silk, 2008; D. J. Cohen & Crabtree, 2008; Eisenhart & Howe, 1992; Emden & Sandelowski, 1998; Hammersley, 1992b; Reynolds et al., 2011; Sparkes, 2001; Spencer et al., 2003; Valles, 2005; Whittemore et al., 2001) han ordenado y clasificado la literatura en este ámbito. Este ejercicio ha tenido como resultado la identificación de tres aproximaciones<sup>27</sup>: a) la aplicación de criterios tradicionales CN; b) la propuesta de criterios alternativos CL; y c) la adopción de enfoques no fundacionalistas. Todas ellas se exponen a continuación.

#### 3.3.1.1 Aproximación 1: Aplicación de criterios tradicionales CN

Basándose en una aproximación abiertamente positivista en la conceptualización de la investigación CL y de su calidad, un primer grupo de académicos, calificados como fundacionalistas o empiricistas, ha planteado la conveniencia de exportar al ámbito CL los criterios de validez y fiabilidad propios de la metodología CN. Desde esta perspectiva, el uso de estos criterios es beneficioso por el hecho de permitir distinguir de manera rápida y sin ambigüedades la buena de la mala investigación y, al mismo tiempo, por conectar la investigación CL con los estándares de rigor respetados y aceptados en la comunidad científica para cualquier tipo de investigación, con independencia de su metodología (Amis & Silk, 2008; D. J. Cohen & Crabtree, 2008). Pese a reconocer que todo estudio CL tiene sus elementos distintivos, esta aproximación rechaza que la investigación CL se fundamente en principios metodológicos diferentes a la CN y que, por tanto, la evaluación de su calidad se guíe por criterios particulares. Así pues, para sus autores un único conjunto de criterios, basado en las nociones antes apuntadas, puede y debe usarse en el marco de cualquier investigación científica (Sparkes, 2001).

---

<sup>27</sup>Un listado sintetizado de los criterios, y no solamente de las aproximaciones, propuestos en esta literatura puede consultarse en Spencer et al. (2003) y en Walsh & Downe (2006).

Algunos ejemplos de esta posición incluyen los trabajos de Denzin (1978), LeCompte & Goetz (1982), Kirk & Miller (1986), King, Kehoane & Verba (1994), Adcock & Collier (2001) y Silverman (2009) en ciencias sociales, y de Mays & Pope (1995), Fitzpatrick & Boulton (1996), Greenhalgh (1997) y Morse (1999) en ciencias de la salud. De ellos, seguramente el más conocido sea el artículo clásico de LeCompte & Goetz (1982). Estos autores sugirieron el uso, para la investigación etnográfica, de los criterios de validez interna y externa que Campbell & Stanley (1963) habían planteado anteriormente para los diseños experimentales. Por una parte, basándose en una definición de la validez interna entendida como el grado en que los resultados del estudio reflejan de manera fiel la realidad, propusieron estrategias para potenciar el contacto directo con los participantes: por ejemplo, compartir largos periodos de tiempo con ellos o aprender a hablar su idioma. Por la otra, en el caso de la validez externa, recomendaron describir de manera detallada los contextos estudiados para, de este modo, permitir que otros investigadores determinen el grado de transferibilidad de los resultados a otros contextos. Finalmente, también aludieron a la necesidad de tomar en consideración las nociones de fiabilidad externa e interna en la investigación etnográfica. A pesar de reconocer las dificultades de satisfacer este criterio por la naturaleza interpretativa de la investigación CL, recomendaron que, por ejemplo, la fiabilidad interna (o fiabilidad interobservador) podría satisfacerse a través de estrategias como la participación de múltiples investigadores en el estudio o el examen de los resultados por parte de otros académicos expertos en el tema.

Pese a su posible contribución a la aceptación de las prácticas CL en sectores y disciplinas de naturaleza CN (Creswell, 2007), los planteamientos de esta aproximación han sido criticados por fundamentarse en una visión estructurada, uniforme y neutra de la investigación y, en consecuencia, incompatible con el carácter subjetivo, flexible y dinámico de la metodología CL (Leininger, 1994; Walsh & Downe, 2006; Yardley, 2000). Por ejemplo, para Lewis & Ritchie (2003) el fin de la replicabilidad es claramente irrealizable desde una perspectiva CL, tomando en consideración el propósito de esta metodología de captar el mayor número posible de interpretaciones de los fenómenos estudiados y de examinar la influencia del contexto sobre los mismos.

### 3.3.1.2 Aproximación 2: Propuesta de criterios específicos CL

Con una orientación postpositivista, un segundo grupo de autores, calificados como casi-fundacionalistas o neo-realistas, ha tomado como punto de partida estas críticas y, fundamentándose en el principio de que la CL constituye una metodología distintiva respecto a la CN, se ha posicionado a favor del desarrollo de criterios específicamente adaptados a la naturaleza de dicha metodología. En un extremo se han distanciado del positivismo de la aproximación anterior al afirmar que cualquier observación está influenciada por la teoría, al aceptar que no existe una única realidad sino múltiples interpretaciones de la misma, y al reconocer que el contexto y los atributos de los investigadores influyen en los resultados del estudio. Desde esta perspectiva, la calidad viene determinada por la capacidad de los investigadores de captar de manera precisa las múltiples realidades de los participantes y, por tanto, por sus esfuerzos en adoptar una actitud reflexiva a lo largo del estudio (Cho & Trent, 2006)<sup>28</sup>. En el otro extremo han mantenido algunas asunciones del positivismo como su enfoque metódico, el hecho de dotar de una cierta estandarización al formato de los criterios, la preocupación por minimizar los efectos del investigador en los resultados y el posicionamiento a favor de la generalización en investigación CL.

Esta aproximación ha acogido a un elevado número de marcos de calidad, caracterizados por diversos grados de estandarización en los criterios y por proceder de distintas disciplinas, eso sí, con una mayoría clara del ámbito sanitario (Beck, 1993; Boulton, Fitzpatrick, & Swinburn, 1996; N. Burns, 1989; Cobb & Hagemaster, 1987; Corbin & Strauss, 1990; Elder & Miller, 1995; Giacomini & Cook, 2000; Greenhalgh & Taylor, 1997; Healy & Perry, 2000; Leininger, 1994; Malterud, 2001; Parker, 2004; Popay, Rogers, & Williams, 1998; Sandelowski & Barroso, 2002; Seale, 1999; Spencer et al., 2003; Tong, Sainsbury, & Craig, 2007; Treloar et al., 2000; Walsh & Downe, 2006). A pesar de la abundancia de propuestas, los trabajos más influyentes y citados en estudios empíricos CL en ciencias sociales y de la salud han sido, con diferencia, los de Guba (1981), Guba & Lincoln (1982) y Lincoln & Guba (1985). Estos autores propusieron cuatro criterios de *trustworthiness* de la investigación CL, todos ellos paralelos a conceptos tradicionales CN: en concreto, los criterios de *credibility*, *transferability*,

---

<sup>28</sup>Tal y como apuntan Morse et al. (2002), aquí la calidad también viene determinada por aspectos como la significancia, la relevancia, el impacto y la utilidad de los resultados.

*dependability*, y *confirmability*, equivalentes a las nociones de validez interna, validez externa, fiabilidad, y objetividad, respectivamente (Tabla 5). A cada uno de estos criterios los autores añadieron una serie de estrategias de validación para facilitar su cumplimiento.

**Tabla 5 *Trustworthiness criteria* de Lincoln y Guba**

Aspecto	Metodología CN (rigor)	Metodología CL ( <i>trustworthiness</i> )	Estrategias de validación
<i>Truth value</i>	Validez interna (coherencia)	<i>Credibility</i> (plausibilidad)	Triangulación <i>Peer review</i> <i>Member checking</i>
Aplicabilidad	Validez externa (isomorfismo)	<i>Transferability</i> (contextualidad)	<i>Thick description</i>
Consistencia	Fiabilidad (replicabilidad)	<i>Dependability</i> (estabilidad)	<i>Peer review</i> <i>Audit trail</i>
Neutralidad	Objetividad (confianza en el método)	<i>Confirmability</i> (confianza en los datos)	<i>Clarifying research bias</i> <i>Audit trail</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Lincoln & Guba (1985)

Pese a su expansión e influencia, estas propuestas no han estado exentas de críticas<sup>29</sup>. En primer lugar, desde una perspectiva positivista, Morse, Barrett, Mayan, Olson, & Spiers (2002) han reprochado que el uso de criterios paralelos similares a los de Guba y Lincoln puede fomentar una cierta marginación de la metodología CL respecto a la ciencia *mainstream* y, con ello, disminuir su legitimidad en este contexto. Asimismo, estas autoras han afirmado también que el hecho de que estos criterios se apliquen de manera *post-hoc* una vez completada la investigación y no durante la misma, fomenta que el investigador deje de implementar, en el momento de realizar el estudio, estrategias de verificación que ayudarían a detectar posibles amenazas a la validez y fiabilidad de los resultados (Morse et al., 2002). En segundo lugar, desde sectores relativistas se ha criticado que los criterios tiendan a plantearse en un formato rígido de difícil aplicación en la práctica (D. J. Cohen & Crabtree, 2008) y que, a su vez, sean incoherentes con la naturaleza interpretativa de la información CL (Smith & Deemer, 2003). En efecto, Seale (1999), refiriéndose a Lincoln & Guba (1985), alude a la contradicción filosófica inherente al hecho de plantear criterios paralelos al positivismo y, al mismo tiempo, creer en la existencia de “multiple constructed realities” (Lincoln & Guba, 1985, p. 295).

<sup>29</sup>Junto con estas críticas, diversos autores también han reprobado determinadas estrategias de validación. Es el caso de Bloor (1997) con el *member checking* y de Richardson (2000) con la triangulación.

Conscientes de ello, unos años más tarde, estos autores trataron de corregir dicha contradicción reconceptualizando los *trustworthiness criteria* desde una perspectiva relativista y sugiriendo, a resultas de este ejercicio, un conjunto de *authenticity criteria* (Guba & Lincoln, 1989; Lincoln & Guba, 1990).

### 3.3.1.3 Aproximación 3: Adopción de enfoques no fundacionalistas

Desde una perspectiva relativista, un tercer grupo de autores, calificados como no fundacionalistas, ha planteado que la calidad se encuentra asociada a los fundamentos éticos de la investigación y que, por tanto, depende de las relaciones de poder y de otras dinámicas políticas acontecidas durante el estudio. Esta aproximación considera que la aplicación de criterios en investigación CL es inadecuada por ser incompatible con los fundamentos filosóficos de esta metodología y, como alternativa, plantea reconceptualizar la calidad como un elemento vinculado a la moralidad y a la axiología de la investigación (Amis & Silk, 2008). La calidad viene pues determinada por la capacidad de la investigación de empoderar a los participantes y de promover el cambio social (Sparkes, 2001). A su vez, a diferencia de los casi-fundacionalistas, que plantean que existe una realidad independiente a la que los individuos se aproximan de diferentes maneras, los defensores de esta aproximación niegan que dicha realidad exista, en base al argumento de que los juicios sobre el conocimiento son siempre contingentes.

Entre los trabajos que han desarrollado esta aproximación figuran Guba & Lincoln (1989) con sus *authenticity criteria*, pero también Smith (1984), Lather (1993), Smith & Deemer (2003), Smith & Hodkinson (2005) y Smith (2014). Estos autores han destacado la importancia de actitudes como la empatía, la sensibilidad, y el respeto durante la conducción de la investigación, así como el uso de principios de calidad que fomenten la capacidad de empoderamiento y de emancipación de una población que a menudo se encuentra en una situación de opresión: entre otros, el énfasis en la acción política, la eliminación de cualquier estereotipo racial, de clase y de género, y el establecimiento de relaciones de reciprocidad con los participantes. A su vez, de manera coherente con su posición contingente, han afirmado que dichos principios, lejos de ser estables, se encuentran sujetos a procesos de negociación con la población estudiada y que, por tanto, varían en función de factores situacionales como el momento histórico o el contexto social y económico de la investigación.

Por último, esta aproximación ha recibido diversas críticas. En primera instancia, Mays & Pope (2000b) han afirmado que el rechazo al uso de criterios por parte de los no fundacionalistas imposibilita que otros individuos evalúen la calidad del estudio y que, en consecuencia, los resultados sean respaldados por la comunidad científica. En segunda instancia, Tracy (2010) ha criticado la contradicción inherente al hecho de, por una parte, criticar la noción de criterios y, por la otra, sugerir principios de calidad que, en su esencia, no son otra cosa que criterios con un formato más flexible y con mayor adaptabilidad contextual. Finalmente, en tercera instancia, Seale (1999) ha planteado que, puesto que no existe un consenso en torno a qué se considera políticamente deseable, el hecho de vincular la investigación con determinadas posiciones políticas, o con los intereses de determinadas comunidades, puede llevar paradójicamente a la generación de nuevas formas de opresión.

### **3.3.2 El problema de los criterios para el asesoramiento de la calidad en investigación CL**

La lectura del apartado anterior ha permitido poner en evidencia la ausencia de un consenso en torno a la conceptualización de la calidad en investigación CL. Las tres grandes aproximaciones presentadas han diferido, entre otros aspectos, en sus bases ontológicas y epistemológicas, en el grado de distintividad otorgado a la metodología CL y en el contenido y formato de los criterios de calidad. En efecto, esta última cuestión, relativa a los criterios, ha ocupado una gran parte de la literatura teórico-metodológica de este campo. De manera específica, la discusión se ha concentrado en torno a tres ejes de controversia: el grado de especificación de los criterios, su formato y la influencia disciplinar.

#### **3.3.2.1 El grado de especificación de los criterios**

Un primer eje de controversia ha tenido que ver con el hecho de si es más pertinente usar criterios universales aplicables a toda la investigación CL y consensuados entre toda esta comunidad o si bien, al contrario, resulta más adecuado usar criterios locales que se ajusten a la especificidad de cada diseño y orientación CL. La primera opción, la universalidad de los criterios, ha sido defendida por todos los integrantes de la aproximación 1 así como por algunos autores de la aproximación 2, la mayoría de ellos provenientes de disciplinas afines a las ciencias de la salud, como Cobb & Hagemaster (1987), Leininger (1994), Popay et al. (1998) y Malterud (2001). Para estos últimos, el argumento reside no en que deberían usarse los criterios



tradicionales CN para cualquier investigación, sino en que los criterios específicos CL, abogados por la aproximación 2, deberían ser comunes para cualquier estudio basado en esta metodología. La fortaleza principal de la opción universalista es claramente su vocación simplificadora, y al mismo tiempo unificadora, del campo. Desde su perspectiva, la existencia de unos mismos criterios compartidos por toda la comunidad CL facilitarían su difusión y enseñanza y, al mismo tiempo, potenciarían su uso y asesoramiento, especialmente entre los investigadores con menos experiencia CL.

Han sido precisamente estas ventajas las que se han criticado desde un enfoque localista. Un segundo grupo de autores, casi todos ellos pertenecientes a la aproximación 2, han defendido una segunda opción basada en la idea de que, tomando en consideración el pluralismo inherente a la metodología CL, no es posible un consenso en torno a los criterios. Han afirmado que, en caso de ser universales, los criterios deberán tener un cierto grado de abstracción, hecho que dificultará enormemente su aplicación en la práctica (Stige, Malterud, & Midtgarden, 2009). Y finalmente han criticado también la opción universalista por su carácter simplificador al obviar la naturaleza dinámica de la investigación CL, su heterogeneidad, y el peso de los principios filosóficos y disciplinares en su diseño, conducción y evaluación. En resumen, ningún conjunto de criterios es capaz de adaptarse a la diversidad de situaciones y aproximaciones posibles en investigación CL (C. Bailey, White, & Pain, 1999; D. J. Cohen & Crabtree, 2008; Creswell, 2007; de Witt & Ploeg, 2006; Devers, 1999; Emden & Sandelowski, 1999; Engel & Kuzel, 1992; Freeman, deMarrais, Preissle, Roulston, & St. Pierre, 2007; Stige et al., 2009) y, asimismo, el uso de un único conjunto de criterios podría neutralizar dicha diversidad (Sparkes & Smith, 2009). En contraste, estos académicos han reconocido el peso que tienen sobre la calidad factores contextuales como la disciplina, la audiencia, el paradigma, el diseño o el enfoque CL usado y, por ello, han abogado por la necesidad de desarrollar y usar criterios de calidad de carácter local, esto es, adaptados a las especificidades establecidas por dichos factores. De acuerdo con este planteamiento, el asunto de la calidad no es un problema exclusivamente técnico sino también teórico (Sandelowski, 1993). Esta segunda opción ha sido, sin embargo, criticada por el hecho de fomentar la fragmentación del campo CL y, a su vez, por complicar seriamente el proceso de evaluación, al potenciar la aparición de múltiples listados de criterios, muchos de ellos sumamente largos, y, al mismo tiempo, requerir que los revisores conozcan y estén al día de todas las propuestas de criterios locales (Stige et al., 2009).

Conscientes de las fortalezas y debilidades de las opciones universalista y localista, un tercer grupo de autores (Eisenhart & Howe, 1992; Elliott et al., 1999; Gordon & Patterson, 2013; Guest & MacQueen, 2008; Hammersley, 2007; Meyrick, 2006; Tracy, 2010; Whittemore et al., 2001), integrantes de la aproximación 2<sup>30</sup>, ha hecho propuestas de naturaleza intermedia, basadas en la combinación de ideas de las dos opciones anteriores. Algunos de estos académicos (Elliott et al., 1999; Guest & MacQueen, 2008; Hammersley, 2007; Meyrick, 2006) han considerado que si bien el uso de criterios universales es útil y apropiado en tanto que hay elementos comunes en toda investigación CL que trascienden cualquier especificidad, dichos criterios deben ser pocos y, a su vez, lo suficientemente flexibles como para poder adaptarse a las contingencias propias de cada disciplina, paradigma, diseño, enfoque o contexto de investigación. En efecto, su carácter abierto y versátil se pone de manifiesto en los términos usados para su denominación: *guidelines* (Hammersley, 2007), *reference points* (Elliott et al., 1999), *core principles* (Meyrick, 2006) o “*Big-Tent*” *criteria* (Tracy, 2010). La idea es pues que estos criterios se limiten a dar dirección, sean adaptables y que, en ningún caso, dicten reglas absolutas (Guest & MacQueen, 2008). Una variante de este tercer grupo han sido otros autores (Eisenhart & Howe, 1992; Whittemore et al., 2001) que han planteado que los criterios universales deben ir acompañados de criterios locales que sean coherentes con la naturaleza, principios y necesidades del diseño o enfoque en cuestión. Por tanto, en este caso no se trata de adaptar los criterios universales a la especificidad de cada situación sino de añadir criterios adicionales, subsumidos a los anteriores y de carácter más flexible. En esta dirección, Whittemore et al. (2001) plantean, por ejemplo, cuatro *primary criteria* aplicables a toda la investigación CL y, bajo éstos, seis *secondary criteria* ajustables a las contingencias de diversas situaciones de investigación.

---

<sup>30</sup>De manera complementaria a estas propuestas, es relevante hacer referencia al trabajo de Smith & Deemer (2003), quienes consideran adecuado organizar los criterios en forma de listas de principios abiertos, poco explícitos, adaptados a los factores contingentes (contexto y propósitos) de cada estudio y susceptibles de ser reinterpretados y modificados a lo largo de la práctica de investigación. Pese al relativismo de estos autores, ubicados claramente en la aproximación 3, observamos cómo, con la excepción de su mayor énfasis en el dinamismo de los criterios, este planteamiento se asemeja en gran medida a las propuestas de estos autores de la aproximación 2. Esta similitud es todavía más evidente si se lee la explicación que otros autores relativistas, Sparkes & Smith (2009), hacen de dicho planteamiento: “Various criteria, therefore, in list form may act as a starting point for judging a certain kind of inquiry, but these may not apply on all occasions and other criteria can be added to or subtracted from them depending on the circumstances. Importantly, these lists are challenged, changed and modified in their application to actual inquiries and writing practices by the very people involved in the research” (p. 495). A pesar de esta semejanza, es relevante recordar que, tal y como se ha comentado en el apartado 3.3.1.3, la propuesta de Smith & Deemer (2003) entra en contradicción con que estos autores, así como otros dentro del espectro relativista, hacen a la noción misma de criterios.

### 3.3.2.2 El formato de los criterios

Un segundo eje de controversia ha hecho referencia al grado de explicitación de los criterios. La fuerte presencia de autores del ámbito de las ciencias de la salud en las discusiones sobre la calidad CL ha llevado a que una parte importante de los marcos de calidad publicados recientemente se hayan basado en un formato *checklist*. En estos casos, sus planteamientos han estado fuertemente influenciados por principios positivistas, debido en gran medida a la predominancia de las revisiones sistemáticas en ciencias de la salud y, en concreto, a la necesidad de disponer de herramientas fiables que permitan asegurar un determinado nivel de calidad de los estudios CL incluidos en dichas revisiones (Sandelowski, 2015). En dicha influencia también ha jugado un papel importante la voluntad de fomentar la aceptación de la metodología CL entre la comunidad médica, de orientación claramente positivista. Finalmente, un último factor que ha influido en el uso de este formato ha sido el interés en potenciar su uso entre *practitioners* no pertenecientes a la comunidad académica y, por tanto, necesitados de pautas explícitas para la evaluación de la investigación (Hammersley, 2007). Entre los trabajos que han tomado este enfoque figuran Tong et al. (2007), Pluye et al. (2009), Hannes, Lockwood, & Pearson (2010) y Pace et al. (2012).

El formato *checklist* ha sido muy criticado en la literatura. En primer lugar, Barbour (2001) ha afirmado que los *checklists* pueden ser contraproducentes si se usan de manera prescriptiva y no como meras guías orientativas de aspectos a tener en cuenta durante la investigación. Asimismo, también ha planteado que el hecho de cumplir con los criterios establecidos por los *checklists* no tiene por qué ser un garante de la calidad del estudio, sino que los investigadores deben, además, conocer y ser respetuosos con los principios elementales de la metodología CL. Por tanto, desde esta perspectiva, una respuesta positiva a las preguntas dicotómicas antes mencionadas o la obtención de una alta puntuación en la satisfacción de los criterios no son por sí solas condiciones suficientes para que el estudio CL sea de buena calidad. En segundo lugar, Eakin & Mykhalovskiy (2003) han considerado que la estandarización de los *checklists* es incompatible con la diversidad y la naturaleza compleja de la investigación CL y han advertido sobre la posibilidad de que, como consecuencia de ello, puedan hacerse juicios inadecuados en torno a su calidad. Este sería el caso de restringir la evaluación de los resultados al hecho de haber seguido determinados procedimientos durante la recogida y análisis de los datos y de omitir, por tanto, un elemento vital en su representación como es el proceso de escritura.

Finalmente, Hammersley (2007) ha planteado que la pretensión de apertura de los *checklists* hacia los *practitioners* es inadecuada, pues que en algunos casos éstos carecen del perfil, conocimientos y experiencia para usarlos de una manera fundamentada.

Estas críticas conectan con las afirmaciones de Freeman et al. (2007), Hammersley (2007) y Sandelowski (2015), relativas al hecho de que cualquier evaluación de la calidad CL lleva implícito un juicio por parte de quien la realiza<sup>31</sup>. De acuerdo con estos autores, por muy transparente, concreto y explícito que sea un conjunto de criterios, su aplicación nunca será mecánica sino que siempre habrá un componente de subjetividad y de valoración profesional e implícita. Por una parte, cada individuo interpretará e implementará los criterios de un modo diferente en función de su pertenencia a una comunidad de práctica u otra y, por tanto, de acuerdo con sus valores, sensibilidades y preferencias hacia una determinada manera de hacer investigación. Por la otra, la experiencia previa del investigador en la conducción y evaluación de estudios CL jugará también un papel central en la manera de aplicar estos criterios. Es probable, en este sentido, que la mayoría de los criterios que éste seleccione deriven más del conocimiento y sensibilidad que haya adquirido a lo largo de su experiencia previa que de marcos de calidad presentes en la literatura. Esto no significa, sin embargo, que estos autores consideren el asesoramiento de la calidad como un proceso fútil, abstracto, oculto o sin referentes. Al contrario, deberá ser inteligible e informable, aunque solamente a partir de sistemas de criterios flexibles y lo más abiertos posible al aprendizaje de las experiencias de evaluación de otros contextos. En palabras de Hammersley (2007), estos sistemas “may facilitate reflection on previous judgements that enables us to learn from our own experience, and from one another. Such learning may also involve exploring the implications of applying locally used criteria in new contexts, and considering the extent to which there are commonalities across fields” (p. 289). En síntesis, atendiendo a la naturaleza situada de todo proceso de evaluación, para estos autores el formato adecuado de los criterios se acercará más a la noción de *guidelines*, entre el universalismo y el localismo, planteados en el apartado anterior que a la de *checklist*.

---

<sup>31</sup>A pesar de que las afirmaciones sobre la importancia del proceso de juicio en la evaluación de la calidad han tendido a restringirse a la investigación CL, Hammersley (2008) hace referencia a la centralidad de esta actividad también en la metodología CN. En concreto, afirma que en la literatura “reliability and validity tests are often said to *measure* validity. However, they cannot do that. They can give us evidence on which we can base *judgements* about the likely validity of the findings, but they cannot eliminate the role of judgement” (p. 45).

### 3.3.2.3 La influencia disciplinar

Un tercer eje de controversia se ha centrado en la influencia disciplinar sobre la calidad CL. Se ha aludido en páginas anteriores a la fuerza que las disciplinas ejercen sobre las prácticas de investigación y a la importancia que tienen en este proceso la producción y reproducción del conocimiento, así como el poder socializador de la identidad disciplinar (ver apartado 1.1.2). La calidad no ha estado al margen de esta influencia. Por una parte, la literatura ha hecho referencia al peso que las perspectivas disciplinares tienen sobre la naturaleza del conocimiento predominante en cada disciplina y, por ende, sobre el estilo de investigación CL considerado aceptable<sup>32</sup>. Desde esta óptica, Devers (1999) ha afirmado que los criterios usados en cada comunidad son representativos de la visión colectiva de la disciplina en torno a aspectos como el tipo de preguntas que es conveniente plantear, el modo de formular estas preguntas, el papel del investigador en el estudio o el grado de aplicabilidad de los resultados, entre otros elementos. En otras palabras, los criterios son un reflejo de la naturaleza de cada proyecto disciplinar (Thorne, 2001). Por ejemplo, tal y como plantea Meyrick (2006), mientras que sociólogos como Seale & Silverman (1997: citado en Meyrick, 2006) consideran la objetividad como un garante de calidad en su campo, un psicólogo como Sherrard (1997: citado en Meyrick, 2006) estima adecuado para su disciplina que se describa de manera explícita la influencia del investigador en los resultados. Por otra parte, la literatura también ha destacado la relación entre los valores disciplinares y la forma de juzgar y argumentar la calidad (ver apartado 1.1.2). Al respecto, Sandelowski (2015) ha señalado que las culturas disciplinares establecen diferencias en aspectos sutiles como la lógica de presentación de los resultados o el equilibrio entre las dimensiones descriptiva e interpretativa. En síntesis, lo que han puesto de manifiesto todos estos autores es que la evaluación de la calidad no es una actividad individual sino profundamente social<sup>33</sup> (Hodkinson, 2004, 2014; LeCompte & Preissle, 1993).

---

<sup>32</sup>La influencia de las disciplinas en la conceptualización de la calidad de la investigación a nivel general, y no solamente CL, también ha sido apuntada por varios autores. Entre otros, Kekäle (2000), Lamont (2009) y Czellar & Lanares (2013).

<sup>33</sup>Hodkinson (2014) hace referencia a Bourdieu (1988: citado en Hodkinson, 2014) en relación al hecho de que, a nivel general, los académicos buscan obtener distinción dentro de sus respectivas áreas académicas. El autor afirma que, para obtener dicha distinción, no solamente es importante hacer publicaciones sino también tomar parte en la definición de los criterios de evaluación de la calidad de dichas publicaciones. Por tanto, en tanto que elemento social, existe también una dimensión de poder alrededor de la calidad.

A pesar de la coherencia y solidez de dichas afirmaciones, éstas se fundamentan, no obstante, en las reflexiones de los investigadores y no en trabajos empíricos o revisiones de la literatura. En cambio, es posible que en la práctica las diferencias entre disciplinas sean menores de lo esperado. En efecto, el único trabajo que desde un enfoque empírico ha comparado los marcos de calidad CL entre disciplinas (Harden, 2007) llegó a la conclusión de que no existe una relación clara entre el tipo de criterios incluidos en los marcos y el perfil disciplinar de sus autores. A pesar de no ser mencionado por la autora, dicha falta de relación podría tener dos explicaciones: a) que la disciplina realmente no ejerza influencia alguna sobre la manera de conceptualizar la calidad; o b) que más que incidir en el tipo de criterios sugeridos, la disciplina influya en el modo de entender dichos criterios y, en consecuencia, en la manera de integrarlos en los juicios sobre la calidad.

### 3.4 Sumario

La revisión de la literatura presentada en este capítulo puede resumirse en los cinco puntos siguientes:

1. El tema de la calidad en investigación CN ha girado en torno a dos criterios, la validez y la fiabilidad, el desarrollo de los cuales ha tenido lugar sobre todo en el ámbito de la psicometría y en el contexto específico de la medición. La validez es una propiedad: a) de los instrumentos, esto es, de los indicadores empíricos resultantes de la operacionalización de los conceptos que pretenden medirse; y b) de los resultados, o sea, de los *scores* de estos indicadores para cada uno de los casos estudiados. La fiabilidad es, en cambio, una propiedad exclusiva de los instrumentos.
2. Pueden diferenciarse dos tradiciones en torno al criterio de validez: la psicométrica y la de los diseños experimentales. Una revisión de la literatura al respecto permite concluir que el término ha tendido a usarse de manera poco consistente, lo cual desmiente las afirmaciones, hechas desde literatura sobre la calidad de la investigación CL, sobre la existencia de un consenso absoluto en torno al asesoramiento de la calidad de la investigación CN.

3. De manera complementaria a los criterios de validez y fiabilidad, la literatura CN también ha propuesto herramientas *checklist* para el asesoramiento de la calidad en este tipo de investigación. Dichas herramientas se han focalizado en todas las fases de la investigación y no solamente en el diseño de instrumentos y en la recogida de datos, tal y como sucedía con la validez y la fiabilidad.
4. El debate sobre la calidad en investigación CL ha tenido un auge importante desde la década de los 80 y, asimismo, se ha caracterizado por una marcada heterogeneidad que se ha traducido en tres aproximaciones a la conceptualización y operacionalización de la calidad CL: a) la aplicación de criterios tradicionales CN; b) la propuesta de criterios específicos CL; y c) la adopción de enfoques no fundacionalistas. Los motivos de la importancia y diversidad del tema tienen que ver con: a) el fortalecimiento del rigor de la metodología CN en disciplinas de orientación mayormente positivista y entre colectivos no familiarizados con la misma; b) los esfuerzos por dotar de un halo de credibilidad a esta metodología; c) el fomento del tema de la calidad CL a nivel intradisciplinar; y d) la diversidad interna inherente a la metodología CL.
5. El campo de la calidad CL se ha caracterizado por tres ejes de controversia en torno al contenido y el formato de los criterios. El primer eje ha hecho referencia a si los criterios de calidad deberían ser universales a toda la investigación CL o bien deberían tener un carácter local adaptado a la situacionalidad y contingencias de la investigación. Este debate ha desembocado en un planteamiento, de la mano de varios autores, basado en la idoneidad de combinar aspectos universales con otros locales. El segundo eje ha tenido que ver con el grado de flexibilidad de los criterios. Si bien desde sectores próximos a las ciencias de la salud se ha insistido en la conveniencia de formatos tipo *checklist* y, por tanto, con un cierto nivel de cierre y estandarización de los criterios, diversos autores han destacado la incompatibilidad de este formato con el proceso de juicio inherente a cualquier evaluación. Finalmente, el tercer eje ha aludido a la influencia de las perspectivas disciplinares sobre la manera de conceptualizar la calidad.

## CAPÍTULO 4

### EL ASUNTO DE LA CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN BASADA EN MM

#### 4.1 Introducción

El asunto de cómo conceptualizar la calidad de la investigación basada en MM y qué criterios usar para su evaluación ha tenido un auge considerable en los últimos años. Son múltiples las voces de la comunidad MM que han destacado la centralidad del tema y que han insistido en el hecho de que, pese a las dificultades inherentes a esta cuestión<sup>34</sup>, su desarrollo permitiría reducir algunos de los puntos débiles más habituales en el campo: entre otros, la ausencia de integración de los componentes CN y CL, la falta de explicitación de la contribución al campo de los MM o la omisión de referencias a la literatura sobre MM (Mertens, 2011). El interés en este tema se ha traducido en la publicación de un amplio volumen de propuestas de criterios y marcos de calidad, discusiones metodológicas, y recomendaciones para la presentación de estudios basados en MM que, pese a su valor, han presentado algunas limitaciones importantes (ver apartado 1.1.2). En primer lugar, pocas contribuciones se han basado en enfoques empíricos, lo cual podría tener como consecuencia que estén menos conectadas con la práctica

---

<sup>34</sup>Si bien es cierto que en determinadas situaciones los MM pueden aportar un valor añadido muy valioso, también lo es el hecho de que a menudo se caracterizan por un grado mayor de complejidad. Por una parte, la naturaleza híbrida de los MM, articulada a partir de dos metodologías distintivas, CN y CL, lleva consigo una serie de retos adicionales respecto a la investigación monométodo en lo referente al garante de su calidad (Collins et al., 2007; Papadimitriou, Ivankova, & Hurtado, 2013). Por ejemplo, la integración de los resultados de ambos componentes en la fase final de generación de meta-inferencias puede resultar en una disminución de la distinción inicial entre las metodologías CN y CL y, en última instancia, en un impacto negativo sobre la credibilidad de los criterios usados en cada componente (O’Cathain, 2010). O, en otra situación, el hecho de que una de las metodologías carezca de rigor como consecuencia de sus retos particulares puede tener un efecto negativo sobre la calidad de cualquier inferencia resultante del proceso final de integración. En efecto, tal y como afirman Collins et al. (2007) en relación al criterio de la *sample integration legitimation*, “in mixed methods research, the challenge of representation often is intensified because both the qualitative and quantitative components of studies bring to the study their own unique challenges” (p. 268). Por otra parte, las características de los MM pueden suponer también un obstáculo para la conceptualización y operacionalización de su calidad en tres niveles. En primer término, la amplia diversidad de posiciones filosóficas y metodológicas respecto a la calidad que caracteriza a la comunidad MM, y en algunos casos a un mismo estudio basado en MM, plantea retos conceptuales importantes en el momento de definir parámetros para su evaluación (Greene, 2007). En segundo término, el hecho de que no exista un consenso en torno a la conceptualización de la calidad en investigación CN, y mucho menos en investigación CL, así como la circunstancia de que a menudo ambas se planteen de manera disonante y en contraposición, supone otro reto en este sentido (Tashakkori & Teddlie, 2008). Finalmente, la imprevisibilidad inherente a la conducción de estudios basados en MM (por ejemplo, el hecho de que en las fases finales surjan posibilidades de combinación o resultados no anticipados previamente) constituye otro obstáculo en esta dirección.



de lo deseable (ver pregunta de investigación 1). En segundo lugar, la mayoría de aportaciones se ha centrado en proponer marcos o criterios y ha otorgado menos relevancia a debates importantes de la conceptualización y operacionalización de la calidad como el nivel de conveniencia de un consenso en torno a los criterios de calidad, el grado de especificación y formato ideal de los criterios, o las líneas futuras de trabajo en este tema (ver pregunta de investigación 2). Y finalmente, la literatura ha obviado considerar en qué medida atributos de los investigadores, como la pertenencia a una comunidad disciplinar, la localización geográfica, la experiencia metodológica, la antigüedad del doctorado, o la manera de conceptualizar los MM, influyen en la comprensión de la calidad (ver preguntas de investigación 3, 4, 5, 6 y 8).

El propósito de este capítulo es ofrecer una revisión exhaustiva de la literatura sobre el tema de la calidad de la investigación basada en MM que, además de plantear una visión general sobre el estado del conocimiento en el asunto, proporcione evidencia de las limitaciones anteriores y contribuya a justificar la presente investigación. De manera específica, los objetivos de la revisión son: a) identificar el total de literatura sobre esta cuestión y presentar sus características; b) describir los marcos de calidad publicados y los criterios propuestos; c) ilustrar los principales temas de controversia en torno a este asunto; y d) a modo de conclusión, remarcar las lagunas más significativas de los trabajos publicados y sugerir líneas futuras posibles de desarrollo.

### **4.2 Método**

Tomando en consideración su relevancia en la justificación de las preguntas de investigación, a diferencia de los capítulos anteriores, en esta revisión se ha optado por un planteamiento sistemático en los niveles de la búsqueda y del análisis de la información. En primer término, la búsqueda se ha basado en la consulta de 14 bases de datos a partir de varias combinaciones de palabras clave. Los parámetros de esta búsqueda, incluyendo las bases de datos consultadas, la nomenclatura usada, los límites definidos, y los criterios de inclusión aplicados, se detallan en el apéndice 1. En segundo término, el análisis de la información se ha basado en dos estrategias de naturaleza CL. Por una parte, se ha hecho un análisis cualitativo de contenido (Schreier, 2012) que ha consistido en la codificación deductiva e inductiva de las referencias y en la subsiguiente disposición tabular de la información siguiendo la lógica del análisis cruzado de casos. Y, por otra parte, se ha llevado a cabo un análisis temático (Braun & Clarke, 2006) que ha incluido la lectura y relectura de las referencias, la generación inductiva de códigos, la

condensación de los códigos en categorías temáticas y, finalmente, la identificación de patrones entre los temas. Ambos análisis se han realizado mediante el programa de análisis cualitativo *NVivo 10*.

### 4.3 Descripción de las referencias identificadas

La Tabla 6 sintetiza las características de las 52 referencias sobre calidad de la investigación basada en MM identificadas mediante la búsqueda sistemática. Se comentan a continuación sus atributos.

1. Fecha de publicación. Únicamente tres referencias son anteriores a 2006 (Caracelli & Riggin, 1994; Sale & Brazil, 2004; Teddlie & Tashakkori, 2003), hecho que evidencia la contemporaneidad del tema. Es interesante observar que entre la publicación de Caracelli & Riggin (1994) y Teddlie & Tashakkori (2003) transcurre un período considerable de tiempo, lo cual constata la singularidad y el carácter visionario del primer artículo. Ningún otro autor en la década de los 90 otorgó importancia a esta cuestión ni fijó su atención en dicho artículo, tal y como se desprende del hecho de que solamente recibiera cuatro citas antes del año 2000<sup>35</sup>. También es relevante que los trabajos de Teddlie & Tashakkori (2003) y Sale & Brazil (2004) se publicaran en años muy cercanos al 2006, siendo ambos determinantes en el auge de literatura a partir de esta fecha. En los últimos años, el número anual de publicaciones se ha mantenido relativamente estable, entre cuatro y siete, lo cual confirma la consolidación de esta materia en el panorama contemporáneo de los MM.

---

<sup>35</sup>Información obtenida a partir de *Google Scholar*.

**Tabla 6 Características de las 52 referencias identificadas mediante la búsqueda sistemática (en orden cronológico)**

Referencia	Localización geográfica lugar de trabajo	Disciplina autores	Tipo	Propone criterios	Formato criterios	Conceptos clave calidad	Tipo publicación
Caracelli & Riggin (1994)	Estados Unidos	Educación	Estudio	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Quality</i>	Artículo
Teddlie & Tashakkori (2003)	Estados Unidos	Educación	Discusión	Sí	Conceptos	<i>Quality, transferability, rigor, consistency</i>	Capítulo
Sale & Brazil (2004)	Canadá	Salud	Revisión literatura calidad	Sí	<i>Guidelines, conceptos</i>	<i>Quality</i>	Artículo
Becker et al. (2006)	Reino Unido	Política social, sociología	Estudio	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Quality</i>	Informe investigación
Bryman (2006b)	Reino Unido	Sociología	Estudio	No	-	<i>Quality</i>	Artículo
Morse et al. (2006)	Estados Unidos	Enfermería	Discusión	Sí	Conceptos	<i>Validity</i>	Artículo
Onwuegbuzie & Johnson (2006)	Estados Unidos	Educación	Discusión	Sí	Conceptos	<i>Legitimation</i>	Artículo
Creswell & Plano-Clark (2007)	Estados Unidos	Educación	Discusión	Sí	<i>Guidelines</i>	-	Artículo
Creswell & Tashakkori (2007)	Estados Unidos	Educación	Discusión	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Guidelines for submitting papers to JMMR</i>	Editorial
Dellinger & Leech (2007)	Estados Unidos	Psicología	Discusión	Sí	Conceptos, preg. abiertas y cerradas	<i>Validity, validation</i>	Artículo
Greene (2007)	Estados Unidos	Educación	Discusión	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Quality</i>	Capítulo
Bryman et al. (2008)	Reino Unido	Sociología, política social	Estudio	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Quality</i>	Artículo

Referencia	Localización geográfica lugar de trabajo	Disciplina autores	Tipo	Propone criterios	Formato criterios	Conceptos clave calidad	Tipo publicación
O'Cathain et al. (2008b)	Reino Unido	Salud	Revisión calidad estudios de un campo, Testeo propuesta criterios	Sí	Preg. cerradas - posibilidad ampliar explicación	<i>Quality criteria for reporting</i>	Artículo
Ridenour & Newman (2008)	Estados Unidos	Educación	Discusión	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Validity</i>	Capítulo
Tashakkori & Teddlie (2008)	Estados Unidos	Educación	Discusión	Sí	Conceptos, preg. cerradas	<i>Quality, adequacy, rigor, transferability, consistency, suitability, fidelity</i>	Capítulo
Giddings & Grant (2009)	Nueva Zelanda	Enfermería	Discusión	No	-	<i>Validity, validation</i>	Capítulo
Morse & Niehaus (2009)	Estados Unidos	Enfermería	Discusión	Sí	Conceptos	<i>Validity</i>	Libro
O'Cathain (2009)	Reino Unido	Salud	Discusión	No	-	<i>Quality criteria for reporting</i>	Capítulo
Onwuegbuzie et al. (2009)	Estados Unidos	Educación	Discusión	Sí	Conceptos	<i>Legitimation</i>	Capítulo
Pluye et al. (2009)	Canadá, Reino Unido	Salud	Revisión sistemática de revisiones sistemáticas MM	Sí	<i>Scoring system</i>	<i>Quality, appraising</i>	Artículo
Schifferdecker & Reed (2009)	Estados Unidos	Salud	Discusión	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Guidelines for developing mixed methods studies</i>	Artículo
Teddlie & Tashakkori (2009)	Estados Unidos	Educación	Discusión	Sí	Conceptos, preg. cerradas	<i>Quality, adequacy, rigor, transferability, consistency, suitability, fidelity</i>	Libro

Referencia	Localización geográfica lugar de trabajo	Disciplina autores	Tipo	Propone criterios	Formato criterios	Conceptos clave calidad	Tipo publicación
Dahlberg, Wittink & Gallo (2010)	Estados Unidos	Antropología, salud	Discusión	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Suggestions for publishing and funding mixed methods studies</i>	Capítulo
Leech et al. (2010)	Estados Unidos	Psicología, educación	Testeo propuesta criterios	No	-	<i>Validity, validation</i>	Artículo
Leech & Onwuegbuzie (2010)	Estados Unidos	Educación, psicología	Discusión	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Guidelines for conducting, reporting, and evaluating mixed methods studies</i>	Artículo
Nastasi et al. (2010)	Estados Unidos	Psicología, educación	Discusión	Sí	Preg. abiertas	-	Capítulo
O'Cathain (2010)	Reino Unido	Salud	Revisión literatura calidad MM, Testeo criterios	Sí	Conceptos, <i>guidelines</i>	<i>Quality</i>	Capítulo
Creswell & Plano-Clark (2011)	Estados Unidos	Educación	Discusión	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Quality</i>	Libro
Ihantola & Kihn (2011)	Finlandia	<i>Management</i>	Discusión	No	-	<i>Validity, reliability</i>	Artículo
Mertens (2011)	Estados Unidos	Psicología	Discusión	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Guidelines for submitting papers to JMMR</i>	Editorial
Onwuegbuzie, Johnson & Collins (2011)	Estados Unidos	Educación	Discusión	Sí	Conceptos	<i>Legitimation</i>	Artículo
Benge, Onwuegbuzie & Robbins (2012)	Estados Unidos	Educación	Testeo propuesta previa criterios	No	-	<i>Legitimation</i>	Artículo
Collins et al. (2012)	Estados Unidos	Educación	Discusión	Sí	Conceptos	<i>Legitimation, quality</i>	Artículo
Creswell et al. (2012)	Estados Unidos	Educación, salud	Discusión	Sí	<i>Scoring system</i>	<i>Checklist for reviewing</i>	Informe

Referencia	Localización geográfica lugar de trabajo	Disciplina autores	Tipo	Propone criterios	Formato criterios	Conceptos clave calidad	Tipo publicación
Leech (2012)	Estados Unidos	Educación	Discusión	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Reporting</i>	Artículo
Pace et al. (2012)	Canadá	Salud	Testeo propuesta previa criterios	No	-	<i>Quality</i>	Artículo
Wisdom et al. (2012)	Estados Unidos	Psicología, trabajo social, educación, salud	Revisión calidad estudios de un campo	Sí	Preg. cerradas	<i>Quality, rigor, reporting</i>	Artículo
Cameron, Dwyer, Richardson, Ahmed & Sukumaran (2013)	Australia	<i>Management, enfermería</i>	Testeo propuesta previa criterios	No	-	<i>Quality</i>	Artículo
Canales (2013)	Estados Unidos	Psicología	Discusión	Sí	<i>Scoring system</i>	<i>Evaluative criteria</i>	Artículo
Heyvaert et al. (2013)	Bélgica	Psicología, educación	Revisión sistemática lit. calidad MM	Sí	<i>Guidelines, preg. cerradas, conceptos</i>	<i>Quality, critical appraisal</i>	Artículo
Leech & Dellinger (2013)	Estados Unidos	Educación	Discusión	No	-	<i>Validity</i>	Enciclopedia
Mertens (2013)	Estados Unidos	Psicología	Discusión	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Quality</i>	Capítulo
Papadimitriou et al. (2013)	Estados Unidos	Educación	Discusión, testeo criterios	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Quality</i>	Capítulo
Bryman (2014)	Reino Unido	Sociología	Discusión, testeo criterios	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Quality</i>	Artículo
Hadi, Alldred, Closs & Briggs (2014)	Reino Unido	Salud	Discusión	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Quality, reporting</i>	Artículo
Ivankova (2014)	Estados Unidos	Educación	Discusión, testeo criterios	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Quality, validity, credibility</i>	Artículo
Onwuegbuzie & Collins (2014)	Estados Unidos	Educación	Discusión	Sí	Conceptos	<i>Legitimation, consistency, quality, rigor</i>	Artículo

Referencia	Localización geográfica lugar de trabajo	Disciplina autores	Tipo	Propone criterios	Formato criterios	Conceptos clave calidad	Tipo publicación
Onwuegbuzie & Corrigan (2014)	Estados Unidos	Educación	Discusión	Sí	<i>Guidelines</i>	<i>Quality, rigor</i>	Editorial
Taylor & Hignett (2014)	Reino Unido	Salud	Testeo propuesta previa criterios	No	-	<i>Quality, appraising</i>	Artículo
Cheek (2015)	Noruega	Enfermería	Discusión	No	-	<i>Best practices</i>	Capítulo
Collins (2015)	Estados Unidos	Educación	Discusión	No	-	<i>Validity, quality, rigor</i>	Capítulo
Curry & Nunez-Smith (2015)	Estados Unidos	Salud	Discusión	Sí	Preg. abiertas y cerradas	<i>Quality, rigor</i>	Libro

2. Localización geográfica del lugar de trabajo de los autores. La mayoría de referencias provienen del contexto anglosajón, con Estados Unidos a la cabeza seguido de Reino Unido y, a mucha mayor distancia, Canadá, Australia y Nueva Zelanda. En contraste, solamente tres proceden de países europeos diferentes a Reino Unido, concretamente de Bélgica, Finlandia, y Noruega. Estos datos son coherentes con la predominancia de autores anglosajones dentro de la comunidad MM.
3. Disciplina de los autores. De manera similar a la localización geográfica, las disciplinas de los autores han coincidido con las predominantes dentro de la comunidad MM, esto es, educación, salud, enfermería, psicología y sociología.
4. Tipo de referencia. Se identifican cinco tipos de publicaciones. En primera instancia, las predominantes han sido las discusiones metodológicas, en concreto, los trabajos no basados en una aproximación empírica o en una revisión sistemática de la literatura. Muchas de estas discusiones han tenido como objetivo proponer marcos integrales para la evaluación de la calidad o sugerir criterios puntuales con el fin último de iniciar un debate sobre este asunto. En detrimento de ello, otras cuestiones como la pertinencia de un consenso en torno a la conceptualización y operacionalización de la calidad, o la conveniencia de un grado u otro de especificación de los criterios, han tenido muy poca presencia en la literatura. En estas referencias el desarrollo de los criterios se ha basado en: a) sugerencias propias de los autores; b) revisiones no sistemáticas de la literatura; o c) una combinación de las dos anteriores. La primera de estas tres opciones ha sido la predominante. Por otra parte, en la mayoría de casos el producto a evaluar han sido estudios o investigaciones basadas en MM a nivel genérico, mientras que solamente unas pocas referencias han tenido como fin el asesoramiento de productos más específicos, como manuscritos (Creswell & Tashakkori, 2007; Mertens, 2011), artículos (Heyvaert et al., 2013) o propuestas de investigación (Creswell et al., 2012). En segunda instancia, se han realizado también varias revisiones sistemáticas de la literatura (Heyvaert et al., 2013; O'Cathain, 2010; Pluye et al., 2009; Sale & Brazil, 2004) que han integrado una gran parte de los criterios sugeridos en las discusiones anteriores. En tercera instancia, se han llevado a cabo diversos trabajos que han examinado la calidad de los estudios basados en MM de un campo de conocimiento específico (O'Cathain et



al., 2008b; Wisdom et al., 2012). En cuarta instancia, se han efectuado algunos ejercicios de testeo de criterios, tanto por parte de sus responsables (Ivankova, 2014; Leech et al., 2010; O'Cathain, 2010; O'Cathain et al., 2008b; Pace et al., 2012) como de otros autores (Cameron et al., 2013; E. Taylor & Hignett, 2014). Finalmente, en quinta instancia, se han realizado también algunos trabajos empíricos con investigadores, pero en este caso el número ha sido claramente muy reducido, limitándose a los estudios de Caracelli & Riggan (1994), Bryman (2006b) y Bryman et al. (2008).

5. Grado de especificación de los criterios: En los casos en que se han sugerido criterios, éstos han tenido en su mayoría un carácter universal, siendo pertinentes para todo tipo de estudios basados en MM con independencia de su diseño, disciplina o ámbito temático. Las únicas excepciones en este sentido han sido Creswell & Plano-Clark (2011) y Canales (2013), quienes han presentado criterios locales para diferentes tipos de diseño MM y para la investigación psicológica con poblaciones mejicano-americanas, respectivamente. Por último, se ha dado el caso de trabajos que, pese a estar aparentemente orientados a campos específicos como la salud (Creswell et al., 2012; O'Cathain et al., 2008b) o los recursos humanos (Onwuegbuzie & Corrigan, 2014), han propuesto criterios de alcance universal y que, por tanto, no han tenido un perfil particular o disciplinar.
  
6. Formato de los criterios. Los criterios sugeridos han adoptado cinco formatos diferentes. En primer lugar, la forma predominante han sido los *guidelines*, esto es, recomendaciones en forma de afirmación. Este tipo de criterios se encuentran en manuales de investigación (Creswell & Plano-Clark, 2007; Creswell & Plano-Clark, 2011; Greene, 2007; Ridenour & Newman, 2008) y en guías para el *reporting* y la publicación en revistas como el *JMMR* (Creswell & Tashakkori, 2007; Leech, 2012; Mertens, 2011; O'Cathain et al., 2008b). En segundo lugar, autores como Morse, Onwuegbuzie y Tashakkori o Teddlie han articulado sus propuestas mediante un formato parecido a los *guidelines*, pero con un carácter más conceptual, a partir de términos como *inference quality*, *theoretical drive*, o *inside-outside legitimation*. En tercer lugar, también se han planteado criterios en forma de preguntas, en la mayoría de

los casos cerradas, dentro de marcos (Dellinger & Leech, 2007; Tashakkori & Teddlie, 2008) y revisiones de la calidad de un campo (O'Cathain et al., 2008b; Wisdom et al., 2012). El uso de preguntas abiertas ha sido, en cambio, mucho más reducido, limitándose a los trabajos de Nastasi et al. (2010) y Curry & Nunez-Smith (2015). En cuarto lugar, en tres referencias, dos del ámbito de la salud y una de psicología (Canales, 2013), se han planteado *scoring systems*, fundamentados en puntuaciones numéricas del grado de consecución de cada criterio. Finalmente, una observación relevante en relación a este atributo es que, en algunos casos, un mismo autor ha planteado diferentes propuestas en función de la audiencia. Por ejemplo, Creswell, en un manual orientado a investigadores noveles y de experiencia media (Creswell & Plano-Clark, 2011) plantea criterios en forma de *guidelines*, mientras que en una guía enfocada a evaluadores de proyectos de los *National Institutes of Health (NIH)* sugiere un sistema de evaluación mediante *scoring system*. Un caso similar sucede con Onwuegbuzie, quien plantea criterios en forma conceptual y de *guidelines* en dos referencias distintas: Onwuegbuzie & Johnson (2006) y Onwuegbuzie & Corrigan (2014), respectivamente.

7. Conceptos usados para referirse a la calidad. Se identifican cuatro tendencias basadas en el uso de: a) el término *quality*, entendido éste como un concepto paraguas genérico que en la literatura no ha estado asociado con ninguna metodología en particular; b) términos propios de una de las dos metodologías, CN o CL, como *validity*, *validation*, o *transferability*; c) nuevos conceptos no vinculados con ninguna de las dos metodologías, como *legitimation*; y d) nuevos conceptos resultantes de la combinación de términos de las dos metodologías, como *interpretive rigor* o *inference transferability*. De las cuatro tendencias, la primera ha sido claramente mayoritaria.
8. Otros aspectos: Finalmente, es relevante comentar que una característica inicialmente considerada, pero posteriormente descartada, ha sido la posición paradigmática de los autores, ya que en más de la mitad de los casos no se ha hecho explícita. Ello contrasta con la importancia otorgada, por algunos autores (Collins et al., 2012; Creswell & Plano-Clark, 2011; Greene, 2007; O'Cathain, 2010), a las cuestiones filosóficas en la determinación de la calidad. En los pocos casos en que sí se ha mencionado, ha

coincido con el pragmatismo, la postura dialéctica, la multiplicidad de paradigmas, la posición transformativa y el postpositivismo.

### 4.4 Aproximaciones a la calidad de la investigación basada en MM

Antes de describir, en los siguientes apartados, los marcos y criterios de calidad, es importante hacer referencia al trabajo de O’Cathain (2010), quien distingue entre tres aproximaciones a la calidad de la investigación basada en MM, presentes en la literatura: a) la aproximación genérica; b) la aproximación de los componentes individuales; y c) la aproximación MM.

La aproximación genérica considera que toda investigación, CN, CL o MM, debe ser evaluada a partir de una serie de criterios genéricos de calidad. Desde esta perspectiva, cualquier estudio, en tanto que trabajo académico empírico, se fundamenta en unos principios parecidos y debe ser juzgado mediante unos mismos parámetros. Se descarta aquí, por tanto, cualquier debate en torno a las particularidades de las metodologías o al desarrollo e implementación de criterios específicos. Esta postura, muy minoritaria, es sostenida únicamente por autores especializados en revisiones sistemáticas, ya que en éstas es más fácil hacer la criba de los estudios excluidos a partir de un único conjunto de criterios que mediante dos o más conjuntos.

La aproximación de los componentes individuales se basa en la idea de que todo estudio basado en MM no es más que la suma de dos componentes, uno CN y otro CL, y por esta razón la evaluación de su calidad debe basarse exclusivamente en los criterios propios de cada una de estas dos metodologías. Según sus partidarios, el hecho de implementar un diseño MM no implica realizar procedimientos adicionales ni conlleva tampoco ninguna singularidad en el nivel de su calidad. Esta posición, también muy minoritaria, es atribuida por O’Cathain (2010) a Pluye, Grad, Dunikowski, & Stephenson (2005: citado en O’Cathain, 2010).

La aproximación MM, seguida por todos los autores de la Tabla 6, se fundamenta en la noción de que un estudio basado en MM es más que la suma de las partes CN y CL y que, por tanto, integra una serie de particularidades respecto a los estudios monométodo. Así pues, además de usar los criterios de calidad genéricos de toda investigación y los criterios CN y CL para cada componente (por tanto, los criterios sugeridos en las dos aproximaciones anteriores), el investigador debe implementar *bespoke criteria* (Bryman, 2006b), esto es, un tercer conjunto

de criterios específicamente diseñados para evaluar las particularidades de los estudios basados en MM: por ejemplo, criterios orientados a evaluar la *bigger picture* en un diseño de complementariedad o bien encaminados a juzgar el proceso de contraste entre los componentes CN y CL en un diseño de convergencia (Heyvaert et al., 2013)<sup>36</sup>. Esta tercera aproximación empezó a emerger de manera muy lenta entre finales de los 90 y principios de los 2000 y recibió un soporte considerable a partir del año 2006 hasta la actualidad<sup>37</sup>. En efecto, recientemente Creswell (2015) ha designado los criterios de calidad MM como uno de los diez desarrollos científicos más relevantes del campo de los MM. Es importante tener en cuenta que la aproximación MM constituye un gran paraguas que alberga la variedad de autores que han reconocido que la investigación basada en MM lleva consigo una serie de procedimientos y retos singulares respecto a la investigación monométodo. Ello no obvia sin embargo que, tal y como se observa en la Tabla 6 y se plantea en los siguientes apartados, existan importantes diferencias entre estos autores en lo relativo a aspectos como el tipo de criterios planteados, su formato o su grado de especificación<sup>38</sup>.

### 4.5 Principales marcos para la evaluación de la calidad de la investigación basada en MM

Desde la publicación de la primera edición del *Handbook*, el campo de los MM ha asistido a la aparición de un conjunto de referencias clave sobre la calidad que, a partir de la propuesta de marcos de evaluación de distinta orientación y contenido, han sentado las bases de discusión y

---

<sup>36</sup>Bryman (2006b) alude a tres tipos de uso de los criterios en investigación basada en MM: a) el uso de criterios específicos CN y CL para la evaluación de los componentes CN y CL, respectivamente; b) el uso de un único conjunto de criterios, CN o CL, para la evaluación de los dos componentes; y c) el uso de *bespoke criteria*. Para el autor, el hecho de optar por un tipo u otro de uso dependerá de las características del diseño implementado en dos niveles: la medida en que uno de los dos componentes domina respecto al otro y el grado de integración de los dos componentes. Por ejemplo, el uso b) será adecuado en diseños donde uno de los componentes tiene prioridad mientras que el otro actúa de mero subordinado. A su vez, el uso c) será pertinente en aquéllos diseños donde se produce una integración genuina de los dos componentes. Ahora bien, Bryman obvia que los tipos a) y c) no son excluyentes sino complementarios, pues cualquier diseño MM donde ambos componentes tengan un peso similar requerirá ser evaluado mediante los respectivos criterios CN y CL y, también, mediante criterios MM. Asimismo, tampoco tiene en cuenta que, según como se mire, el tipo b) podría subsumirse dentro del tipo c), ya que los diseños a los que hace referencia no son monométodo sino MM.

<sup>37</sup>Esta posición no ha estado, sin embargo, exenta de críticas. Sandelowski (2014) en un reciente editorial, crítico con el supuesto carácter novedoso de los MM, se mostraba contraria a los criterios específicos MM al afirmar: “There are no “best practices” (Creswell et al., 2011) for designing, conducting, and evaluating mixed methods research that do not apply also to mono-method research. Indeed, as mono-method research typically entails the mixing of elements, the distinction is itself called into question” (p. 5).

<sup>38</sup>Se intuye que existen también diferencias importantes en torno a la opinión de los autores respecto a la distintividad de los MM. Este es, no obstante, un supuesto que no se ha podido examinar en la presente revisión, ya que la posición de cada autor en torno a la naturaleza de los MM no ha sido explícita en muchas referencias.

han definido la dirección de la literatura en torno a esta cuestión, hasta el punto de que muchos trabajos posteriores han testado, sintetizado o adaptado a campos específicos sus aportaciones. La finalidad de este apartado es presentar y ubicar, dentro de la corta historia de los MM, dichas referencias. Si bien aquí se describen de manera general sus características principales, en el siguiente apartado se presenta una descripción más operativa de su contenido, juntamente con el de otras referencias incluidas en la Tabla 6 que también han propuesto criterios de evaluación.

### 4.5.1 Caracelli & Riggin (1994)

El artículo de Caracelli & Riggin (1994) tiene una doble relevancia. Constituye la primera referencia sobre calidad dentro de la comunidad MM y deviene el primer intento de desarrollar empíricamente un conjunto de criterios de calidad para esta aproximación. Las autoras, provenientes del campo de la evaluación educativa, realizaron un *concept mapping* con un grupo de investigadores con el fin de “develop and map the construct of quality in mixed-method studies” (p. 140). El procedimiento consistió en organizar, en una primera fase, sesiones de *brainstorming* que posibilitaran generar una primera propuesta de criterios para evaluar la calidad en estudios basados en MM. Estas sesiones permitieron generar 94 criterios, 20 de ellos específicos para los MM y el resto genéricos o específicos para las metodologías CN y CL. En una segunda fase, estos criterios fueron clasificados y mapeados en siete dominios de calidad: el diseño, la calidad de los datos y del análisis, el sesgo, la interpretación, los recursos, los *stakeholders*, y el *reporting*. Ejemplos de los criterios MM incluyen que el uso de los MM sea coherente con el propósito declarado para la combinación (dominio del diseño), que las técnicas de análisis empleadas sean apropiadas para el tipo de datos recogidos en cada componente (dominio de la calidad de los datos y del análisis) o que la inclusión de datos CN y CL potencie la interpretabilidad de los resultados (dominio de la interpretación). A pesar de la relevancia de este artículo por haber puesto el tema en agenda en un momento iniciático del campo, su propuesta no ha sido expandida en trabajos posteriores. Únicamente O’Cathain (2010) y Heyvaert et al. (2013) han incluido algunos de estos criterios en sus respectivas revisiones.

#### 4.5.2 Tashakkori & Teddlie (2003, 2008, 2009)

De los marcos de evaluación de la calidad de la investigación basada en MM propuestos, el de Abbas Tashakkori y Charles Teddlie, denominado *integrative framework for inference quality*, es considerado, por muchos autores de la comunidad MM el más completo y útil hasta la fecha. Ejemplos de su relevancia son el amplio número de citas recibidas o el hecho de que O’Cathain (2010) lo usara como eje conceptual de su síntesis de criterios de calidad. Planteado inicialmente en Teddlie & Tashakkori (2003) y expandido posteriormente en Tashakkori & Teddlie (2008) y Teddlie & Tashakkori (2009), este marco se basa en la noción de *inference quality*<sup>39</sup>, concepto que alude a la credibilidad de las inferencias generadas en el estudio y que, para los autores, equivale a la calidad global del estudio. La *inference quality* se subdivide, a su vez, en la *design quality*, referida a la evaluación del rigor metodológico del estudio (esto es, la calidad del método), y el *interpretive rigor*, relacionado con la evaluación de la calidad de las conclusiones (esto es, la calidad de las interpretaciones y las inferencias).

Para cada una de estas dos nociones, los autores fijan una serie de conceptos para su consecución. En primera instancia, en el momento de asesorar la *design quality*, es importante atender a cuatro elementos: a) la *design suitability* (la pertinencia del diseño de acuerdo con las preguntas de la investigación); b) la *design adequacy/fidelity* (el rigor en la implementación de los procedimientos en cada uno de los componentes); c) la *within-design consistency* (la consistencia entre los componentes CN y CL en el marco global del diseño); y d) la *analytic adequacy* (la adecuación de la estrategia de análisis con las preguntas de investigación). En segunda instancia, al asesorar el *interpretive rigor*, es necesario tener en cuenta otros seis aspectos: a) la *interpretive consistency* (la consistencia entre las inferencias y los resultados del estudio); b) la *theoretical consistency* (la consistencia entre las inferencias y la teoría o el estado de conocimiento de un campo); c) el *interpretive agreement* (el acuerdo entre investigadores o participantes respecto a las conclusiones generadas); d) la *interpretive distinctiveness* (la medida en que las conclusiones generadas tienen mayor credibilidad que cualquier otra conclusión posible); e) la *integrative efficacy* (la integración de las inferencias de los dos componentes); y

---

<sup>39</sup>Tashakkori & Teddlie consideran que el término *inference* es aplicable a ambas metodologías, CN y CL, y por este motivo lo consideran apropiado para hacer referencia a la noción global de calidad de la investigación basada en MM. En cambio, en otros términos los autores combinan conceptos tradicionalmente asociados a una u otra metodología: por ejemplo, *interpretive rigor*.

f) la *interpretive correspondence* (la correspondencia entre las inferencias y el propósito y pregunta/s de investigación del estudio).

Los planteamientos de Tashakkori & Teddlie han estado sujetos a algunas críticas. Por una parte, Onwuegbuzie & Johnson (2006) han reprochado el hecho de que estos autores hayan considerado la *inference quality* solamente como un *outcome* y no también como un proceso, esto es, que hayan prestado atención a las inferencias sin tener en cuenta el proceso de generación de las mismas. En una línea parecida, Ivankova (2014) ha cuestionado el hecho de minusvalorar los criterios relativos al diseño del estudio. Por otra parte, Greene (2007) ha cuestionado el hecho de fundamentar los nombres de los criterios en una visión tradicional y marcadamente dicotómica de las metodologías CN y CL, esto es, vinculando la primera a la deducción y la segunda a la inducción.

#### 4.5.3 Onwuegbuzie, Johnson, & Collins (2006, 2011, 2012)

Usando el término *legitimation* para referirse a la calidad de la investigación, Onwuegbuzie & Johnson (2006) plantearon nueve *legitimation types* orientados a la evaluación integral de los estudios basados en MM en todas sus fases y, por tanto, coherentes con el carácter procesual de la calidad que Tashakkori & Teddlie habían ignorado. En concreto, propusieron los siguientes nueve criterios: a) la *sample integration legitimation* (el grado en que la relación entre el muestreo CN y el CL fomenta la calidad de las meta-inferencias); b) la *inside-outside legitimation* (la medida en que el investigador presenta de manera adecuada su propio punto de vista y el de los participantes); c) la *weakness minimization legitimation* (el nivel en que las debilidades de una aproximación, CN o CL, son compensadas con las fortalezas de la otra aproximación); d) la *sequential legitimation* (el grado en que el investigador trata de minimizar los problemas que, para la generación de inferencias de calidad, tiene la secuencialidad de los componentes CN y CL); e) la *conversion legitimation* (la medida en que la transformación de CN a CL o vice versa potencia la calidad de las meta-inferencias); f) la *paradigmatic mixing legitimation* (el nivel en que las posiciones epistemológicas, ontológicas, axiológicas, metodológicas y retóricas del investigador se combinan de manera exitosa); g) la *commensurability legitimation* (el grado en que el investigador es capaz de cambiar de una perspectiva CN a otra CL y vice versa); h) la *multiple validities legitimation* (la medida en que el investigador atiende y satisface la validez de los diferentes componentes); e i) la *political*

*legitimation* (el nivel en que las conclusiones de la investigación son útiles para la población afectada y para sus usuarios).

Este marco ha sido revisado, posteriormente, en dos ocasiones. En primer lugar, Onwuegbuzie et al. (2011) combinaron los nueve *legitimation types* mencionados antes con los cuatro niveles de distintividad de los MM sugeridos por Greene (2008) (ver apartado 2.4). Este ejercicio permitió a los autores dar todavía más consistencia al argumento de que la *legitimation* constituye un proceso dinámico a lo largo del estudio y no una actividad separada al final de la investigación. Asimismo, también les permitió adaptar su propuesta de criterios a la naturaleza contingente de la calidad, al permitir a cada investigador seleccionar los *legitimation types* más adecuados en función del peso de cada nivel de distintividad en el estudio. En segundo lugar, Collins et al. (2012) otorgaron a la propuesta original de 2006 un enfoque holístico y sinérgico. Para ello, añadieron dos criterios adicionales: la *philosophical clarity* (el grado en que el investigador es consciente y, al mismo tiempo, integra su posición filosófica en las decisiones y procedimientos a lo largo del estudio) y las *intellectual communities of practice* (la medida en que se toma en consideración la contribución, se fomenta el diálogo, y se integran las perspectivas, de diferentes comunidades de práctica).

#### 4.5.4 Dellinger & Leech (2007, 2009)

Dellinger & Leech (2007) publicaron, un año después de la aparición de la primera versión del marco de Onwuegbuzie & Johnson, el *validation framework* para el asesoramiento de la validez en la investigación basada en MM. Partiendo de la noción de validez de constructo de Messick (1989b) y Cherryholmes (1988) y fundamentándose en una perspectiva amplia de la validez, estas autoras consideraron que todo estudio basado en MM debería ser evaluado a partir de los criterios particulares de calidad de las tres aproximaciones, CN, CL y MM: en concreto, los criterios sugeridos por Messick (1989b) y Whitemore et al. (2001) para CN y CL y los criterios planteados por Teddlie & Tashakkori (2003) y Onwuegbuzie & Johnson (2006) para los MM. No obstante, según las autoras, la evaluación no debería limitarse a dichos criterios sino que debería contemplar también cuatro elementos adicionales: a) el *foundational element* (el nivel de conocimiento del investigador en torno a la literatura del fenómeno estudiado); b) la *inferential consistency* (el grado en que las decisiones tomadas durante la implementación de la metodología son las más adecuadas para generar inferencias sólidas y obtener conclusiones



creíbles); c) el *utilization/historical element* (la medida en que las inferencias y/o los resultados son citados en la literatura y/o usados en aplicaciones prácticas de toma de decisiones o de desarrollo de políticas); y d) el *consequential element* (el nivel de aceptación social de las consecuencias derivadas del uso de las inferencias y/o de los resultados). Este marco fue testado, dos años más tarde, por las propias autoras sobre una muestra de tres estudios en Leech et al. (2010).

### 4.5.5 O’Cathain (2008, 2010)

En el contexto de su estudio de evaluación de la calidad de la investigación basada en MM en servicios sanitarios, O’Cathain et al. (2008b) generaron, a partir de una revisión de la literatura, un marco para la evaluación de las diferentes fases del proceso de investigación basado en MM. A continuación, aplicaron este marco a una muestra de 75 estudios basados en MM y, a resultas de ello, concluyeron que los estudios de esta área de investigación se caracterizan por una notable falta de transparencia. Con la voluntad de hacer frente a este problema, las autoras propusieron, bajo el nombre de *Good Reporting of a Mixed Methods Study (GRAMMS)*, una serie de recomendaciones sobre cómo presentar de manera adecuada la investigación basada en MM. En concreto, insistieron en la necesidad de hacer explícitos los siguientes seis elementos en todo estudio: a) la justificación del uso de un diseño MM de acuerdo con la pregunta de investigación; b) el diseño MM en términos de su propósito y de la prioridad y secuencialidad de los componentes; c) los procedimientos seguidos en cada componente en el nivel del muestreo, la recogida de datos y el análisis; d) el proceso de integración de los componentes CN y CL; e) las limitaciones de uno de los componentes derivadas de la presencia del otro componente y vice versa; y f) el valor añadido del uso de un diseño MM.

Finalmente, en su contribución a la segunda edición del *Handbook*, O’Cathain (2010) presentó un *comprehensive quality framework* para la evaluación de la calidad de estudios basados en MM en múltiples disciplinas. Partiendo de una amplia revisión de la literatura, y tomando como principal influencia el marco de Teddlie & Tashakkori (2009), la autora sintetizó los criterios MM más relevantes hasta la fecha y los clasificó de acuerdo con las distintas fases de una investigación: la planificación, la conducción, la interpretación, la difusión, y la aplicación en el mundo real. Por una parte, el mérito principal de este trabajo fue aunar, en una única herramienta, una amplia diversidad de perspectivas sobre la calidad de la investigación basada

en MM. No obstante, por otra parte, entre sus limitaciones, reconocidas por la propia autora, se encontraban el hecho de que los procedimientos para la evaluación de los componentes CN y CL estaban poco articulados, que el número de criterios incluidos era excesivo, y que algunos de estos criterios eran contradictorios entre sí. En efecto, O’Cathain reconoció la posibilidad de que la aplicación de un criterio tuviera como resultado la disminución de la eficiencia de otro criterio. Ante ello, afirmó que el marco no debía ser siempre implementado en su integridad, sino que cada investigador debía seleccionar los criterios más apropiados de acuerdo con las particularidades del estudio y su posición filosófica (y, en función de ésta, su concepción de la calidad).

### 4.6 Descripción de los criterios propuestos para la evaluación de la investigación basada en MM

Una conclusión que puede extraerse de los apartados anteriores es que, pese a ser pocas, con la excepción de O’Cathain (2010), la mayoría de propuestas para la evaluación de la calidad de la investigación basada en MM se han caracterizado por un perfil idiosincrásico y con poca articulación entre sí. Por una parte, es necesario reconocer la convergencia en aspectos como, primero, la propuesta de criterios de carácter universal y en forma de *guidelines* (ver apartado 4.3) y, segundo, la adopción de una aproximación MM hacia la evaluación de la calidad (ver apartado 4.4). No obstante, por otra parte, es importante tener en cuenta que, como consecuencia de su aparición en un momento iniciático de las discusiones sobre el tema y de haberse publicado de manera casi simultánea en el tiempo (exceptuando Caracelli & Riggini (1994)), estos trabajos han usado términos diferentes para referirse a criterios similares y, en algunos casos, han conceptualizado de manera diferente la noción de calidad (ver sub apartados del apartado 4.5). Esta última tendencia se ha visto, asimismo, reforzada por la fuerte diversidad inherente a los MM y por la defensa, por parte de algunos académicos (Greene, 2007; Hesse-Biber, 2010), de la necesidad de preservar la variedad de voces dentro de la comunidad MM. Si bien la heterogeneidad del campo puede considerarse una tendencia saludable, tiene como contrapartida el fomento de la dispersión entre las diferentes propuestas y dificulta, en consecuencia, tener un panorama global de todas las aportaciones. Con el fin de paliar esta situación, la Tabla 7 presenta un listado de los criterios de calidad sugeridos en la literatura, detallando en cada caso qué autores los han propuesto. Cabe tener en cuenta que: a) el propósito de la tabla es descriptivo y no sintético, motivo por el cual se ha minimizado la agregación de

los criterios y se presentan en forma de lista larga<sup>40</sup>; b) los criterios se han clasificado siguiendo las cinco etapas de la investigación sugeridas por O’Cathain (2010) y Onwuegbuzie & Corrigan (2014); y c) en los casos en que un autor o autores han planteado los mismos criterios en varias referencias, se ha incluido solamente el trabajo más reciente.

La lectura de la Tabla 7 nos permite llegar a dos conclusiones. La primera tiene que ver, en primer lugar, con el hecho de que, del total de criterios, el más mencionado ha sido el rigor en la implementación de los componentes CN y CL en todas sus fases, usando criterios de calidad CN y CL ( $n=23$ ). La preeminencia de este criterio demuestra que, más allá de que los MM puedan tener un carácter distintivo, en tanto que híbrido de las metodologías CN y CL, es fundamental asegurar la calidad de sus partes. En este sentido, por mucho que el diseño pueda estar cuidado y que el investigador atienda a las recomendaciones de la literatura sobre MM, si uno de sus componentes es débil, el resto del estudio también lo será. En segundo lugar, entre los otros criterios más nombrados, han figurado tres específicamente MM: la inclusión de una *rationale* para el uso de los MM ( $n=18$ ), a nivel general y a nivel específico del tipo de diseño planificado; la descripción del diseño MM (y del tipo de integración) implementado, de acuerdo con las tipologías existentes ( $n=18$ ); y la integración rigurosa de los componentes CN y CL ( $n=13$ ). La preeminencia de estos criterios encaja con la importancia que la literatura sobre MM no centrada en el asunto de la calidad ha otorgado a estos aspectos. Tal y como se describía en el capítulo 2, numerosos autores han sugerido distintas razones para la combinación de CN y CL así como diferentes tipologías de diseños y, asimismo, han situado la integración como la característica central y razón de ser de cualquier estudio basado en MM. Finalmente, entre el resto de criterios más mencionados, los no específicamente MM han hecho referencia a aspectos generales de la investigación como la transparencia y la consistencia entre las distintas partes del estudio, mientras que los MM han aludido al hecho de asegurar que el producto final resultante de cualquier diseño MM es más que la suma de las partes, que el diseño integra dos

---

<sup>40</sup>Es posible que el lector perciba que algunos criterios incluidos en la Tabla 7 evidencian un cierto solapamiento entre sí. Es el caso, por ejemplo, de los criterios 22 y 60. El motivo por el que, a pesar de su similitud, se han mantenido separados tiene que ver, una parte, con la citada voluntad de minimizar la agregación y, por la otra, con el hecho de que, en este ejemplo, el criterio 22 alude a un aspecto específico de la fase de implementación mientras que el criterio 60 tiene un foco claramente más amplio. Lo mismo ha sucedido con otros criterios de esta misma tabla.

componentes, CN y CL, con sus propias preguntas, datos, análisis e inferencias, y que existe una consistencia entre el diseño implementado y la *rationale* para la combinación.

La segunda conclusión alude al hecho de que el peso de la fase de implementación del estudio ha sido claramente superior al del resto de fases, ya que, de un total de 353 menciones a criterios, más de la mitad ( $n=182$ , 51,5%) han correspondido a esta etapa de la investigación. Esta superioridad es coherente con el hecho de que, de todos los aspectos procedimentales tratados en la literatura sobre MM, el de la implementación en el nivel de los diseños haya sido el más prominente (ver apartado 2.6.1). Por otra parte, el número de menciones a criterios en las fases de planificación ( $n=73$ , 20,6%) y de interpretación ( $n=65$ , 18,4%), aunque equilibrado entre sí, ha sido notablemente inferior al de la implementación. En efecto, de las referencias que han planteado un total de más de cinco criterios, solamente Teddlie & Tashakkori (2009) y Creswell et al. (2012) han priorizado los criterios de planificación e interpretación, respectivamente. Una tendencia similar se ha producido en el caso de las fases de difusión ( $n=21$ , 6%) y aplicación ( $n=12$ , 3,5%), ya que, en ambos casos, las menciones han estado también muy por debajo de las presentes en la fase de implementación. Por otra parte, leyendo la tabla horizontalmente, observamos que, de manera acorde con estas tendencias, todos los trabajos incluidos en la tabla han citado al menos un criterio referido a la implementación. En cambio, este porcentaje ha disminuido a los tres cuartos en la planificación, a la mitad en la interpretación y a más de la mitad en las fases de difusión y aplicación.



Fase		Criterio	Referencia de la literatura <sup>1</sup>														
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Implementación	14	Delimitación clara de los roles y responsabilidades del equipo de investigación de acuerdo con la experticia de sus miembros															
	15	Descripción del diseño MM (y del tipo de integración) implementado, de acuerdo con las tipologías existentes <sup>4</sup>					✓					✓		✓	✓		
	16	Consistencia entre el diseño MM y el propósito, objetivos y preguntas de investigación del estudio					✓		✓		✓	✓					✓
	17	Consistencia entre el diseño MM y la <i>rationale</i> de la combinación de CN y CL	✓				✓		✓								✓
	18	Consistencia entre el diseño MM y el enfoque epistemológico del estudio					✓						✓				
	19	Consideración de las fortalezas y debilidades de los métodos CN y CL implementados en la minimización de los sesgos compartidos y en la maximización de la amplitud y profundidad del estudio	✓			✓			✓								
	20	Fidelidad de la implementación de los métodos de acuerdo con las características del diseño MM					✓										
	21	Determinación y mantenimiento del <i>theoretical drive</i> del proyecto			✓												
	22	Descripción de los componentes CN y CL en todas sus fases: muestreo, recogida de datos, análisis e inferencias					✓				✓	✓					
	23	Rigor en la implementación de los componentes CN y CL en todas sus fases, usando criterios de calidad CN y CL <sup>5</sup>	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	
	24	Indicación de las amenazas a la validez de CN, CL y MM y al modo como se han atendido										✓					
	25	Desarrollo suficiente de los componentes CN y CL de acuerdo con su propósito respectivo dentro del diseño MM										✓					
	26	Consistencia lógica entre los componentes CN y CL															✓
27	Consistencia entre los métodos de recogida de datos y el propósito, objetivos, preguntas de investigación y diseño del estudio								✓		✓	✓			✓	✓	

Fase	Criterio	Referencia de la literatura <sup>1</sup>																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
Implementación	28	Consistencia entre las estrategias de muestreo y el propósito, objetivos, preguntas de investigación y diseño del estudio				✓	✓		✓			✓			✓	✓		
	29	Consistencia entre las estrategias de análisis y el propósito, objetivos, preguntas de investigación y diseño del estudio	✓						✓							✓	✓	
	30	Uso de una estrategia de análisis MM, en caso pertinente					✓									✓		
	31	Robustez de las integraciones realizadas en el nivel del análisis	✓			✓	✓		✓			✓						
	32	Integración rigurosa de los componentes CN y CL						✓			✓						✓	
	33	Innovación en la integración de los componentes CN y CL																
	34	Consistencia entre el modo de integración de los componentes CN y CL y el tipo de diseño MM implementado										✓						
	35	Referencia a cualquier compromiso al rigor del estudio derivado de la integración de los componentes CN y CL										✓						
	36	Descripción del contexto de realización de la investigación																
	37	Explicitación del enfoque epistemológico del investigador				✓	✓		✓									✓
	38	Reflexividad en la revisión de la relación entre el investigador y los participantes																
	39	Nivel en que las posiciones epistemológicas, ontológicas, axiológicas, metodológicas y retóricas del investigador se combinan de manera exitosa				✓			✓									
	40	Capacidad del investigador de cambiar de una perspectiva CN a otra CL y viceversa				✓			✓									
	41	Grado de fidelidad del diseño MM implementado al previsto inicialmente y de funcionamiento del mismo en la práctica										✓						
42	Colaboración y comunicación entre los miembros del equipo en el desarrollo del estudio										✓							
43	Consideración de los aspectos éticos relacionados con la implementación de los métodos																	
44	Indicación de la correspondencia entre resultados y métodos: qué resultados provienen de cada método										✓							

		Referencia de la literatura <sup>1</sup>															
Fase	Criterio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Interpretación	45	Explicación de cualquier inconsistencia identificada entre los resultados de los análisis de los componentes CN y CL	✓														
	46	Grado en que las decisiones tomadas durante la implementación de la metodología son las más adecuadas para generar inferencias sólidas y obtener conclusiones creíbles							✓								
	47	Consistencia entre las inferencias y los resultados <sup>6</sup>							✓	✓		✓				✓	
	48	Explicación de cualquier inconsistencia identificada entre las inferencias y los resultados <sup>7</sup>					✓									✓	
	49	Consistencia entre las inferencias y la teoría o el estado de conocimiento del campo de estudio							✓							✓	
	50	Consistencia entre las inferencias y el propósito, objetivos y preguntas de investigación del estudio														✓	✓
	51	Incorporación, en las meta-inferencias del estudio global, de todas las inferencias generadas a partir de los componentes CN y CL				✓			✓			✓				✓	
	52	Consistencia entre las meta-inferencias del estudio global y el propósito de combinación indicado en un inicio														✓	
	53	Generación, por parte de otros investigadores, de inferencias similares en base a los mismos resultados				✓			✓							✓	
	54	Confirmación de que las inferencias generadas tienen mayor credibilidad que otras conclusiones que podrían haberse extraído de los mismos resultados							✓							✓	
	55	Transferibilidad de las inferencias a otros contextos														✓	
	56	Transferibilidad de las inferencias a otros grupos o individuos														✓	
	57	Transferibilidad de las inferencias a momentos futuros														✓	
	58	Transferibilidad de las inferencias a otros métodos de medición														✓	
59	Finalización del estudio a partir de los recursos estimados																
60	Aplicación de criterios de transparencia en la presentación del estudio	✓				✓					✓					✓	







Fase	Criterio	Referencia de la literatura <sup>1</sup>																
		16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	T	
Implementación	14	Delimitación clara de los roles y responsabilidades del equipo de investigación de acuerdo con la experticia de sus miembros						✓									1	
	15	Descripción del diseño MM (y del tipo de integración) implementado, de acuerdo con las tipologías existentes <sup>4</sup>	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	18	
	16	Consistencia entre el diseño MM y el propósito, objetivos y preguntas de investigación del estudio	✓	✓	✓	✓		✓				✓		✓		✓	✓	14
	17	Consistencia entre el diseño MM y la <i>rationale</i> de la combinación de CN y CL		✓								✓					✓	7
	18	Consistencia entre el diseño MM y el enfoque epistemológico del estudio		✓														3
	19	Consideración de las fortalezas y debilidades de los métodos CN y CL implementados en la minimización de los sesgos compartidos y en la maximización de la amplitud y profundidad del estudio		✓									✓					5
	20	Fidelidad de la implementación de los métodos de acuerdo con las características del diseño MM		✓														2
	21	Determinación y mantenimiento del <i>theoretical drive</i> del proyecto																1
	22	Descripción de los componentes CN y CL en todas sus fases: muestreo, recogida de datos, análisis e inferencias	✓	✓	✓	✓				✓		✓	✓	✓	✓	✓		13
	23	Rigor en la implementación de los componentes CN y CL en todas sus fases, usando criterios de calidad CN y CL <sup>5</sup>	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	23
	24	Indicación de las amenazas a la validez de CN, CL y MM y al modo como se han atendido										✓				✓		3
	25	Desarrollo suficiente de los componentes CN y CL de acuerdo con su propósito respectivo dentro del diseño MM										✓						2
	26	Consistencia lógica entre los componentes CN y CL										✓				✓		3
27	Consistencia entre los métodos de recogida de datos y el propósito, objetivos, preguntas de investigación y diseño del estudio	✓			✓		✓				✓						9	

Fase	Criterio	Referencia de la literatura <sup>1</sup>																
		16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	T	
Implementación	28	Consistencia entre las estrategias de muestreo y el propósito, objetivos, preguntas de investigación y diseño del estudio	✓	✓				✓				✓					10	
	29	Consistencia entre las estrategias de análisis y el propósito, objetivos, preguntas de investigación y diseño del estudio	✓	✓		✓		✓				✓				✓	10	
	30	Uso de una estrategia de análisis MM, en caso pertinente										✓					3	
	31	Robustez de las integraciones realizadas en el nivel del análisis		✓													6	
	32	Integración rigurosa de los componentes CN y CL	✓		✓	✓			✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	13
	33	Innovación en la integración de los componentes CN y CL						✓										1
	34	Consistencia entre el modo de integración de los componentes CN y CL y el tipo de diseño MM implementado										✓					✓	3
	35	Referencia a cualquier compromiso al rigor del estudio derivado de la integración de los componentes CN y CL										✓						2
	36	Descripción del contexto de realización de la investigación								✓		✓				✓		3
	37	Explicitación del enfoque epistemológico del investigador			✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓			✓		12
	38	Reflexividad en la revisión de la relación entre el investigador y los participantes										✓						1
	39	Nivel en que las posiciones epistemológicas, ontológicas, axiológicas, metodológicas y retóricas del investigador se combinan de manera exitosa										✓						3
	40	Capacidad del investigador de cambiar de una perspectiva CN a otra CL y viceversa										✓						3
	41	Grado de fidelidad del diseño MM implementado al previsto inicialmente y de funcionamiento del mismo en la práctica										✓						2
42	Colaboración y comunicación entre los miembros del equipo en el desarrollo del estudio							✓	✓		✓						4	
43	Consideración de los aspectos éticos relacionados con la implementación de los métodos							✓		✓					✓		3	
44	Indicación de la correspondencia entre resultados y métodos: qué resultados provienen de cada método		✓								✓					✓	4	

Fase		Criterio	Referencia de la literatura <sup>1</sup>														T		
			16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29		30	
Interpretación	45	Explicación de cualquier inconsistencia identificada entre los resultados de los análisis de los componentes CN y CL								✓			✓				✓	4	
	46	Grado en que las decisiones tomadas durante la implementación de la metodología son las más adecuadas para generar inferencias sólidas y obtener conclusiones creíbles																	1
	47	Consistencia entre las inferencias y los resultados <sup>6</sup>		✓		✓							✓	✓			✓		9
	48	Explicación de cualquier inconsistencia identificada entre las inferencias y los resultados <sup>7</sup>	✓	✓															4
	49	Consistencia entre las inferencias y la teoría o el estado de conocimiento del campo de estudio		✓									✓				✓		5
	50	Consistencia entre las inferencias y el propósito, objetivos y preguntas de investigación del estudio		✓									✓						4
	51	Incorporación, en las meta-inferencias del estudio global, de todas las inferencias generadas a partir de los componentes CN y CL		✓														✓	6
	52	Consistencia entre las meta-inferencias del estudio global y el propósito de combinación indicado en un inicio																	1
	53	Generación, por parte de otros investigadores, de inferencias similares en base a los mismos resultados		✓									✓				✓		6
	54	Confirmación de que las inferencias generadas tienen mayor credibilidad que otras conclusiones que podrían haberse extraído de los mismos resultados		✓									✓				✓		5
	55	Transferibilidad de las inferencias a otros contextos		✓									✓				✓		4
	56	Transferibilidad de las inferencias a otros grupos o individuos		✓									✓				✓		4
	57	Transferibilidad de las inferencias a momentos futuros		✓									✓				✓		4
	58	Transferibilidad de las inferencias a otros métodos de medición		✓									✓				✓		4
59	Finalización del estudio a partir de los recursos estimados		✓															1	
60	Aplicación de criterios de transparencia en la presentación del estudio	✓	✓	✓										✓		✓		9	

Fase		Criterio	Referencia de la literatura <sup>1</sup>																
			16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	T	
Difusión	61	Evidencia de que el producto final obtenido es más que la suma de las partes		✓	✓				✓				✓			✓			8
	62	Contribución del estudio a la literatura sobre MM, tanto a nivel global como a nivel del campo sustantivo de investigación				✓													2
	63	Presentación de recomendaciones para investigación futura															✓		1
Aplicación	64	Evidencia de que el estudio cumple con los criterios de calidad CN, CL y MM necesarios para ser incluidos en un estudio de síntesis de la literatura		✓														✓	3
	65	Evidencia del uso y usabilidad de los resultados por parte de responsables políticos ( <i>policy-makers</i> ) y de la población implicada ( <i>consumers</i> )	✓	✓									✓			✓	✓		9

<sup>1</sup>El listado de referencias citadas en las columnas es el siguiente: 1. Caracelli & Riggini (1994); 2. Sale & Brazil (2004); 3. Morse et al. (2006); 4. Onwuegbuzie & Johnson (2006); 5. Creswell & Plano-Clark (2007); 6. Creswell & Tashakkori (2007); 7. Dellinger & Leech (2007); 8. Greene (2007); 9. Bryman et al. (2008); 10. O'Cathain et al. (2008b); 11. Ridenour & Newman (2008); 12. Pluye et al. (2009); 13. Schifferdecker & Reed (2009); 14. Teddlie & Tashakkori (2009); 15. Dahlberg et al. (2010); 16. Nastasi et al. (2010); 17. O'Cathain (2010); 18. Creswell & Plano-Clark (2011); 19. Mertens (2011); 20. Collins et al. (2012); 21. Creswell et al. (2012); 22. Leech (2012); 23. Wisdom et al. (2012); 24. Canales (2013); 25. Heyvaert et al. (2013); 26. Mertens (2013); 27. Bryman (2014); 28. Hadi et al. (2014); 29. Onwuegbuzie & Corrigan (2014); y 30. Curry & Nunez-Smith (2015).

<sup>2</sup>La diferencia entre el *purpose statement* y la *rationale* de los MM reside en que el primero tiene una concepción más amplia y, por tanto, incluye varios elementos. Entre otros, el tipo de diseño, los propósitos CN y CL y la *rationale* del diseño MM (Creswell & Plano-Clark, 2011).

<sup>3</sup>Este criterio se encuentra asociado a la posición de cada autor respecto a la definición y naturaleza de los MM y, por tanto, no es relevante para todos los autores. Por ejemplo, para Creswell & Plano-Clark (2011) este criterio es fundamental, en tanto que para considerar un estudio como MM debe existir una recogida de datos CN y CL. Sin embargo, para otros autores como Creswell & Tashakkori (2007) dicho criterio no es pertinente, pues para éstos la transformación de datos CL a CN o vice versa (y, por tanto, el uso de una única fuente de datos) cabe también dentro de la definición de los MM.

<sup>4</sup>O bien definición de los aspectos clave de este diseño, en caso que no se ajuste a ninguna tipología.

<sup>5</sup>Este criterio también incluye el hecho de que cada componente tenga suficiente entidad por sí mismo, esto es, que uno no sea menos riguroso que el otro.

<sup>6</sup>Este criterio también incluye el hecho de hacer explícitos el conocimiento previo, las preconcepciones y los sesgos del investigador.

<sup>7</sup>Este criterio también incluye la consistencia entre las propias inferencias, en caso que tengan su origen en unos mismos resultados.

#### 4.7 Consenso en el ámbito de la calidad de la investigación basada en MM

Además de revisar las características de los trabajos publicados hasta el momento sobre la calidad de la investigación basada en MM y resumir los marcos y criterios propuestos, es relevante también hacer referencia a un eje de controversia que ha sido muy poco tratado en la literatura: la conveniencia o no de llegar a un consenso en torno a los criterios de calidad y, por extensión, la pertinencia o no de los criterios universales frente a los criterios locales<sup>41</sup>. Tal y como se ha planteado en apartados anteriores, en un contexto de marcada heterogeneidad de perspectivas, la falta de consenso ha sido una tendencia habitual dentro del campo de los MM. Se ha hecho referencia antes a la divergencia de posiciones respecto a aspectos como la definición de los MM, las bases filosóficas y las tipologías de diseños, entre otras cuestiones. Esta divergencia es claramente extensible al tema de la calidad, tal y como se comentaba al inicio del apartado anterior. En efecto, varios autores (Ivankova, 2014; O'Cathain, 2010; Pluye et al., 2009) han aludido a los retos inherentes al establecimiento de un acuerdo relativo a la conceptualización de la noción de calidad en los MM y a su operacionalización en la forma de un listado compartido de criterios.

Las posiciones en torno a la conveniencia del consenso han sido, como en el apartado 2.7, contrapuestas. En un extremo, un primer grupo de académicos (Ivankova, 2014; Morse & Niehaus, 2009; O'Cathain, 2010; Pluye et al., 2009; Teddlie & Tashakkori, 2009) se ha mostrado favorable al consenso y ha afirmado que su ausencia actual, y la confusión resultante, suponen un grave problema para el desarrollo del campo. Por una parte, O'Cathain (2010) ha planteado la necesidad de orientar los esfuerzos de la comunidad MM hacia la generación de criterios compartidos, por ejemplo, a partir de ejercicios colectivos de acuerdo como estudios Delphi. Por la otra, Ivankova (2014) ha considerado la definición del consenso como algo espontáneo, esto es, como una dinámica en que los miembros de la comunidad MM co-

---

<sup>41</sup>En este apartado, los asuntos relativos al consenso y al grado de especificación de los criterios se presentan de manera conjunta, ya que la mayoría de autores que han criticado el consenso lo han considerado un elemento indisoluble del universalismo de los criterios. Así, para estos académicos, cualquier consenso desembocará irremediablemente en un listado universal de criterios, aplicable a todas las formas de investigación, con independencia de su disciplina, perspectiva epistemológica o diseño. Esto puede ser criticable en el sentido que ignora que la generación del consenso también es posible en contextos de carácter local, esto es, que para que haya consenso no es estrictamente necesario que el producto final tenga un alcance universal. Un ejemplo de ello es Ivankova (2014) quien, si bien, por una parte, considera el consenso como algo deseable, por la otra, defiende y promueve la necesidad de desarrollar criterios locales para los distintos tipos de diseño MM, en su caso el secuencial.

construyen, de manera interactiva, los criterios de calidad a partir del *peer-review* en revistas o en convocatorias de proyectos.

En un extremo opuesto, un segundo grupo de autores (Cheek, 2015; Collins et al., 2012) ha considerado que las diferencias entre investigadores (en términos de disciplina, paradigma, o preferencias metodológicas) y la influencia que éstas tienen sobre la concepción de la calidad, hacen imposible cualquier pretensión de consenso. Han planteado, desde esta perspectiva, que, en tanto que no existe un único perfil de investigador, tampoco puede existir un único conjunto de criterios acordado y compartido por toda la comunidad MM. Por tanto, frente a iniciativas recientes con un cierto carácter universalista, como la formalización de parámetros de aceptación de manuscritos en el *JMMR* o el desarrollo de *guidelines* para el financiamiento de proyectos basados en MM por parte de los *NIH*, estos autores han afirmado que la calidad es un atributo contextual, ya que el proceso de evaluación dependerá de las contingencias del estudio y de los atributos del investigador. O lo que es lo mismo, un estudio solamente podrá definirse como riguroso cuando satisfaga el propósito para el que fue diseñado y sea coherente con la perspectiva metodológica, disciplinar y/o epistemológica de sus responsables. Siguiendo esta lógica, cualquier conjunto de criterios consensuado, y con pretensiones de ser universal, devendrá ineficaz o simplemente será inadecuado en la mayoría de situaciones de investigación.

Asimismo, para estos autores, en caso que dicho conjunto de criterios existiera, llevaría a una restricción de la creatividad y de formas de proceder que, solamente por no estar dentro de la corriente principal, correrían el riesgo de ser consideradas menos legítimas. Tal y como afirma Cheek (2015), en las contadas ocasiones en que ha existido un mínimo consenso en torno a los criterios de calidad para la investigación basada en MM, como en el caso del *JMMR*, éste no ha provenido de un acuerdo entre investigadores sino que ha sido dictado por agentes, como el comité editorial de dicha revista, a los que se les ha otorgado la autoridad para definir los parámetros del campo. Asimismo, es posible que el marco de calidad desarrollado para los *NIH* (Creswell et al., 2012), pese a su intención de constituirse como un listado general de buenas prácticas en estudios basados en MM realizados en ciencias de la salud, sea útil para los proyectos presentados a determinadas agencias de financiación pero que en cambio no sea pertinente en otros contextos de investigación sanitaria. O bien es posible también que, una vez consolidado, este marco se extrapole al universo de prácticas MM y que, en consecuencia, se



privilegie un único punto de vista por encima de otros igualmente legítimos. Así pues, es obvio que en la base del consenso residen a menudo relaciones de poder, ya que son aquéllos con posiciones privilegiadas, y no todos los investigadores, quienes tienen la facultad de definir el contenido de los criterios, excluyendo con ello a las perspectivas divergentes.

Frente a esta situación, en lugar de establecer el consenso como fin, para Cheek (2015) el campo debería orientarse hacia la generación de un diálogo, inclusivo y respetuoso, que tuviera como fin “listening actively, deeply, and respectfully to others’ points of view to locate where commonalities exist and how tensions and points of contention can be navigated and traversed” (p. 625). Según la autora, dicho diálogo ayudaría a satisfacer dos condiciones necesarias para el desarrollo de los MM: por una parte, permitiría conocer y entender en profundidad todos los puntos de vista y, por la otra, fomentaría la tolerancia y la capacidad de trabajar en la ambigüedad. Desde esta perspectiva, para Collins et al. (2012) y Cheek (2015) toda propuesta de criterios de calidad debe tomar en consideración, por una parte, la circunstancialidad inherente a toda investigación y, por la otra, la existencia de múltiples comunidades de práctica con diferentes perspectivas, valores e intereses y, por extensión, con diversas concepciones de la calidad. Así, frente a los problemas propios del consenso y de la universalización de la calidad, para estos autores es imprescindible que los criterios de evaluación adopten un perfil específico en la forma de varios tipos de “community criteria” (Collins et al., 2012, p. 862) o, como alternativa, que tengan un formato flexible, adaptable a las particularidades de cada contexto y que, por tanto, “guide not prescribe, enable not constrain, and assist rather than impede how to think about and therefore how to do mixed methods research” (Cheek, 2015, p. 635).

En una línea parecida, aunque algo más conciliadora con el universalismo, se posicionan Creswell & Plano-Clark (2011) y Bryman (2014). Los primeros reconocen la variabilidad de contingencias que rodean a cualquier estudio basado en MM, sobre todo en función de su diseño, y por ello plantean criterios locales para seis tipos de diseños MM. Su propuesta no se limita, sin embargo, al planteamiento de criterios particulares, sino que, a diferencia de las autoras citadas en el párrafo anterior, abogan también por la necesidad de desarrollar un conjunto parsimonioso de criterios que tenga un carácter amplio y genérico. Para Creswell & Plano-Clark (2011), si bien, por un lado, la parsimonia puede tener el inconveniente de que los criterios sean insuficientes en determinados contextos, por el otro, presenta la ventaja de ofrecer

un recurso didáctico y sencillo a estudiantes, investigadores noveles, *policy-makers*, editores de revistas, que o bien no tienen el conocimiento suficiente para una evaluación más detallada y sofisticada, o bien requieren una mayor rapidez en los asesoramientos. Por su parte, Bryman (2014) ha advertido de la necesidad de no reproducir los mismos problemas identificados en muchas propuestas de evaluación de la calidad de la investigación CL, en concreto, la generación de listados de criterios excesivamente largos (ver apartado 3.3.2.1). Por esta razón, ha añadido a la ventaja anterior el hecho de que la parsimonia permite disponer de listados más cortos de criterios y, por tanto, más susceptibles de ser aplicados.

### 4.8 Sumario

La revisión de la literatura presentada en este capítulo puede resumirse en los seis puntos siguientes:

1. El análisis de los trabajos publicados hasta la fecha denota que: a) un gran número de referencias tienen una fecha de publicación reciente y provienen del ámbito anglosajón; b) la mayoría de criterios planteados tienen un carácter universal, siendo pertinentes para todo tipo de ámbitos de investigación y de diseños MM; c) el formato de los criterios sugeridos se cimenta, en la mayoría de casos, en *guidelines*; d) el término *quality* es el más común para hacer referencia a este asunto; y e) casi todos los trabajos son discusiones metodológicas basadas en la generación de marcos y el planteamiento de criterios desde el punto de vista de los autores, mientras que el número de estudios empíricos es muy reducido.
2. La mayoría de autores han coincidido en la necesidad de desarrollar criterios específicos para la evaluación de la investigación basada en MM, de manera complementaria a los criterios propios de las metodologías CN y CL. Entre estos académicos ha habido, no obstante, diferencias importantes en lo relativo a su orientación.
3. Como consecuencia del momento iniciático en que han surgido las discusiones en torno a este asunto, ha habido una cierta tendencia a proponer marcos de calidad de carácter idiosincrásico y formulados al margen del resto de propuestas. Trabajos relevantes hasta la fecha como los de Caracelli & Riggan (1994), Onwuegbuzie & Johnson (2006) y

Teddle & Tashakkori (2009) así lo demuestran. Esta tendencia se ha apaciguado, no obstante, en los últimos años gracias a la publicación de revisiones integrativas de la mano de O’Cathain (2010) y Heyvaert et al. (2013).

4. La mayoría de criterios sugeridos se ubican en la fase de implementación del estudio, hecho que concuerda con la importancia otorgada, en la literatura genérica sobre MM, al tema de los diseños. A nivel más específico, los criterios más mencionados han sido: a) el rigor en la implementación de los componentes CN y CL; b) la inclusión de una *rationale* para el uso de los MM; y c) la descripción del diseño MM implementado.
5. Pese a ser muy minoritaria en el grueso de la literatura, ha habido una cierta controversia respecto a la conveniencia de la generación de un consenso en torno a los criterios de calidad. Los autores favorables al consenso han declarado que éste ayudaría a disminuir la confusión actual en torno a este tema, mientras que los detractores han declarado que llevaría a una restricción de la creatividad y a la exclusión de modos no mayoritarios de entender e implementar los MM. En este sentido, autores como Collins et al. (2012) y Cheek (2015) han insistido en la naturaleza contextual de la calidad y en la necesidad de establecer criterios adaptables a cada situación de investigación. Otros autores como Creswell & Plano-Clark (2011) y Bryman (2014), sin olvidar la importancia del particularismo, han incidido, sin embargo, en los beneficios de la parsimonia y de un cierto universalismo.
6. La presente revisión permite llegar a la conclusión, en primer lugar, de que la literatura en el ámbito de la calidad de la investigación basada en MM ha focalizado su interés en la generación de marcos y la identificación de criterios y, en consecuencia, ha dedicado poca atención a las controversias en torno al consenso y al grado de especificación de los criterios. En segundo lugar, también permite concluir que dicha literatura ha ignorado el peso que determinados atributos de los investigadores (como la disciplina, la localización geográfica, la experiencia metodológica, la antigüedad del doctorado, o la manera de conceptualizar los MM) podrían tener en la comprensión de la calidad.

## CAPÍTULO 5

### MÉTODO

#### 5.1 Aproximación general: Enfoque descriptivo cualitativo

Este estudio ha adoptado un enfoque descriptivo cualitativo (Sandelowski, 2000b, 2010) que ha sido coherente con el propósito y preguntas de la investigación en la medida que, sin olvidar el componente interpretativo inherente a toda investigación cualitativa, ha posibilitado obtener resultados arraigados en los datos y, por tanto, ubicados en un dominio más descriptivo que explicativo. Asimismo, este enfoque también ha ayudado a potenciar la validez descriptiva (esto es, obtener una representación precisa de los hechos que otros investigadores estudiando el mismo fenómeno aprobarían) e interpretativa (esto es, alcanzar una representación fiel de las percepciones de los participantes en torno a estos hechos validada por ellos mismos) del estudio (Maxwell, 2005; Sandelowski, 2000b). Se insistirá de nuevo en el asunto de la calidad y en los procedimientos llevados a cabo para alcanzar ambos tipos de validez en el último apartado de este capítulo.

#### 5.2 Diseño: Estudio de casos múltiples

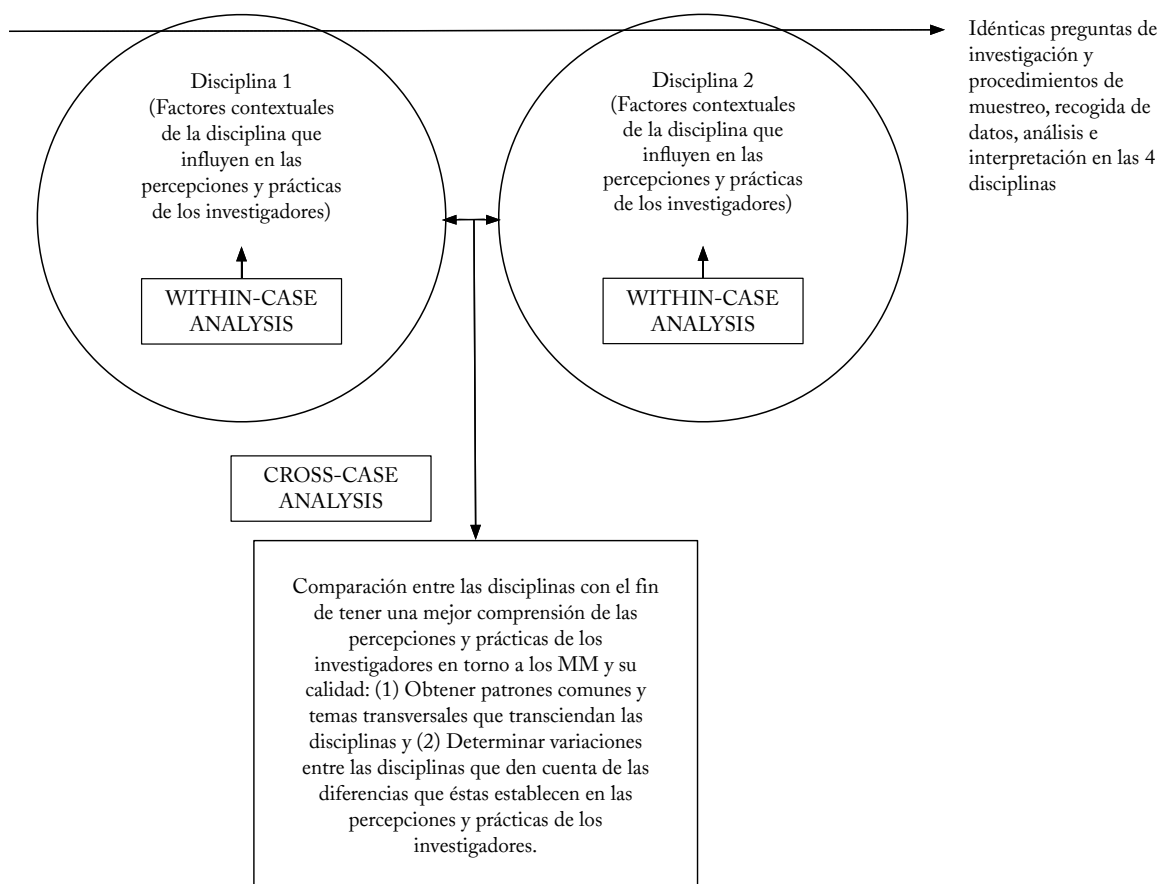
Se ha seguido un diseño de estudio de casos múltiples (Chmiliar, 2010; Stake, 2006), que es una extensión del diseño de estudio de caso individual, popularizado por autores como Stake (1995) y Yin (2003) y caracterizado por tener una larga tradición en la literatura empírica cualitativa. Su penetración en la práctica cualitativa contemporánea se debe en gran medida a sus potencialidades para la descripción y exploración en profundidad de fenómenos individuales ubicados en marcos contextuales, conocidos como casos (Creswell, 2007). La lógica del diseño de estudio de casos múltiples es similar a la del estudio de caso individual pero con el foco puesto en dos o más casos, todos ellos fundamentados en las mismas preguntas de investigación y examinados a partir de los mismos métodos de recogida de datos y análisis (Goddard, 2010). En concreto, partiendo de la base de que el contexto tiene una influencia sobre la naturaleza de cada caso, el objetivo del diseño de estudio de casos múltiples es identificar, mediante la comparación entre los casos, temas transversales que los trasciendan y, a su vez, delimitar los

factores contextuales que determinan los patrones de variación existentes entre los casos respecto al fenómeno investigado (Stake, 2006; Yin, 2003, 2012). El objetivo de este ejercicio comparativo es, pues, alcanzar una mejor comprensión del objeto de estudio que la que podría obtenerse mediante un único caso (J. M. C. Burns, 2010; Chmiliar, 2010; Miles, Huberman, & Saldaña, 2013) y, para ello, el diseño se implementa en dos fases. Una primera, denominada *within-case analysis*, de naturaleza intensiva y equivalente al estudio de caso individual, que tiene como fin examinar el conjunto de factores contextuales (sociales, culturales y situacionales) acontecidos dentro de cada caso, y una segunda, denominada *cross-case analysis*, que tiene como propósito comparar los resultados de cada caso y, con ello, determinar sus similitudes y diferencias en relación al fenómeno estudiado en función de una serie de variables.

Tal y como se ilustra en la Figura 2, el propósito del diseño de estudio de casos múltiples ha sido obtener una mejor comprensión del asunto de la calidad de la investigación basada en MM y su complejidad y, por tanto, generar unos resultados más robustos que los que se podrían haber obtenido mediante el estudio de una única disciplina. La adecuación de este diseño al presente estudio se ha sostenido en cuatro razones. En primer lugar, cada caso ha constituido una disciplina académica claramente delimitada respecto al resto. En segundo lugar, se han planteado idénticas preguntas de investigación y se han usado idénticos procedimientos de muestreo, recogida de datos, análisis e interpretación en cada disciplina. En tercer lugar, de manera consistente con la primera fase de *within-case analysis*, las preguntas de investigación 1, 2 y 7 han tenido como fin describir en profundidad la variedad de percepciones y prácticas en torno a los MM y su calidad planteadas por los investigadores de las cuatro disciplinas. En ambas preguntas, los factores contextuales asociados a cada disciplina han adquirido una especial relevancia, pues, de manera coherente con lo planteado en capítulos anteriores, se ha partido del supuesto que dichos factores han influido en el tipo de percepciones y prácticas mencionadas por los investigadores y, por tanto, en los resultados descriptivos de cada caso. Y en cuarto lugar, en concordancia con la segunda fase de *cross-case analysis*, las preguntas de investigación 3 y 4 han tenido como propósito comparar las percepciones y prácticas en torno a la calidad de la investigación basada en MM identificadas en cada disciplina para, por una parte, obtener patrones comunes y temas transversales que hayan trascendido las cuatro disciplinas; y, por la otra, determinar, en la forma de patrones de variación entre disciplinas, las diferencias que los contextos disciplinares y otros factores establecen en dichas percepciones y

prácticas. En relación a este último propósito, si bien el interés de este estudio se ha centrado principalmente en la disciplina, se han examinado también, en las preguntas de investigación 5, 6 y 8, las relaciones entre estas percepciones y prácticas y otros atributos de los investigadores: la localización geográfica del lugar de trabajo, la experiencia metodológica, la antigüedad del doctorado, y la conceptualización de los MM. En esta segunda fase, el estudio de casos múltiples ha tomado, pues, una orientación a las variables (*variable-oriented approach*, sugerida por Miles & Huberman (1994)).

**Figura 2 Lógica del estudio de casos múltiples en este estudio**



### 5.3 Selección de los casos

Se han examinado cuatro casos: las disciplinas<sup>42</sup> de sociología, psicología, enfermería y educación. La decisión de seleccionar estas cuatro disciplinas se ha fundamentado en cuatro argumentos, que se resumen en la Figura 3. En primera instancia, en tanto que se ubican en tres ámbitos científicos (las ciencias sociales, las ciencias del comportamiento y las ciencias de la salud) de naturaleza diferenciada, las cuatro disciplinas constituyen entidades idóneas para la investigación de la diversidad entre contextos (Stake, 2006). En efecto, el estudio de Alise & Teddlie (2010), basado en el análisis de la prevalencia de las metodologías CN, CL y MM en estas mismas cuatro disciplinas, ya evidenció la existencia de diferencias significativas entre ellas en el tipo de metodologías (CN, CL y MM) usadas y en el tipo de diseños CN implementados. Así, de manera coherente con las preguntas de investigación 3 y 4, tanto estas diferencias como la diferente ubicación de las disciplinas en el continuo de ámbitos científicos debería ayudar a describir la influencia que los elementos contextuales propios de cada disciplina han podido ejercer sobre la conceptualización de los la calidad de la investigación basada en MM.

En segunda instancia, tal y como evidencian los estudios de Collins et al. (2007) e Ivankova & Kawamura (2010), las cuatro disciplinas se sitúan, juntamente con la informática y el trabajo social, en las primeras posiciones del ranking disciplinar de publicación de artículos teóricos y empíricos en el campo de los MM. De esta manera, a pesar de que la educación y la enfermería presenten números de publicaciones ostensiblemente superiores a los de sociología y psicología<sup>43</sup>, las cuatro disciplinas son representativas de la fuerte penetración que actualmente tienen los MM en las ciencias sociales y de la salud y, por esta razón, constituyen entidades

---

<sup>42</sup>Si bien, en un inicio, el diseño de la investigación contempló la selección de sub disciplinas (por ejemplo, la psicología de la salud, la didáctica de las ciencias, la sociología del trabajo, etc.) finalmente se optó por delimitar el estudio al nivel más amplio de las disciplinas. La razón de esta decisión residió en que, pese a que la selección de sub disciplinas, por una parte, hubiera sido más coherente con la heterogeneidad interna propia de las disciplinas (ver apartado 1.3.4) y que, asimismo, hubiera permitido obtener una muestra más homogénea y robusta en cada caso, por otra parte, hubiera reducido de manera notable la población de investigadores susceptibles de ser contactados y, por tanto, las posibilidades de éxito del reclutamiento. La decisión de priorizar el nivel disciplinar por encima del sub disciplinar se ha basado, pues, en un argumento pragmático sustentado en el estado actual de desarrollo de los MM en las cuatro disciplinas. A su vez, desde un punto de vista teórico, esta decisión ha sido coherente con la afirmación de Trowler (2014) de que, pese a sus diferencias internas, las disciplinas se caracterizan por una serie de atributos comunes que hacen que sus miembros pertenezcan a una familia disciplinar y no a otra. Ello no obvia, sin embargo, la necesidad de que futuros estudios, realizados en un momento de mayor penetración y consolidación de los MM, se focalicen en el nivel más específico de las sub disciplinas.

<sup>43</sup>Este hecho se explica por el origen, así como la mayor presencia a lo largo de su historia, de los MM en disciplinas aplicadas (Alise & Teddlie, 2010; Teddlie & Tashakkori, 2011).

ideales para la generación de nuevo conocimiento sobre la calidad de la investigación basada en MM. En tercera instancia, y de manera conexas con el argumento anterior, las cuatro disciplinas concentran a la mayoría de autores de publicaciones metodológicas en el campo de los MM. Puesto que éste ha sido uno de los criterios de selección de los participantes, todas ellas han ofrecido de entrada una población lo suficientemente amplia para obtener una muestra aceptable de investigadores en cada disciplina.

En cuarta y última instancia, las cuatro disciplinas han sido objeto de revisión en estudios de prevalencia de los MM de carácter general (Alise, 2008; Alise & Teddlie, 2010; Bryman, 2006a; Collins et al., 2007; Ivankova & Kawamura, 2010) y disciplinar (López-Fernández & Molina-Azorin, 2011a, 2011b; Östlund, Kidd, Wengström, & Rowa-Dewar, 2011), motivo por el cual existe un conocimiento previo del estado del campo de los MM en cada disciplina. Dicho conocimiento ha sido, sin duda, útil para interpretar y contextualizar los resultados del presente estudio.

### Figura 3 Argumentos para la selección de las cuatro disciplinas

1. Derivan de tres ámbitos científicos que tradicionalmente han estado separados.
2. Incluyen un volumen elevado de publicaciones en el campo de los MM.
3. Concentran a la mayoría de autores de textos metodológicos sobre MM.
4. Han sido objeto de revisión en estudios de prevalencia de los MM.

## 5.4 Participantes

Un total de 50 investigadores, de los cuales se presentan 44 en este trabajo, 11 por disciplina, han participado en este estudio. El tipo de muestreo, los procedimientos de identificación y reclutamiento de los participantes, y sus características, se detallan en los siguientes apartados.

### 5.4.1 Tipo de muestreo

La selección de los participantes se ha basado en dos tipos de muestreo: el muestreo intencional genérico (*generic purposive sampling*) (Bryman, 2012) y el muestreo de bola de nieve (Patton, 2002). El primer tipo se ha iniciado definiendo una serie de criterios de inclusión de los participantes. Seguidamente, se ha hecho una búsqueda sistemática de publicaciones metodológicas que ha servido para identificar a investigadores, primeros autores de las mismas



y acordes con los criterios de inclusión planteados previamente y, por tanto, susceptibles de participar en el estudio. A continuación, se han introducido en una base de datos los nombres y atributos de estos investigadores y, a partir de esta información, se ha hecho una selección de participantes potenciales con los que contactar durante la fase siguiente de reclutamiento. El segundo tipo de muestreo, de bola de nieve, se ha usado para identificar a un investigador en enfermería, no localizado previamente. Se explican a continuación de manera detallada estos procedimientos.

## 5.4.2 Identificación y selección de los participantes

### 5.4.2.1 Criterios de inclusión de los participantes

La identificación de los participantes ha empezado con la definición de dos criterios apriorísticos del perfil requerido para su inclusión en el estudio: a) ser investigadores que realicen la mayor parte de su investigación en sociología, psicología, enfermería o educación; y b) ser autores o coautores de publicaciones metodológicas sobre los MM, en la forma de artículos de revista, libros o capítulos de libro.

#### Figura 4 Criterios de inclusión de los participantes

□

1. Investigadores con una mayor parte de su dedicación investigadora en sociología, psicología, enfermería o educación, y
2. Autores o co-autores de publicaciones metodológicas sobre los MM en un ámbito disciplinar o en un nivel general.

El primer criterio ha servido, de manera coherente con la definición planteada por Del Favero (2003: citado en Alise, 2008), para identificar a investigadores conocedores e inmersos en las prácticas de las cuatro áreas disciplinares. Además de la experiencia investigadora, se ha dado importancia a la disposición de un título académico, doctorado o licenciatura, en la disciplina en cuestión, a pesar de que ello no se ha definido como condición para la participación porque hubiera dejado fuera a investigadores pertinentes para el estudio, pues dependiendo del país, de la disciplina y del año de obtención del título, se puede haber dado la circunstancia de que para alguno de estos investigadores no hayan existido las condiciones para la obtención de un título, sobretodo en el nivel del doctorado. Este ha sido, por ejemplo, el caso de una investigadora en enfermería, que ante la falta de supervisores de tesis de su campo en su país tuvo que cursar un

doctorado en educación y no en enfermería a pesar de centrar su investigación en temas más cercanos a la enfermería que a la educación. Pese a tener un título en otra disciplina, tanto por su especialidad temática como por su registro de publicaciones en enfermería, esta persona ha constituido un caso claro de investigadora en esta disciplina. Otra circunstancia encontrada ha sido el hecho de que un investigador se haya situado en un punto intermedio entre dos disciplinas. Puesto que en estos casos siempre ha habido un mayor acercamiento a una de las dos disciplinas, se ha optado por situarlo en la disciplina prevalente.

El segundo criterio, relativo a la autoría de publicaciones metodológicas sobre los MM, ha permitido reconocer a investigadores<sup>44</sup> con una cierta familiaridad en esta aproximación. A pesar de que el grado de conocimiento de cada investigador variará en función del volumen de publicaciones de que disponga, el hecho de haber participado en al menos una publicación es ya de entrada una garantía de su conocimiento de la literatura sobre MM y, por tanto, de su capacidad de ofrecer una opinión fundamentada en relación al objeto de estudio. Con el fin de obtener una muestra de dimensiones suficientes, este criterio ha tenido un carácter amplio. Así, entre estas publicaciones se han incluido trabajos focalizados en los aspectos metodológicos y procedimentales de los MM en el ámbito específico de una de estas disciplinas y también reflexiones de carácter más general y, por tanto, no acotadas a una disciplina específica.

Para cada uno de los dos criterios de inclusión se han definido una serie de indicadores que han permitido hacer más operativa la búsqueda. En primer lugar, en cuanto al primer criterio de pertenencia disciplinar, los indicadores han hecho referencia a la obtención de un título relacionado con una de las cuatro disciplinas, comprobada a través de su currículum y/o descripción de su perfil en una página web, y a la disposición de publicaciones vinculadas a una

---

<sup>44</sup>Pese a que, por su experiencia en la autoría de publicaciones metodológicas, podría plantearse que es más adecuada la denominación “experto” que la de “investigador” para denominar a los participantes de este estudio, se ha optado por emplear este último término por dos razones. En primer lugar, el hecho de haber escrito sobre MM no es, en ningún caso, una garantía de que el individuo sea un experto. En efecto, tal y como sucede en el la presente investigación, dentro de este grupo pueden coincidir autores que solamente hayan escrito un texto introductorio sobre los MM en el marco de su disciplina con otros que, en cambio, dispongan de un volumen mucho mayor de publicaciones al respecto y que, asimismo, estén mucho más integrados en el seno de la comunidad MM (este criterio se ha tenido en cuenta en la priorización de los participantes potenciales de esta investigación, tal y como se explica en el apartado 5.4.2.3). Segundo, en todos los casos se trata de individuos con experiencia investigadora en sus áreas de conocimiento y, asimismo, en 41 de los 44 casos, con experiencia en la conducción de estudios basados en MM. Por estas dos razones, se ha optado por usar el término “investigador”. Finalmente, un vocablo alternativo, también adecuado, pero que se ha descartado por su extensión es “diseminador del conocimiento sobre MM”.

de éstas, comprobada también a través de su página web o bien mediante una búsqueda de su nombre en *Google Scholar*. En caso de no disponer todavía de publicaciones en la disciplina por el hecho de estar en un período de formación, un indicador alternativo ha sido el hecho de estar realizando un doctorado en dicha disciplina. En este caso, la comprobación de esta situación se ha realizado también vía currículum y/o descripción en su perfil web. En segundo lugar, los indicadores sobre la autoría de publicaciones metodológicas sobre los MM han aludido a la autoría o coautoría de al menos una referencia de este tipo, en formato de artículo de revista, libro o capítulo de libro. En el apartado siguiente se describen con mayor detalle las características de este tipo de publicaciones así como el procedimiento seguido en su identificación.

#### 5.4.2.2 Búsqueda de publicaciones

##### (a) Criterios de inclusión de las publicaciones

Se ha procedido a la búsqueda de publicaciones metodológicas a partir de las que identificar a los participantes potenciales. Esta búsqueda se ha basado en cinco criterios de inclusión, de los cuales el primero, detallado en el apartado anterior, ha hecho referencia a la pertenencia del primer autor de la publicación a una de las cuatro disciplinas. El segundo criterio ha aludido al hecho de que la referencia haya sido coherente con la definición de publicación metodológica planteada en la página web del *JMMR* (<http://www.sagepub.com/journals/Jo-urnal201-775/title>). En específico, se han considerado publicaciones metodológicas, aquéllas que, en forma de artículo (excluyendo editoriales, comentarios, respuestas y revisiones de libros), libro o capítulo de libro, hayan presentado al menos una de las características siguientes: a) se hayan focalizado en la presentación de discusiones o reflexiones orientadas a avanzar el conocimiento en aspectos prácticos, teóricos o filosóficos de los MM a un nivel general o específico de una disciplina; b) hayan propuesto nuevas aplicaciones o herramientas en el contexto de los MM; o c) hayan presentado una investigación que, pese a tener un componente empírico (revisiones sistemáticas de la literatura, análisis de contenido o entrevistas), ha investigado un tema metodológico: por ejemplo, las percepciones en torno a los MM en una disciplina (Povee & Roberts, 2014), la gestión de equipos de investigación en la conducción de estudios basados en MM (O'Cathain et al., 2008a) o la prevalencia de estudios basados en MM en un campo específico (López-Fernández & Molina-Azorin, 2011b). Al respecto de esta distinción, en el

ámbito de los MM la diferencia entre referencias metodológicas y empíricas es a veces muy sutil, ya que un gran número de textos metodológicos, con el fin de dar soporte a sus argumentos, incluyen ejemplos de investigación empírica y, a su vez, un elevado número de textos empíricos incorporan apartados de reflexión metodológica. En estos casos se ha tomado la decisión de tipificar la referencia como metodológica o empírica en función del peso que haya tenido cada una de las partes. Por ejemplo, artículos publicados en el *JMMR* que hayan incluido un apartado sobre la contribución de los MM a nivel general, en su campo, o en un estudio específico, pero que sin embargo hayan presentado una estructura clásica basada en revisión de la literatura, método y resultados, se han tipificado como empíricos y, por tanto, se han descartado durante la búsqueda. En cambio, artículos donde, con el fin de sustentar una reflexión metodológica, hayan presentado resultados empíricos aunque sin una presentación formal del estudio original, han sido tipificados como metodológicos.

En relación al tercer criterio de inclusión, se han incluido únicamente las referencias que hayan sido coherentes con las definiciones de *mixed methods* planteadas por Creswell & Tashakkori (2007) y Johnson et al. (2007). Con esta decisión, el propósito no ha sido ni mucho menos restringir el espectro de individuos susceptibles de ser identificados o limitar la variedad de conceptualizaciones de los MM presentes en la literatura, lo cual hubiera sido contradictorio con las preguntas de investigación. La intención ha sido, en cambio, excluir una serie de referencias (Botha, 2011; Gabb, 2009; LeCompte & Schensul, 2012) que, pese a utilizar el término *mixed methods* en el título, no han encajado de ninguna manera con las líneas generales consensuadas que actualmente delimitan la definición de los MM. Como se ha argumentado en capítulos anteriores, las definiciones de Creswell & Tashakkori (2007) y Johnson et al. (2007) sí son coherentes con estas líneas generales y, por su amplitud, permiten acomodar diferentes versiones de los MM. Ambas definiciones actúan, pues, de paraguas general de los requisitos mínimos que debe tener un estudio basado en MM pero en ningún caso restringen su diversidad.

En cuanto al cuarto criterio de inclusión, se han incluido las referencias publicadas en 2003 o con posterioridad bajo el argumento de que, a raíz de la publicación de la primera edición del *Handbook*, este año constituye una fecha clave en la reciente institucionalización de los MM como movimiento (Teddlie & Tashakkori, 2009). Finalmente, respecto al quinto criterio de

inclusión, por su mayoritaria presencia en la literatura anglosajona, se han incluido solamente las publicaciones redactadas en inglés.

### Figura 5 Criterios de inclusión de las publicaciones

▫

1. Primer autor con un título académico y experiencia investigadora en las disciplinas de sociología, psicología, enfermería o educación
2. Publicación metodológica tal y como se define en el *Journal of Mixed Methods Research*. Se excluyen los editoriales, comentarios, respuestas y revisiones de libros.
3. Publicación coherente con las definiciones de MM planteadas por Creswell & Tashakkori (2007) y Johnson et al. (2007).
4. Fecha de publicación en 2003 o posterior.
5. Idioma inglés.

#### (b) Estrategia de búsqueda de las publicaciones

La búsqueda de las publicaciones, realizada en enero de 2013 y actualizada en noviembre del mismo año, se ha basado prioritariamente en una estrategia de *berrypicking* (Bates, 1989), que se caracteriza por tener un carácter dinámico e iterativo, similar al de las búsquedas informales que acostumbran a hacerse en la vida cotidiana: por ejemplo, cuando se busca una información por Internet, cuando se consulta un asunto en varios libros o cuando se busca una noticia en diversos periódicos. Por el hecho de ser una aproximación menos rígida y formalizada que la búsqueda en bases de datos, en este estudio el *berrypicking* se ha adaptado perfectamente a la naturaleza intencional del muestreo cualitativo llevado a cabo. Su uso ha consistido en: a) el escaneo de las referencias identificadas en la fase de la revisión de la literatura; b) la consulta en *Google Books* y en la *SAGE Research Methods Database*; y c) la revisión, a través de sus respectivas páginas web, de las tablas de contenido de todos los números, desde el año 2003, de las revistas *JMMR*, *International Journal of Multiple Research Approaches*, *International Journal of Social Research Methodology* y *Quality & Quantity*.

Esta estrategia se ha complementado con una búsqueda, de carácter más formal, en cuatro bases de datos de orientación disciplinar: *Sociological Abstracts* (sociología), *PsycINFO* (psicología), *CINAHL* (enfermería) y *ERIC* (educación). En ningún caso esta segunda búsqueda ha tenido como fin identificar el grueso total de referencias existentes en las cuatro disciplinas, puesto que ello hubiera requerido una búsqueda en un mayor número de bases de datos, de manera similar

a lo realizado en la revisión de la literatura. La intención ha sido, en cambio, fortalecer la posibilidad de encontrar un número suficiente de referencias que permita satisfacer los propósitos de: a) maximizar la variedad de atributos de los investigadores dentro de cada disciplina; y b) configurar una selección de participantes potenciales en cada disciplina lo suficientemente grande como para posibilitar el reemplazo de individuos en caso de no respuesta o de negativa a la participación. En el apéndice 2 pueden consultarse los límites y fórmulas de búsqueda usadas en cada base de datos.

### (c) Resultados de la búsqueda de publicaciones

La estrategia de búsqueda anterior ha permitido identificar un total de 266 publicaciones metodológicas que, después de su lectura a texto completo, se ha verificado que han cumplido los cinco criterios de inclusión señalados antes. Tal y como puede observarse en la Tabla 8, la mayoría de publicaciones han pertenecido a la disciplina de educación mientras que el resto se han repartido de manera equilibrada en las otras tres disciplinas. Estos resultados son consistentes con los obtenidos en la revisión disciplinar de Ivankova & Kawamura (2010)<sup>45</sup>. En el apéndice 3 puede consultarse la frecuencia de publicaciones identificadas según la fuente de búsqueda.

**Tabla 8 Distribución de las publicaciones identificadas según disciplina del primer autor y tipo de publicación**

	Artículos <i>n</i> (%)	Libros <i>n</i> (%)	Capítulos de libro <i>n</i> (%)	Total <i>n</i> (%)
Sociología	31 (19,3)	6 (31,6)	11 (12,8)	48 (18)
Psicología	32 (19,9)	1 (5,3)	13 (15,1)	46 (17,3)
Enfermería	25 (15,5)	1 (5,3)	17 (19,8)	43 (16,2)
Educación	73 (45,3)	11 (57,9)	45 (52,3)	129 (48,5)
Total	161 (100)	19 (100)	86 (100)	266 (100)

<sup>45</sup>Cabe tener en cuenta, sin embargo, que estos autores examinaban las publicaciones exclusivamente disciplinares y no también las transversales, como se ha hecho aquí, y asimismo juntaban todas las publicaciones de enfermería con las de otras disciplinas sanitarias dentro de la categoría *health and medicine*.

### 5.4.2.3 Priorización de los participantes potenciales

A partir de las publicaciones encontradas, se ha identificado a un total de 144 investigadores, primeros autores de dichas publicaciones, que han cumplido los criterios de inclusión descritos en el apartado 5.4.2.1. Tal y como puede observarse en la Tabla 9, 27 (el 18,8% del total) han pertenecido a sociología, 35 (24,3%) a psicología, 29 (20,1%) a enfermería y 53 (36,8%) a educación. A nivel geográfico, observamos una mayoría (63%) de sociología ubicados en Europa, una mayoría (62,9%) de psicología localizados en Norteamérica, una mayoría (51,7%) de enfermería situados en Europa y una mayoría (75,5%) de educación ubicados en Norteamérica.

**Tabla 9 Distribución de los investigadores identificados según localización geográfica y disciplina**

	Sociología <i>n</i> (%)	Psicología <i>n</i> (%)	Enfermería <i>n</i> (%)	Educación <i>n</i> (%)	Total <i>n</i> (%)
Europa	17 (63)	13 (37,1)	15 (51,7)	10 (18,9)	55 (38,2)
Norteamérica	10 (37)	22 (62,9)	5 (17,2)	40 (75,5)	77 (53,5)
Oceanía	0 (0)	0 (0)	7 (24,1)	1 (1,9)	8 (5,6)
Asia	0 (0)	0 (0)	2 (6,9)	0 (0)	2 (1,4)
Latinoamérica	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1,9)	1 (0,7)
África	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1,9)	1 (0,7)
Total	27 (100)	35 (100)	29 (100)	53 (100)	144 (100)

Identificados los investigadores, se ha introducido, en un fichero Excel, su nombre en las filas y una serie de atributos e información de contacto en las columnas: a) su disciplina o disciplina prioritaria, en caso de situarse entre dos disciplinas; b) su especialidad temática dentro de la disciplina, tal y como se describe en su página web profesional o personal o bien en el currículum breve incluido en un artículo o en un libro o capítulo de libro; c) su posición laboral; d) la localización geográfica de su lugar de trabajo; e) su dirección de correo electrónico; y f) su dirección de correo postal. Esta información se ha extraído de la página web profesional o personal de cada investigador o, en su falta, de currículos incluidos en publicaciones, y ha servido de base para elaborar una lista de participantes potenciales en cada disciplina, organizados según su orden de prioridad en base a dos principios.

El primer principio se ha basado en el fin de maximizar la diversidad de la muestra y, por tanto, incluir dentro de cada disciplina a investigadores con distintos perfiles. El objetivo ha sido

obtener una cierta representación simbólica (Larsson, 2009; Lewis & Ritchie, 2003) dentro de cada disciplina, esto es, representar la variedad de percepciones y prácticas necesarias para una descripción holística de la conceptualización de la calidad de la investigación basada en MM dentro de cada disciplina. Puesto que las percepciones y prácticas de los investigadores se encuentran sujetas a su perfil, cuanto mayor sea la diversidad de perfiles, mayores serán las posibilidades de obtener una representación completa de nuestro objeto de estudio en cada caso. Se trata, en otras palabras, de fomentar la generalizabilidad interna de los resultados en relación al caso, esto es, potenciar el grado en que los resultados pueden ser generalizados a la población específica de la que se ha extraído la muestra (Lewis & Ritchie, 2003; Maxwell, 2005; Maxwell & Chmiel, 2014). Partiendo de esta noción, la priorización de los participantes potenciales se ha guiado por la inclusión, dentro de cada disciplina, de investigadores con diferentes atributos, tanto de naturaleza manifiesta como de tipo más latente. Por una parte, en el nivel manifiesto se ha establecido diversidad en una serie de atributos de tipo más superficial como la especialidad temática, la experiencia investigadora y, por último, su pertenencia o no a lo que podríamos denominar el “núcleo” de la comunidad MM, o lo que es lo mismo, el hecho de satisfacer una de estas tres condiciones: a) haber publicado en alguna de las dos ediciones del *Handbook*; b) pertenecer al consejo editorial del *JMMR*; o c) formar parte del comité ejecutivo de la *Mixed Methods International Research Association (MMIRA)*. Por la otra, en el nivel latente se ha procurado alcanzar diversidad en atributos menos formales, como la definición de los MM compartida por el investigador o el hecho de manifestar una posición más o menos discrepante con la literatura sobre MM. Para identificar la presencia de este segundo grupo de atributos, se ha leído el texto completo de al menos una referencia de cada uno de los 144 investigadores identificados.

El segundo principio de la priorización ha tenido que ver con la accesibilidad y viabilidad de contactar con los participantes potenciales (Gondo, Amis, & Vardaman, 2010), esto es, si se ha dispuesto de una dirección de correo electrónico y postal dónde enviar la invitación a la participación. Si bien ésta ha sido una circunstancia minoritaria, se han descartado al menos cinco individuos por el hecho de no poder encontrar, ni por Internet ni por ningún otro recurso, una dirección de contacto.



### 5.4.3 Reclutamiento de los participantes

#### 5.4.3.1 Estrategia de reclutamiento

Partiendo del trabajo hecho en la fase anterior, la lógica del reclutamiento ha sido contactar con los primeros individuos de la lista de participantes potenciales, los cuales, en caso de no respuesta o negativa a la participación, han sido reemplazados por otros investigadores de perfil similar, situados en posiciones inferiores de la lista. En este proceso ha podido darse la circunstancia de que algunos individuos de reemplazo hayan tenido un perfil menos idóneo que los iniciales pero, de cualquier manera, se ha hecho todo lo posible por mantener la consistencia en los criterios de priorización, frente a los obstáculos coyunturales encontrados durante el proceso.

El contacto se ha realizado entre el 17 de abril de 2013 y el 13 de febrero de 2014 por doble vía: postal y electrónica. En un primer momento, se ha enviado a cada potencial participante una carta personalizada de invitación a la participación (apéndice 7) junto con una copia del consentimiento informado (apéndice 6) por correo postal. Dos días después se ha remitido esta misma información por correo electrónico, incluyendo la carta de invitación en el cuerpo del mensaje y el consentimiento informado como fichero adjunto. Finalmente, este correo electrónico se ha complementado con un segundo correo electrónico enviado 15 días después a modo de recordatorio (apéndice 8).

A pesar de ser un método más tradicional y menos habitual en la actualidad, el uso del correo postal de manera complementaria al correo electrónico ha tenido un papel muy importante en el reclutamiento de los participantes. En primer lugar, ha permitido tener una mayor seguridad de la llegada de la invitación, ya que en algunos casos el correo electrónico podría haber entrado en el buzón de *spam* y, por tanto, la persona podría no haberse dado cuenta de la invitación. En segundo lugar, ha permitido a los participantes disponer de una copia en papel de ambos documentos para una lectura más cómoda de manera previa a la participación. Y en tercer lugar, ha servido de recordatorio, en tanto que ha llegado entre cuatro y diez días más tarde de la llegada del correo electrónico en Europa y el resto del mundo, respectivamente. Así, los participantes potenciales han dispuesto del tiempo suficiente para leer con tranquilidad la carta electrónica de invitación y el consentimiento informado y, por tanto, de reflexionar sobre su interés y disponibilidad a participar en el estudio. En efecto, el mismo día y el día posterior a la

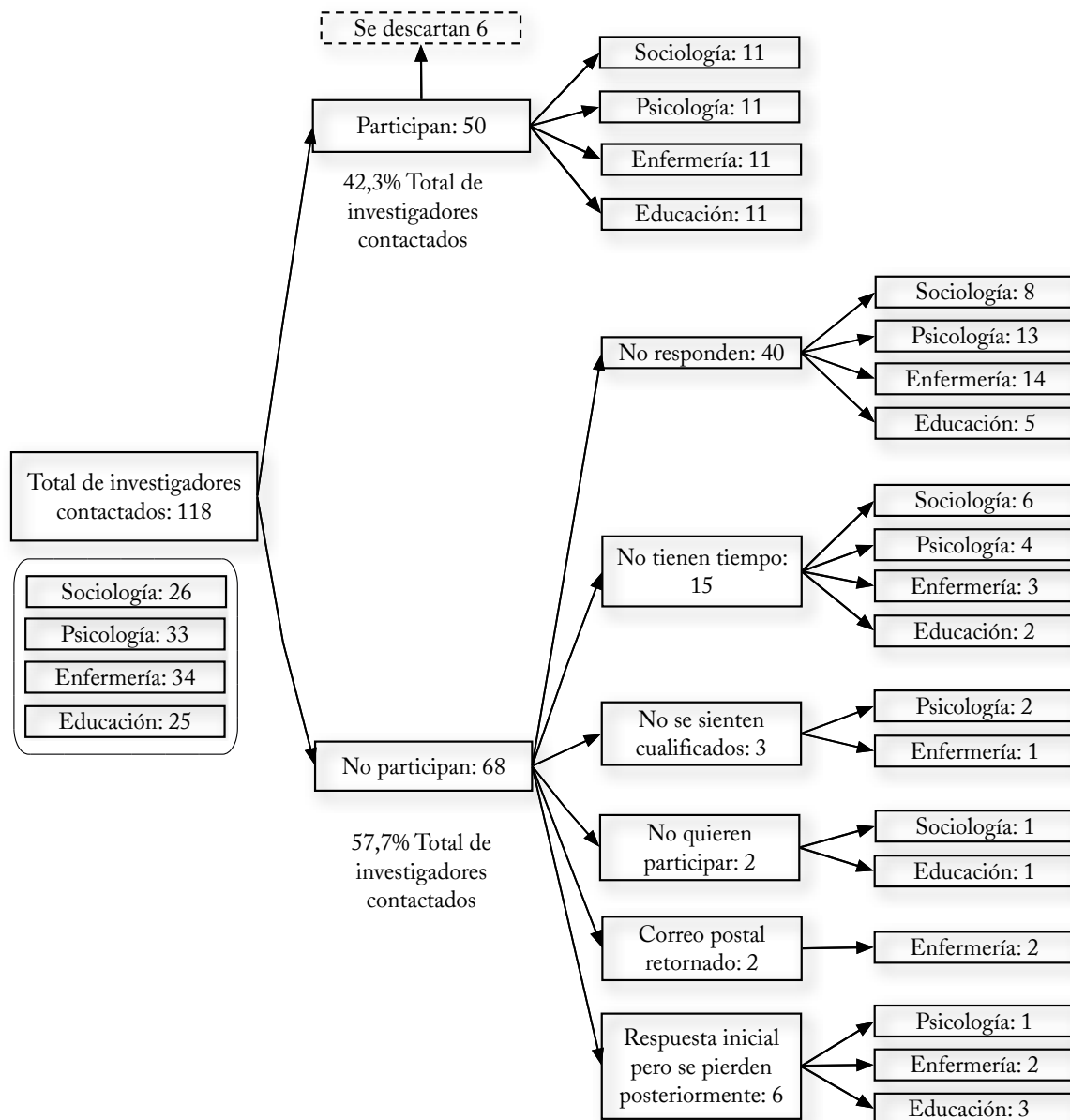
recepción del correo postal se ha registrado un número considerable de respuestas, algunas de ellas haciendo alusión explícita a dicha carta postal e informando de la recepción del correo electrónico. Existe la posibilidad de que estas personas no hubieran respondido a la primera invitación electrónica en caso de no haber recibido el correo postal unos días más tarde. Por otra parte, ha habido también dos personas que han respondido únicamente por vía postal, y no electrónica, después de haber recibido el correo postal. Es posible que en este caso ambos individuos tampoco hubieran participado nunca si no se hubiesen recibido la invitación por esta doble vía.

El segundo correo electrónico de recordatorio ha tenido también un efecto significativo en el fomento de la participación, ya que ha permitido incorporar a ocho participantes más, de manera específica, personas que no habían respondido el primer correo electrónico e individuos que, pese a haberlo respondido, no habían contactado durante el período de tiempo posterior. Como se ha comentado antes, esta es una dinámica comprensible si tenemos en cuenta el hecho de que se trata de expertos con una agenda muy apretada y una escasa disponibilidad de tiempo. De ahí que estas dos estrategias complementarias al primer correo electrónico de invitación hayan sido muy relevantes.

La Figura 6 ilustra el flujo del reclutamiento. En total se ha contactado con 118 investigadores, de los cuales han participado 50, el 42,3% del total de contactados: 12 en sociología, 11 en psicología, 13 en enfermería y 14 en educación. El número de participantes presentados en este trabajo ha sido de 11 por disciplina y, por tanto, inferior a los 12, 13 y 14 investigadores entrevistados en las disciplinas de sociología, enfermería y educación, respectivamente. La razón de esta diferencia debe al hecho de que, con el fin de alcanzar un equilibrio (de 11 individuos) en el número de participantes de cada disciplina y, así, dar más solidez al propósito comparativo del estudio, se ha prescindido de seis en el análisis, o más exactamente de cinco, puesto que uno de ellos, perteneciente a enfermería, hubiera sido descartado de todos modos por problemas en el audio de la grabación. Este descarte se deriva de la imposibilidad de controlar las tasas de respuesta de antemano. A pesar de haber enviado el mismo número de invitaciones en cada disciplina, el azar ha hecho que el porcentaje de respuestas y de participantes haya sido diferente entre ellas. Los principios seguidos en el descarte de estos cinco participantes han sido dos: a) descartar a aquéllos menos adecuados para el fomento de la

diversidad de la muestra y, por tanto, con perfiles similares a otros de la misma disciplina; y b) desestimar a aquéllos cuyas entrevistas han sido menos informativas. Este descarte no evita, sin embargo, que en un futuro puedan recuperarse estos cinco individuos para otros productos de difusión, como artículos que presenten los estudios de caso de manera individual, dónde el desequilibrio numérico entre disciplinas sea irrelevante.

Figura 6 Flujo del reclutamiento



De los 68 investigadores que no han participado en el estudio, 40 (el 58,8% de los que no han participado) no han respondido al correo de invitación, 15 (22%) han respondido a dicho correo

pero han declarado no disponer de tiempo para participar, 3 (4,4%) han considerado no sentirse cualificados para participar, 2 (3%) han declinado participar por considerar irrelevante el tema del estudio, otros 2 (3%) han sido ilocalizables y se ha recibido la carta postal de retorno y, finalmente, 6 (8,8%) han respondido en un primer momento al correo electrónico de invitación pero, a pesar de varios recordatorios por nuestra parte, no han vuelto a contactar en las semanas posteriores a su primera respuesta.

A pesar de que el porcentaje de participación puede considerarse muy satisfactorio, aspectos como la no respuesta o la negativa a participar por parte de algunos investigadores han terminado por tener un mayor peso del deseado durante el reclutamiento de los participantes. Este tipo de dificultades son habituales en cualquier proceso de recogida de datos primarios, pero son todavía mayores en estudios que, como el presente, están basados en entrevistas a expertos, principalmente por el reto que supone poder acceder a ellos y su escasa disponibilidad de tiempo (Littig, 2009). Estas dificultades han sido especialmente acentuadas en psicología y en enfermería dónde, como puede verse en la Figura 6, las tasas de respuesta han sido inferiores a la de sociología y educación y, asimismo, el listado de investigadores identificados (y, por tanto, susceptibles de ser reemplazados en caso de no participación) en ambas disciplinas ha sido relativamente reducido. En efecto, en el caso de enfermería durante el reclutamiento se ha agotado el listado de investigadores susceptibles de participar en el estudio y, como resultado, ha sido necesario implementar el muestreo de bola de nieve en una fase final. Asimismo, por esta misma razón, enfermería ha sido la única disciplina que ha incluido a participantes (en concreto, dos) que han ocupado la segunda posición en el orden de autoría (ver Tabla 25).

#### 5.4.3.2 Atributos de los participantes

La Tabla 10 muestra la distribución, para cada disciplina, de los 44 participantes presentados en este trabajo según su sexo, la localización geográfica del lugar de trabajo, la antigüedad del título de doctorado y la experiencia metodológica<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup>En el apéndice 9 se presenta esta misma información desglosada para cada uno de los participantes, juntamente con otras características. Cabe señalar que la información relativa a la localización geográfica se ofrece únicamente de manera agregada, con el fin de preservar al máximo el anonimato de los participantes. En concreto, se presenta de este modo por continentes y por regiones de los continentes, pero en ningún caso por países. La razón de no

**Tabla 10 Distribución de los participantes según distintos atributos y su disciplina**

	Sociología <i>n</i> (%)	Psicología <i>n</i> (%)	Enfermería <i>n</i> (%)	Educación <i>n</i> (%)	Total <i>n</i> (%)
<b>Sexo</b>					
Hombre	8 (72,7)	6 (54,5)	2 (18,2)	5 (45,5)	21 (47,7)
Mujer	3 (27,3)	5 (45,5)	9 (81,8)	6 (54,5)	23 (52,3)
<b>Localización geográfica del lugar de trabajo</b>					
Europa	7 (63,6)	4 (36,4)	4 (36,4)	3 (27,3)	18 (40,9)
Norteamérica	4 (36,4)	7 (63,6)	5 (45,5)	8 (72,7)	24 (54,5)
Oceanía	0 (0)	0 (0)	2 (18,2)	0 (0)	2 (4,5)
<b>Antigüedad del doctorado</b>					
No tiene	2 (18,2)	1 (9,1)	1 (9,1)	0 (0)	4 (9,1)
Menos de 15	4 (36,4)	5 (45,5)	8 (72,7)	3 (27,3)	20 (45,5)
15 o más	5 (45,5)	5 (45,5)	2 (18,2)	8 (72,7)	20 (45,5)
<b>Experiencia metodológica</b>					
Cuantitativa	2 (18,2)	3 (27,3)	1 (9,1)	2 (18,2)	8 (18,2)
Cualitativa	4 (36,4)	2 (18,2)	1 (9,1)	7 (63,6)	14 (31,8)
Igual CN y CL	5 (45,5)	6 (54,5)	9 (81,8)	2 (18,2)	22 (50)

Se observa que en el conjunto total de los 44 participantes hay una paridad en el porcentaje total de hombres (47,7%) y mujeres (52,3%), una mayoría de ubicados en Norteamérica (54,5%) respecto a los localizados en Europa (40,9%), un porcentaje que han obtenido el doctorado hace menos de 15 años (45,5%) idéntico al de los que han tardado 15 años y más en obtener dicho título, y, finalmente, una mayoría que han declarado tener igual experiencia en CN y CL (50%) respecto a los que han manifestado ser más expertos en CL (31,8%) y CN (18,2%), respectivamente. En total, los participantes han estado localizados en 14 países: diez de Europa, dos de Norteamérica y dos de Oceanía.

Revisando esta misma información por disciplinas, en sociología una mayoría de participantes han sido hombres (72,7%), han tenido su lugar de trabajo en Europa (63,6%), han obtenido su título de Doctor hace 15 años o más (45,5%) y han declarado ser igual de competentes en CN y CL (45,5%). Analizando otras características incluidas en el apéndice 9, una mayoría han ocupado posiciones laborales consolidadas y han tenido experiencia en la conducción y revisión de estudios basados en MM. Entre sus ámbitos sustantivos de trabajo, se han encontrado la

---

hacer referencia al país reside en que, tomando en consideración el relativamente pequeño número de autores de textos metodológicos dentro de la comunidad MM, sería relativamente fácil determinar la identidad de algunos participantes a partir de esta información. Por ello, con la voluntad de ser extremadamente rigurosos con los compromisos éticos indicados en el consentimiento informado, se ha decidido restringir esta información.

sociología de la educación, la sociología de la infancia, la sociología de la salud y la sociología urbana, entre otros.

Entre los participantes pertenecientes a psicología, ha habido una paridad de hombres (54,5%) y mujeres (45,5%), una mayoría que han trabajado en Norteamérica (63,6%), un porcentaje equilibrado que han obtenido el doctorado hace más y menos de 15 años (45,5% en las dos categorías) y una mayoría que han declarado ser igual de expertos en CN que en CL (54,5%). A su vez, con la excepción de un doctorando, todos han tenido una posición laboral sénior y casi todos, exceptuando dos, han revisado y han trabajado en estudios basados en MM. Entre sus áreas sustantivas han figurado la psicología de la salud, la orientación laboral, la psicología de las organizaciones y la psicología social, entre otras.

En el caso de enfermería, una mayoría de participantes han sido mujeres (81,8%), han trabajado en Norteamérica (45,5%), han poseído el título de Doctor desde hace menos de 15 años (72,7%) y se han considerado igual de competentes en CN y CL (81,8%). Asimismo, la mayoría en esta disciplina han ocupado posiciones laborales cualificadas, han tenido experiencia en la conducción de estudios basados en MM y han revisado manuscritos empíricos basados en MM. Entre sus especialidades, se han encontrado la enfermería clínica, la enfermería de salud mental, la educación en enfermería y la enfermería de cuidados intensivos, entre otras.

Finalmente, en el grupo de participantes de educación la distribución por sexos ha sido paritaria (45,5% y 54,5% de hombres y mujeres, respectivamente) y una mayoría han trabajado en Norteamérica (72,7%), han conseguido el título de Doctor hace 15 años o más (72,7%) y han declarado ser más expertos en metodología CL (63,6%) que en el resto. También, todos ellos han estado involucrados en al menos un estudio basado en MM y, con la excepción de uno, han revisado estudios basados en MM. Entre sus ámbitos específicos, se han encontrado el liderazgo educativo, la psicología de la educación, la didáctica de la ciencia y la evaluación en educación, entre otros.

En relación a los atributos de los participantes, es importante hacer dos reflexiones. La primera es que, de manera coherente con los principios apuntados en su priorización, la muestra final ha reflejado la intención de alcanzar una elevada variabilidad en sus atributos dentro de cada

disciplina. En todas las disciplinas sus integrantes han tenido varios grados de antigüedad en la obtención del doctorado y, sobretodo, se han especializado en una variedad de áreas temáticas.

La segunda reflexión tiene que ver con el hecho de que el comportamiento de su distribución en cuanto a su localización geográfica ha sido parecido al de la distribución de los participantes potenciales, presentados en la Tabla 9. Puede considerarse, así, la muestra final como una *typical case sample* (Patton, 2002), en el sentido que no tiene una distribución ni atípica ni extrema. De hecho, tal y como sucedía en dicha tabla, la mayoría de participantes de sociología han trabajado en Europa y, a su vez, la mayoría de psicología y educación lo han hecho en Norteamérica. La única disciplina que ha seguido una tendencia diferente a la distribución de la Tabla 9 ha sido enfermería, dónde ha habido una mayoría de ubicados en Norteamérica en lugar de Europa. A pesar de ello, el grupo de enfermería sí ha contemplado la presencia de representantes de Oceanía, tal y como sucedía en la Tabla 9. Por tanto, a nivel global, se observa que, en lo que concierne a la localización geográfica, la muestra final ha mostrado una elevada consistencia.

Esta última afirmación no puede hacerse, sin embargo, respecto a otras características como la antigüedad del doctorado o la experiencia metodológica. El motivo es que ninguna de las dos tiene un carácter apriorístico y, por tanto, ni puede hacerse un cálculo de su distribución en la muestra de participantes potenciales ni tampoco puede preverse de antemano en el momento de configurar la muestra. No obstante, sí puede afirmarse que la distribución final de ambas características en las cuatro disciplinas ha sido coherente con lo presentado en la literatura. Por una parte, la mayoría de investigadores de enfermería con un doctorado más reciente es consistente con la tendencia, a nivel internacional, de retrasar la entrada en la academia a etapas avanzadas de la carrera profesional (Nardi & Gyurko, 2013). Y por la otra, el mayor porcentaje de investigadores con una orientación CN en psicología respecto al resto de disciplinas es coherente con el estatus suplementario (esto es, como complemento a los enfoques CN) que históricamente se ha otorgado a la metodología CL en esta disciplina (Wertz, 2014).

#### 5.4.3.3 Número de participantes

Una última cuestión relativa al reclutamiento tiene que ver con el número de participantes de la muestra, aspecto para el que no hay una respuesta definitiva en la literatura (Baker &

Edwards, 2012). De manera consistente con la noción de representación simbólica apuntada antes, el tamaño de la muestra de este estudio se ha guiado por el fin de comprender el proceso estudiado, razón por la cual se ha incluido el número de participantes necesario para poder hacer comparaciones significativas de manera acorde con las preguntas de la investigación y con el grado de variabilidad contemplada (Mason, 2002). Los procesos de análisis e interpretación de los resultados llevados a cabo posteriormente han confirmado, asimismo, que la cifra de 11 participantes por disciplina ha sido suficiente para satisfacer dicho cometido. Finalmente, esta cifra ha sido consistente con las recomendaciones de Guest, Bunce & Johnson (2006) y Johnson & Christensen (2007) sobre el tamaño de las muestras en estudios cualitativos basados en entrevistas y diseños de caso múltiple, respectivamente.

## 5.5 Recogida de datos

### 5.5.1 Entrevistas semiestructuradas en línea y telefónicas

Por su enfoque individual, su capacidad de examinar los fenómenos desde la perspectiva, experiencia, emociones y lenguaje de los participantes (Kvale, 2007) y la importancia atribuida a los factores contextuales en la producción de conocimiento (Mason, 2002), la entrevista ha sido la técnica más adecuada, en el presente estudio, para describir las percepciones y prácticas de los participantes en relación a la calidad de la investigación en el contexto de los MM. Esta adecuación coincide, asimismo, con el auge reciente de la entrevista (o *research interview*, tal y como la denominan Bryman & Cassell (2006)) en estudios como el presente, dónde el entrevistado y el entrevistador han pertenecido a campos adyacentes y han estado familiarizados con el tema de estudio (ver apartado 5.9 para más ejemplos de este tipo de investigaciones). En la mayoría de estos estudios la entrevista se ha usado para examinar prácticas metodológicas relativamente desconocidas en el nivel empírico y, asimismo, para evaluar el grado de consistencia entre las recomendaciones publicadas en la literatura metodológica y las prácticas de los investigadores (Bryman & Cassell, 2006). En el presente estudio, esta técnica ha permitido examinar las percepciones y prácticas de los investigadores en torno a la calidad de la investigación basada en MM en cuatro disciplinas, de manera que ello ha posibilitado hacer frente al problema de la escasez de literatura empírica respecto a este tema. A su vez, ha permitido contrastar aquello que los investigadores piensan y hacen en la práctica en relación a este tema con aquello que la literatura sugiere al respecto. Este último ejercicio es especialmente



importante en un área como la calidad relativa a los MM, dónde la mayoría de propuestas han surgido de la reflexión individual y metodológica de determinados autores y no de la exploración de la praxis y consideraciones hechas durante el trabajo de campo o en el momento de revisión de manuscritos.

El procedimiento de recogida de datos en este estudio ha consistido, pues, en 44 entrevistas semiestructuradas realizadas por el autor de este trabajo entre los meses de abril de 2013 y febrero de 2014. Todas las entrevistas se han realizado de manera sincrónica, mediante *Skype* o teléfono (según la preferencia de los entrevistados) con la excepción de dos que, por petición expresa de los participantes, se han llevado a cabo de manera asincrónica por correo electrónico. Las entrevistas se han realizado en inglés (41 entrevistas), castellano (2 entrevistas) y catalán (1 entrevista) y han tenido una duración media total de 49 minutos (*D.E.*= 10 minutos). Por disciplinas, esta duración ha sido de 51 minutos (*D.E.*= 11 minutos) en sociología, de 47 minutos (*D.E.*= 10 minutos) en psicología, de 47 minutos (*D.E.*= 12 minutos) en enfermería y de 52 minutos (*D.E.*= 7 minutos) en educación. En el caso de *Skype*, cuando el entrevistado ha dispuesto de una cámara, la entrevista se ha hecho cara a cara mediante cámara de video. Finalmente, todas las entrevistas se han registrado en formato audio y/o video, previa aceptación de la persona entrevistada a partir de la firma del consentimiento informado.

El uso de *Skype* y teléfono ha permitido aprovechar algunas ventajas propias de las entrevistas a distancia, ampliamente presentadas en la literatura (N. King & Horrocks, 2010; Mann & Stewart, 2002; Onwuegbuzie, Leech, & Collins, 2011a; Salmons, 2010). De manera específica, ha posibilitado disponer de una muestra internacional (14 países) de participantes sin coste económico alguno y ha permitido fomentar la participación de profesores e investigadores con agendas laborales muy apretadas y que, en este caso, han podido hacer la entrevista en cualquier lugar y hora. Ambos medios han presentado, no obstante, limitaciones como el hecho de restringir nuestra capacidad para captar aspectos de la comunicación no verbal como gestos o posiciones del cuerpo (Salmons, 2010) y fomentar un tipo de interacción que, en algunos casos, no ha permitido captar el grado de profundidad que hubiera sido deseable, sobretodo en relación a la expresión de emociones (Christmann, 2009).

### 5.5.2 Guión de la entrevista

El guión de la entrevista, reproducido en su integridad en el apéndice 10, se ha iniciado con una introducción a las características del estudio, las razones de selección de cada participante, los pautas seguidas durante la entrevista, y los principios planteados para satisfacer los principios éticos del estudio en los niveles del anonimato, la confidencialidad y el almacenaje de los datos. A continuación, el cuerpo de la entrevista ha incluido una serie de preguntas abiertas estructuradas en torno a tres ejes temáticos:

1. Perfil del entrevistado: Se ha preguntado por la posición laboral actual del entrevistado y el tiempo que lleva ocupando dicha posición; el título de mayor cualificación y la fecha de su obtención; la disciplina y sub disciplina de vinculación con los MM; el tipo de estudios basados en MM en los que ha participado y el rol asumido en dichos estudios; las competencias percibidas respecto a las aproximaciones CN, CL y MM; y el paradigma o paradigmas que han informado su práctica.
2. Conceptualización de los MM: Se han hecho preguntas relativas a la definición de los MM; la distintividad de los MM; el rol de los MM dentro de su disciplina; y su postura conceptual/filosófica hacia los MM.
3. Conceptualización de la calidad de la investigación basada en MM: Se ha preguntado por las características que debería tener un “buen” estudio basado en MM los criterios que deben guiar la evaluación de la calidad en el contexto de los MM; los criterios que usa en la revisión de manuscritos empíricos y/o en la lectura crítica de estudios basados en MM; los problemas de calidad de la literatura empírica sobre MM en su disciplina; el conocimiento de los marcos de calidad de la investigación basada en MM publicados en la literatura y la opinión sobre dichos marcos; la pertinencia de los criterios específicos MM de manera complementaria a los criterios CN y CL; la conveniencia de un consenso en torno a los criterios de calidad; la relación entre las disciplinas y la comprensión de la calidad de la investigación basada en MM; el formato preferido de los criterios; y los próximos pasos a seguir en el asunto de la calidad de la investigación basada en MM.

El contenido de estos tres ejes temáticos ha partido de la literatura previa y de las preguntas de investigación. Por una parte, la inspiración del guión en la literatura ha permitido identificar aspectos críticos de la calidad que distintos autores han discutido (si lo han hecho) en un nivel exclusivamente teórico y, asimismo, ha ayudado a detectar lagunas en la literatura en las que poder incidir durante la entrevista. Esto se ha materializado, por ejemplo, en la inclusión de preguntas orientadas a testar el grado de consistencia entre lo propuesto en la literatura y las prácticas reales de los investigadores (como, por ejemplo, las preguntas relativas a los criterios que los entrevistados consideran adecuados, y que usan, para la evaluación de la calidad de la investigación basada en MM), o bien a generar nuevo conocimiento en torno a aspectos hasta el momento ausentes en la literatura. Por otra parte, la inspiración del guión en las preguntas de la investigación se ha traducido en la correspondencia del segundo eje temático con la pregunta 7, del tercer eje con las preguntas 1 y 2, y de los tres ejes, de manera combinada, con las preguntas 3, 4, 5, 6 y 8.

De acuerdo con el propósito comparativo del estudio y, por tanto, con la intención de obtener la misma información de cada uno de los entrevistados, el contenido y la formulación de las preguntas del guión han sido similares entre las diferentes entrevistas. Sin embargo, dado el carácter semiestructurado de la entrevista, en algunos casos estas preguntas han incluido otras subpreguntas, en forma de *prompts* y *probes*, que han variado ligeramente entre entrevistados y que han permitido extender y naturalizar la conversación en torno a un tema concreto. A su vez, en algunos casos se han introducido también preguntas adicionales o bien se ha modificado ligeramente la formulación de las previstas. Esta flexibilidad se ha implementado sobretodo en entrevistados que, por su perfil y publicaciones, podían ofrecer información distintiva respecto al resto de entrevistados. Asimismo, si bien en la mayoría de entrevistas las preguntas han sido planteadas en un orden similar, en algunos casos este orden ha variado ligeramente para adaptarse al flujo de la conversación. Por ejemplo, si el entrevistado ha hablado de un tema que iba a ser planteado posteriormente, las preguntas relativas a este tema se han avanzado en la entrevista para así alargar ese instante de discusión y aprovechar la concentración del entrevistado en torno a ese tema.

En ningún caso se ha enviado el guión de manera previa a los entrevistados, con la excepción de los dos que han respondido a las preguntas por correo electrónico y a otro que ha solicitado

el envío previo de manera expresa. Esta decisión ha tenido aspectos negativos y positivos. En la parte negativa ha hecho que la entrevista fuera menos rica de lo esperado en términos de la profundidad de las respuestas, sobre todo entre los entrevistados menos conocedores del tema de la calidad o que en tiempos recientes han estado menos vinculados al campo de los MM. El hecho de haber recibido antes el guión les hubiera permitido preparar las respuestas y ofrecer argumentaciones más elaboradas. Ahora bien, como contrapartida, esta preparación de las respuestas hubiera hecho que las respuestas estuvieran excesivamente basadas en la literatura publicada y, en consecuencia, hubiera impedido conocer de manera precisa sus visiones en torno al objeto de estudio. A su vez, también hubiera dificultado la investigación de aspectos como el nivel de consistencia entre las prácticas y las recomendaciones de la literatura o el grado de conocimiento de los entrevistados de los marcos de calidad de la investigación basada en MM publicados. Así pues, en la vertiente positiva, el hecho de no mandar el guión antes de la entrevista ha permitido asegurar la espontaneidad de las respuestas y ha posibilitado investigar aspectos de interés que, en caso de haber mandado antes el guión, hubiera sido imposible examinar.

### 5.5.3 Entrevistas piloto

Con el fin de testar el guión de la entrevista y asegurar el correcto funcionamiento de la infraestructura tecnológica, se han realizado tres entrevistas piloto (Bazeley, 2013) en marzo de 2013, un mes antes de iniciar el trabajo de campo. Los participantes en estas entrevistas han sido investigadores conocidos previamente por el autor y familiarizados con el campo de los MM. Las disciplinas de estos investigadores han sido la educación, psicología y empresariales. Las tres entrevistas han tenido una duración entre 45 minutos y una hora y su realización ha permitido mejorar notablemente el guión de entrevista y ha posibilitado anticipar errores técnicos. En concreto, han servido para dar más coherencia al flujo de los temas durante la entrevista mediante la introducción de cambios en la estructura del guión; han permitido ajustar la duración de la entrevista a una extensión máxima de 45 minutos a partir de la reducción del número de preguntas; y, finalmente, han ayudado a tomar la decisión sobre el programa informático más fiable para la grabación de las entrevistas.

#### 5.5.4 Transcripción

A medida que se han ido realizando las entrevistas, se ha procedido a su transcripción. Las transcripciones han sido realizadas en su integridad por el autor de este trabajo, hecho que, de acuerdo con Tilley (2003), ha tenido una especial relevancia. En primer lugar, en tanto que éste ha sido el responsable de realizar las entrevistas y, por tanto, ya ha tenido un contacto previo con la información durante la entrevista, ha podido intervenir y tomar decisiones durante la transcripción cuando ha habido problemas en el audio o cuando ha sido difícil comprender las palabras del entrevistado. En segundo lugar, teniendo en cuenta el hecho de que la transcripción ha implicado tomar decisiones analíticas sobre qué información adicional representar (tonos de voz y pausas en la conversación) y cómo representarla (Bloor & Wood, 2006; Braun & Clarke, 2006; Gibson & Brown, 2009; Riessman, 2008), la experiencia previa del autor durante la recogida de datos ha sido clave para asegurar la fidelidad de la transcripción. En tercer lugar, la realización de la transcripción ha permitido una primera familiarización con los datos y con los temas principales, útil de cara al análisis.

La transcripción se ha basado en el sistema de notación de King & Horrocks (2010), que es especialmente adecuada en estudios que, como el presente, centran su foco en el contenido de la entrevista y no en el proceso de producción del lenguaje. A esta propuesta se le han añadido algunas recomendaciones sugeridas por McLellan, MacQueen, & Neidig (2003) y Bazeley (2013), específicamente, el mantenimiento de las expresiones “hm” en los casos donde se ha podido detectar un significado en su tono, las repeticiones de palabras, las frases y palabras inacabadas, y las estructuras gramaticales incorrectas.

Todas las transcripciones se han realizado con la ayuda de un pedal de transcripción. Con el fin de corregir posibles errores y asegurar su precisión, una vez completadas, han sido revisadas un mínimo de tres veces a partir de la reescucha del audio. En cuanto a su formato, todas ellas se han introducido en una tabla de tres columnas adaptada al estilo requerido por *NVivo*, el programa de análisis de datos cualitativos usado en este estudio. En la primera columna se han especificado los períodos de tiempo correspondientes a cada intervención, en la segunda columna se ha incluido el texto correspondiente a la intervención, y en la tercera columna se ha indicado el nombre de la persona que ha hecho la intervención. Este formato ha permitido sincronizar cada uno de los fragmentos de texto con el audio correspondiente, posibilitando así

un acceso directo a los datos originales durante el análisis. En el apéndice 11 se incluye, a modo de ejemplo, un extracto de una de las transcripciones.

**Tabla 11 Sistema de notación usado**

Característica	Representación	Comentarios
Énfasis	ESTA	Se pone la palabra en mayúsculas.
Interrupción	Puede usted-	Se pone un guión en el punto de la interrupción.
Palabra incompleta	Mix- mixed methods	Se pone un guión en el punto dónde la palabra queda incompleta.
Cita	Los investigadores MM acostumbran a afirmar: 'La calidad es importante'	Cuando los participantes citan a otras personas o a sí mismos, la frase en cuestión se pone entre comillas.
Problemas de audio y de comprensión	[Inaudible]	El problema de audición se indica entre corchetes.
	[Inaudible: ¿diseño secuencial?]	Cuando una palabra o una frase no ha quedado clara pero sin embargo se ha podido deducir su significado, la palabra o frase en cuestión se ha puesto entre corchetes acompañada de un interrogante.
Solapamiento	(Solapamiento)	El solapamiento se indica entre paréntesis.
Tono de voz	(Tono humorístico) (Tono irónico)	El tipo de tono se indica entre paréntesis.
Risas, tos y otras situaciones	(Risas) (Tos)	La situación en cuestión se indica entre paréntesis.
Pausa	(Pausa)	La pausa se indica entre paréntesis.

Fuente: Elaboración propia a partir de King & Horrocks (2010)

## 5.6 Codificación y análisis

La codificación y el análisis de las entrevistas, realizados mediante *NVivo*, se han basado en una combinación del análisis temático propuesto por Boyatzis (1998) y los procedimientos de *within* y *cross-case analysis* descritos por Miles & Huberman (1994). Así, en un primer momento, las propuestas de Boyatzis (1998) se han usado en las fases de lectura y sumario de las entrevistas (fase 1), identificación y comparación de los temas de las entrevistas (fase 2), creación del libro de códigos (fase 3) y codificación de las entrevistas (fase 4). A continuación, en un segundo momento, los planteamientos de Miles & Huberman (1984) se han implementado en la fase de *within* y *cross-case analysis* (fase 5). Las propuestas analíticas de estos autores son consistentes con el propósito descriptivo del estudio así como con la posición

realista crítica adoptada en el mismo. Por una parte, ambas propuestas reconocen la importancia de los procesos con que los individuos dan significado a sus experiencias y, por la otra, ambas aceptan la existencia de un contexto social más amplio, real y situado al margen de la conciencia de los individuos (en nuestro caso, las disciplinas y el resto de atributos de los entrevistados), que ejerce una influencia sobre dichos significados (Braun & Clarke, 2006). Las diferentes fases de la codificación y el análisis se presentan a continuación de manera detallada.

### 5.6.1 Fase 1: Lectura y resumen de las entrevistas

Esta primera fase ha consistido en la lectura completa de las entrevistas y en la elaboración de un resumen de cada una de ellas. El formato de este resumen se ha basado en una enumeración breve de los temas planteados y de las afirmaciones hechas por cada participante durante la entrevista. Esta enumeración ha tratado de ser lo más fiel posible a las palabras del entrevistado y, por esta razón, ha tenido un carácter eminentemente descriptivo sin obviar, sin embargo, la realización de ejercicios interpretativos por nuestra parte cuando se ha considerado necesario<sup>47</sup>. Asimismo, siguiendo las recomendaciones de Harding (2013), todos los resúmenes se han elaborado con las preguntas de investigación en mente. En el apéndice 12 puede consultarse un ejemplo de uno de los resúmenes.

Esta primera fase ha permitido establecer una primera toma de contacto con la información recogida y, con ello, satisfacer distintos propósitos. El primer propósito ha sido tener una visión global y transversal de los temas surgidos a lo largo de las entrevistas con el fin de obtener una primera respuesta, de carácter muy primario, a las preguntas de investigación (Braun & Clarke, 2006; Gibbs, 2007). El segundo propósito, ligado al anterior, ha sido disponer de unos primeros pilares temáticos a partir de los cuales generar, desde una óptica inductiva y en tándem con los temas identificados en la revisión de la literatura, una primera versión del libro de códigos en la fase 3 (Bazeley, 2013). Finalmente, el tercer propósito ha sido hacer una valoración general de la riqueza de la información recogida, a nivel global y específico de la entrevista, de acuerdo con

---

<sup>47</sup>Por ejemplo, ha habido entrevistados que han explicitado su posicionamiento favorable o desfavorable hacia el consenso en torno a la calidad, pero que, sin embargo, no han articulado de manera clara sus razonamientos al respecto. A pesar de la naturaleza descriptiva de la información, en estos casos ha sido necesaria una mínima interpretación.

las expectativas planteadas en un inicio. Además de satisfacer estos propósitos, la elaboración de los sumarios ha sido útil en el procedimiento del *member checking*, consistente en el retorno de la transcripción y de un sumario de la entrevista a cada uno de los participantes para su validación (consultar apartado 5.8). Finalmente, los sumarios han permitido guiar el uso de *prompts* y *probes* en las últimas entrevistas<sup>48</sup>.

### 5.6.2 Fase 2: Identificación y comparación de temas

Hecha la lectura y el sumario de las entrevistas en la fase 1, esta segunda fase del análisis ha consistido en la comparación, a lo largo de las entrevistas, de los temas previamente listados en los sumarios. El fin de este ejercicio ha sido hacer una primera identificación y síntesis de dichos temas, la cual ha servido de base, en la fase 3, para la elaboración de un libro de códigos que, sin olvidar la literatura previa en el ámbito<sup>49</sup>, ha estado muy fundamentado en los propios datos. Este planteamiento ha sido consistente con el modelo híbrido de generación de códigos planteado por Boyatzis<sup>50</sup> (1998).

El procedimiento se ha llevado a cabo de la manera siguiente. En un primer momento, se han introducido los sumarios de las entrevistas en el programa *NVivo* y se ha hecho una codificación abierta de los temas listados en dichos sumarios, generando un código para cada tema y, en caso de repetición de ese tema en otra entrevista, codificando el fragmento de texto en cuestión en el tema correspondiente. Una vez codificados todos los sumarios, el total de temas identificados durante la codificación abierta se han comparado entre sí en un segundo momento. Esta comparación ha permitido pulir el listado de temas, en tanto que ha servido para la eliminación de temas repetidos y la integración de temas específicos dentro de otros más generales. En los temas dónde se ha observado una conexión clara con las preguntas de investigación y con la

---

<sup>48</sup>A pesar de lo recomendado por la literatura (Morse et al., 2002), el análisis y la recogida de datos no han podido realizarse en su integridad de manera concurrente por la razón pragmática de que todo el trabajo de campo ha sido realizado por una única persona, el autor de este trabajo. A pesar de ello, sí que se ha podido hacer coincidir la fase 1 de lectura y sumario de las entrevistas con la última fase de realización de las entrevistas, hecho que ha orientado el uso de *prompts* y *probes* puntuales con el fin de insistir en temas señalados por individuos entrevistados previamente.

<sup>49</sup>La importancia de la conexión de los temas con la literatura reside en el hecho de que ésta ha sido el principal foro de discusión del objeto de estudio, todos los entrevistados han participado en ella, y, por último, ha tenido un papel relevante en la elaboración del guión de entrevista.

<sup>50</sup>Sí ha existido, no obstante, una pequeña diferencia con la propuesta de este autor en el sentido de que las fuentes usadas para la identificación de los temas han sido todas las entrevistas y no únicamente una sub muestra de las mismas.



literatura, se ha elaborado, en un tercer momento, un memo analítico anotando dicha conexión. Para ello se han importado a *NVivo* las referencias de la literatura relacionadas con los distintos temas y se ha creado un vínculo (a partir de la opción *see also link*) entre el memo y el fragmento de la referencia relacionado con el tema en cuestión. Así, de manera coherente con el modelo híbrido mencionado antes, este ejercicio comparativo ha permitido generar una síntesis de temas que han emergido directamente de las entrevistas pero que, a su vez, han estado articulados con la literatura y con las preguntas de la investigación.

### 5.6.3 Fase 3: Creación del libro de códigos

Completada la síntesis de los temas listados en los sumarios en la fase 2, esta tercera fase del análisis ha consistido en la transformación de dichos temas en códigos y en su inclusión en un libro de códigos, siguiendo las recomendaciones de Boyatzis (1998) y Bazeley (2013). Ello ha implicado tener en cuenta los siguientes cinco aspectos en el momento de crear cada código: a) la consistencia entre el tema y el significado atribuido al código; b) la ausencia de solapamiento entre los códigos; c) la adecuación del código al tipo de interrogaciones que se ha planeado realizar en la fase 5 (Bazeley, 2013; Weaver & Atkinson, 1994); d) la ubicación del código dentro del libro de códigos; y e) la coherencia entre el código y las preguntas de investigación y la literatura. Para el punto e) se han consultado los memos analíticos elaborados en la fase 2.

En cuanto a sus características, el libro de códigos ha tenido una estructura jerárquica. Además de ser éste el formato por defecto de *NVivo*, este tipo de estructura lleva consigo varias ventajas: entre otros, ayuda a prevenir la duplicación de códigos, facilita la dimensionalización de los fenómenos estudiados y contribuye a potenciar un tipo de análisis basado en la identificación de patrones a través de los casos y de los individuos que los componen (Gibbs, 2007). Asimismo, con el fin de asegurar la consistencia de la codificación, cada código ha ido acompañado de un conjunto de información: una etiqueta, una descripción del contenido del código, una serie de indicadores orientados a detectar la presencia del código, un ejemplo de la manifestación del código en los datos y una serie de criterios de exclusión (Boyatzis, 1998; Weaver & Atkinson, 1994).

#### 5.6.4 Fase 4: Codificación de las entrevistas

Completada la primera versión del libro de códigos en la fase 3, en esta cuarta fase se ha procedido a codificar cada entrevista mediante *NVivo*. La codificación se ha realizado en dos etapas. Una primera, de carácter abierto, en la que se ha aplicado el libro de códigos elaborado en la fase anterior y se han desarrollado nuevos códigos sobre aspectos no incluidos en los sumarios; y una segunda, de carácter más sintético, en la que se han refinado los códigos anteriores y se ha reorganizado la estructura inicial del libro de códigos. Una vez completadas ambas etapas, se ha hecho una revisión global de la codificación con el fin de asegurar su consistencia. Para ello se ha comprobado que la información almacenada dentro de cada código haya sido homogénea entre sí y haya pertenecido a ese código y no a otro y, a su vez, que la etiqueta del código haya sido adecuada de acuerdo con la idea que ha pretendido representar.

La Tabla 12 presenta el libro de códigos definitivo hasta el tercer nivel de desglose<sup>51</sup>. Además de las características comentadas en el apartado 5.6.3, es relevante hacer referencia a tres particularidades adicionales de dicho libro. En primer lugar, la mayoría de códigos han sido descriptivos. Este es, por ejemplo, el caso del código padre “2.3 Problemas asociados a la literatura empírica MM”, bajo el cual se han creado una serie de códigos que han reflejado los diferentes problemas mencionados por los participantes. Ello no ha impedido, no obstante, que en algunos casos el código haya tenido un cierto carácter interpretativo. Este es el caso del código “2.7.1 Criterios ‘soft’”, que ha resultado de un proceso de abstracción de varias afirmaciones relativas a la necesidad de adoptar una lógica flexible y versátil en el momento de operacionalizar los criterios. En segundo lugar, de manera consistente con el modelo híbrido de Boyatzis (1998), varios códigos han tenido una lógica deductiva derivada directamente de la literatura. Así, por ejemplo, los códigos situados bajo el código padre “1.1 Definición MM” se han inspirado en las dimensiones inherentes a la definición de los MM sugeridas por Johnson et al. (2007) y Creswell & Plano-Clark (2011). En tercer lugar, en varios casos, los códigos han obedecido al propósito de examinar el posicionamiento de los entrevistados en una serie de

---

<sup>51</sup>En la versión completa la mayoría de códigos de tercer nivel han incluido sub códigos adicionales otorgando un mayor nivel de detalle a cada tema. Por ejemplo, el código “De acuerdo - Distintividad MM” ha incluido un conjunto de sub códigos relativos a las razones por las cuales los investigadores están de acuerdo en considerar a los MM una metodología distintiva.

temas. Este es el caso de los códigos incluidos bajo los códigos padre “1.2 Distintividad MM”, “2.2 Pertinencia criterios MM”, “2.4 Relación disciplinas y calidad MM” y “2.6.1 Deseabilidad consenso”. Estos últimos han tenido, asimismo, una estructura fácilmente operacionalizable en forma de variable, de manera coherente con el diseño orientado a las variables del presente estudio (ver apartado 5.2) y con la realización de la *partially ordered meta-matrix* y el análisis de correspondencias múltiples (ACM) en la fase 5 del análisis (ver apartado 5.6.5).

**Tabla 12 Libro de códigos usado en el análisis de las entrevistas**

- 
1. Mixed methods (MM)
    - 1.1 Definición MM
      - 1.1.1 Componentes
      - 1.1.2 Actividad
      - 1.1.3 Propósito
      - 1.1.4 Peso componentes
      - 1.1.5 Fase vinculación
      - 1.1.6 Contexto realización
      - 1.1.7 Filosofía
      - 1.1.8 Inclusividad
    - 1.2 Distintividad MM
      - 1.2.1 De acuerdo - Distintividad MM
      - 1.2.2 Neutro - Distintividad MM
      - 1.2.3 En desacuerdo - Distintividad MM
    - 1.3 Contribución MM a su disciplina
      - 1.3.1 Contribución a disciplina
    - 1.4 Problemas asociados a MM
      - 1.4.1 Problemas
    - 1.5 Dimensión disciplinar MM
      - 1.5.1 Sociología
      - 1.5.2 Psicología
      - 1.5.3 Enfermería
      - 1.5.4 Educación
    - 1.6 Filosofía
      - 1.6.1 Paradigma que informa su práctica
      - 1.6.2 Conceptual stance MM
    - 1.7 Otros MM
      - 1.7.1 Particularismo
  2. Calidad en los MM
    - 2.1 Criterios calidad MM
      - 2.1.1 Criterios según fase
    - 2.2 Pertinencia criterios MM
      - 2.2.1 De acuerdo - Pertinencia criterios MM
      - 2.2.2 Neutro - Pertinencia criterios MM
      - 2.2.3 En desacuerdo - Pertinencia criterios MM
    - 2.3 Problemas asociados a la literatura empírica MM

- 2.3.1 Problemas
  - 2.4 Relación disciplinas y calidad MM
    - 2.4.1 De acuerdo - Relación disciplinas y calidad MM
    - 2.4.2 Neutro - Relación disciplinas y calidad MM
    - 2.4.3 En desacuerdo - Relación disciplinas y calidad MM
  - 2.5 Marcos calidad MM
    - 2.5.1 Conocimiento marcos calidad MM
    - 2.5.2 Uso marcos calidad MM
    - 2.5.3 Opinión marcos calidad MM
  - 2.6 Consenso calidad MM
    - 2.6.1 Deseabilidad consenso MM
    - 2.6.2 Obstáculos consenso MM
  - 2.7 Formato criterios calidad MM
    - 2.7.1 Criterios 'soft'
    - 2.7.2 Criterios 'soft' + 'Checklist'
    - 2.7.3 'Checklist'
  - 2.8 Líneas futuras calidad MM
    - 2.8.1 Líneas futuras
- 

Dos criterios han articulado la codificación desde el punto de vista procedimental. En primer lugar, en el nivel de la segmentación se ha seguido el criterio de codificar el fragmento de texto que ha tenido significado por sí mismo y que ha representado la idea relativa al código. Por tanto, la unidad de codificación ha coincidido con la unidad de significación (Tesch, 1990). En segundo lugar, con el fin de facilitar el examen de la incidencia de cada código en la muestra de entrevistados y su relación con otros códigos y atributos en la fase 5, se ha seguido el criterio de codificar, a lo largo del total de entrevistas, todas las apariciones de la instancia representada por el código.

Durante la codificación se han usado también diferentes recursos que han ayudado a registrar los patrones relacionales entre los códigos que, ya en este momento, han podido anticiparse y que han sido explorados con mayor profundidad en la fase 5. Estos recursos han consistido en la introducción de *see also links* (esto es, vínculos de fragmentos de las transcripciones con otros memos y con la literatura) y la creación de anotaciones asociadas a fragmentos de las transcripciones y de memos vinculados a códigos. Finalmente, a lo largo de esta fase también se han ido anotado en un documento Excel aquellos atributos del entrevistado que no han podido ser identificados de antemano como, por ejemplo, los años transcurridos desde la finalización del doctorado, la experiencia reciente en estudios basados en MM o la experiencia metodológica. Una vez completada esta fase de codificación, la hoja Excel con estos atributos

juntamente con los atributos identificados previamente (como la disciplina, la posición laboral o la localización geográfica) se ha importado a *NVivo* para ser usada en la fase 5.

### 5.6.5 Fase 5: *Within y cross-case analysis*

Completada la codificación en la fase 4, esta quinta fase ha consistido en la aplicación de distintas tácticas sugeridas por Miles & Huberman (1994): a) la identificación de patrones y de relaciones entre variables; b) la comparación entre casos y sub casos; y c) la cuantificación de los códigos. Para la implementación de dichas tácticas, se han usado, de manera secuencial, dos estrategias sugeridas también por estos autores: el *within-case* y el *cross-case analysis*. La fortaleza principal del uso combinado de ambas estrategias ha sido la posibilidad de comparar las cuatro disciplinas entre sí preservando, al mismo tiempo, la singularidad y especificidad contextual de cada una de ellas (Nadin & Cassell, 2004).

Así, en un primer momento, se ha llevado a cabo un *within-case analysis*, el cual ha tenido como objetivo analizar, en profundidad y de manera independiente, las percepciones y prácticas respecto a los MM y su calidad por parte de los entrevistados en cada una de las disciplinas. Se ha orientado, pues, a dar respuesta a las preguntas de investigación 1, 2 y 7. Por su carácter intensivo, este análisis ha puesto énfasis en las especificidades contextuales de cada disciplina y en el modo cómo estas especificidades han dado forma a los resultados. De manera específica, en esta estrategia se ha aplicado el recurso de las matrices conceptuales (*conceptually clustered matrix*) (Miles & Huberman, 1994, pp. 127-131), lo que ha llevado a generar cuatro matrices, una por disciplina, usando las funciones de *NVivo* de *matrix query* y *Framework*. En estas matrices se ha incluido: a) a los entrevistados en las filas; b) a los códigos en las columnas; y c) un extracto literal de la entrevista, un resumen y, cuando ha sido posible<sup>52</sup>, una categoría describiendo dicho extracto (por ejemplo, “de acuerdo”, “neutro” o “en desacuerdo” en el caso del posicionamiento de los participantes respecto a un tema) en las casillas. Cada matriz se ha leído de manera doble. Por una parte, horizontalmente a través de las filas, con el propósito de identificar las regularidades en el modo cómo los códigos se han relacionado entre sí, lo que ha implicado usar la táctica de la identificación de patrones y de relaciones entre variables. Y por otra parte, verticalmente, a través de las columnas, con el fin de identificar las similitudes y las

---

<sup>52</sup>En concreto, cuando ha sido posible operacionalizar el código en forma de variable.

diferencias entre las respuestas de los entrevistados, lo que ha supuesto usar la táctica de la comparación entre sub casos. Por último, la matriz conceptual también ha implicado usar la táctica de la cuantificación, la cual, a partir del análisis numérico de la frecuencia y distribución de los códigos, ha ayudado a caracterizar de manera sistemática la diversidad de visiones y prácticas existentes dentro de la disciplina, fomentando así la generalizabilidad interna de los resultados y, con ello, la validez descriptiva e interpretativa de las conclusiones (Maxwell, 2005; Maxwell & Chmiel, 2014). Como resultado del *within-case analysis*, a parte de las matrices, se han generado también cuatro informes de resultados correspondientes a cada una de las disciplinas.

A continuación, en un segundo momento, se ha usado la estrategia del *cross-case analysis* con el fin de identificar las similitudes y diferencias, entre las disciplinas, en las percepciones y prácticas de los entrevistados respecto a la calidad de la investigación basada en MM. El fin ha sido, por tanto, dar respuesta a las preguntas de investigación 3, 4, 5, 6 y 8. Para ello se han aplicado dos recursos. El primer recurso ha sido la *partially ordered meta-matrix* (Miles & Huberman, 1994, pp. 177-182), que ha consistido en la unión, en una sola matriz, de las matrices conceptuales generadas previamente durante el *within-case analysis*. Para ello se han usado nuevamente las mismas funciones de NVivo que en el *within-case analysis* pero esta vez con un volumen mayor de datos. La unión de las matrices anteriores ha sido posible gracias al hecho de disponer de información comparable para cada caso, o sea, de haber usado el mismo tipo de matrices conceptuales y de haber generado informes de caso similares durante el *within-case analysis*. Durante la elaboración de esta matriz se han usado las tácticas de la comparación entre los casos y de la cuantificación, en este caso en el nivel agregado de la disciplina.

El segundo recurso usado durante el *cross-case analysis* han sido los ejes de coordenadas (Miles & Huberman, 1994, pp. 197-200), los cuales han servido de complemento visual a la *partially ordered meta-matrix*, en tanto que han permitido determinar la proximidad y lejanía espacial de las disciplinas, y de los investigadores, respecto a varias dimensiones de interés. Este recurso también ha permitido analizar la incidencia de otras variables diferentes a la disciplina, como la localización geográfica del lugar de trabajo, la experiencia metodológica y la antigüedad del doctorado, en el posicionamiento espacial de los entrevistados. La táctica usada de manera principal en este recurso ha sido la cuantificación y, para ello, se ha realizado un ACM, técnica

estadística multivariante de naturaleza descriptiva, y ampliamente usada en estudios basados en entrevistas que han tenido como fin identificar, de manera sistemática, las relaciones entre tres o más variables categóricas (Frels et al., 2013; Habib, Etesam, Ghoddusifar, & Mohajeri, 2012; Hair Jr., Black, Babin, & Anderson, 2014; Kudrats, Money, & Hair Jr., 2014; Silva & Le Roux, 2011; Valencia, Person, & Snelders, 2013). El ACM ha sido, además, especialmente pertinente en el presente estudio, ya que, por una parte, su aproximación relacional es coherente con el hecho de que no existe una única concepción de la noción de calidad sino varias (ver apartado 1.3.1), y, por la otra, conecta con el supuesto de que los atributos de los entrevistados, especialmente su disciplina, tienen una incidencia directa sobre su manera de entender el constructo de calidad (Roose, van Eijck, & Lievens, 2012).

Afirmamos que la táctica de la cuantificación ha sido la principal en la realización de los ejes de coordenadas, puesto que, a resultas de la misma, se han podido implementar las tácticas de la identificación de patrones y la comparación de casos. En efecto, el uso del ACM ha posibilitado: a) hacer un análisis sistemático, simultáneo y global de una parte de la información codificada, con el fin de determinar las dinámicas de proximidad y lejanía e los entrevistados y de los casos en relación a la conceptualización de la calidad de la investigación basada en MM<sup>53</sup>; b) verificar las interpretaciones generadas mediante los procedimientos de análisis anteriores y, por tanto, evaluar el grado de coherencia entre la ubicación de los individuos y de los casos y las conclusiones extraídas anteriormente de los mismos; y c) detectar regularidades en los datos que no han podido ser identificadas en los procedimientos anteriores. Entre las variantes existentes de ACM, se ha aplicado el *subset analysis*, el cual ha permitido excluir, para cada variable, los casos perdidos sin que ello haya incurrido en una pérdida del resto de la información (Greenacre & Pardo, 2006; Hendry, North, Zewotir, & Naidoo, 2014). Para su realización se ha usado el programa *XIStat 2015*.

## 5.7 Aspectos éticos

Si bien la ética es central en cualquier investigación, en este estudio ha adquirido una especial relevancia por el carácter público de los investigadores entrevistados, la relativa facilidad para

---

<sup>53</sup>De manera similar a Silva & Le Roux (2011), y en consonancia con la teoría de los campos de Bourdieu, en este estudio se aboga por considerar que las posiciones de los individuos en los ejes de coordenadas no son aleatorias sino que obedecen a una serie de patrones relacionales de naturaleza sistémica.

su identificación, y las implicaciones negativas que podría tener, para el mantenimiento de su red de relaciones, la revelación de la identidad de algunas de sus opiniones. A estos tres aspectos cabe añadir el hecho de que, por su experiencia investigadora, los participantes están familiarizados con los procedimientos éticos de la investigación y es probable, por tanto, que los tengan en consideración en el momento de decidir participar o no en un estudio.

A lo largo de todo el estudio, aunque especialmente en la recogida y gestión de la información y en la presentación de los resultados, los aspectos éticos han tenido un papel fundamental. En primer lugar, durante la recogida de datos se ha enviado a todos los participantes, por correo postal y electrónico, un consentimiento informado previamente aprobado por la Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la UAB (Número 1901). Siguiendo las recomendaciones de una serie de autores (N. King & Horrocks, 2010; Kvale, 2007; Salmons, 2010; Seidman, 2006), este consentimiento ha tenido como fin informar a los participantes sobre: a) el propósito y objetivos del estudio; b) los procedimientos para la recogida de datos; c) los posibles riesgos y beneficios de la participación en el estudio; d) las medidas para asegurar la confidencialidad; e) el procedimiento para el almacenamiento de los datos; f) el derecho a desvincularse del estudio en cualquier momento; g) las estrategias de *feedback* y de diseminación de los resultados; y h) las direcciones de contacto de la Comisión y del equipo de investigación en caso de queja o duda. El documento ha incluido también, en su parte final, una hoja de formato *checklist* que los entrevistados han rellenado y han firmado para expresar su conformidad con los distintos puntos. El proyecto entregado a la CEEAH, la resolución favorable por parte de este organismo, y el consentimiento informado enviado a los participantes, se incluyen en los apéndices 4, 5, y 6, respectivamente.

En segundo lugar, en la gestión y presentación de los datos, se ha tenido especial cuidado con el hecho de preservar el anonimato de los participantes. Los procedimientos seguidos en esta dirección han sido: a) reemplazar, con identificadores, el nombre de los participantes; b) substituir, con pseudónimos, los datos personales y profesionales mencionados en las entrevistas; c) disminuir el nivel de detalle de los atributos, mencionando, por ejemplo, el continente en lugar del país; y d) no revelar el nombre de los participantes a una persona diferente al director de esta tesis.



## 5.8 Estrategias de calidad

En diferentes fases y con distintos grados de especificidad, a lo largo del estudio se han seguido una serie de marcos de calidad de la investigación cualitativa presentes en la literatura. Con el fin de fomentar la *trustworthiness* del estudio, y en concreto satisfacer los criterios de *credibility*, *transferability*, *dependability* y *confirmability* sugeridos por Lincoln & Guba (1985), se han aplicado las estrategias de *peer review*, *member checking*, *prolonged engagement with the data*, *thick description*, *audit trail* y *clarifying research bias*. En la Tabla 13 puede observarse la correspondencia de cada una de las estrategias con los cuatro criterios.

**Tabla 13 Estrategias y criterios de Lincoln & Guba (1985) usados en este estudio**

Criterio	Estrategia
Credibility	Peer review
	Member checking
	Prolonged engagement with the data
Transferability	Thick description
Dependability	Peer review
	Audit trail
Confirmability	Clarifying research bias
	Audit trail

1. La estrategia de *peer review* ha consistido en la colaboración con dos personas, expertas en investigación cualitativa, con las que se han compartido dudas del diseño del estudio, de la recogida de datos, del análisis y de las interpretaciones. Una de estas personas ha sido el director de esta tesis. Este procedimiento ha permitido obtener una validación externa del proceso de investigación en todas sus fases.
2. La estrategia de *member checking*, anticipada en apartados anteriores, ha implicado devolver la transcripción y el resumen de la entrevista a cada uno de los entrevistados, con el fin de tener su aprobación respecto a la precisión de ambos documentos y asegurar, así, su validez descriptiva e interpretativa (Maxwell, 1992). En los apéndices 12 y 13 se incluye un ejemplo de resumen de entrevista devuelto a los participantes y una muestra del correo de retorno, respectivamente.
3. La estrategia de *prolonged engagement with the data* ha supuesto, por una parte, la lectura reiterada de las transcripciones y, por la otra, la codificación intensiva de los

datos durante el análisis (ver apartados 5.6.1 y 5.6.4). Ello ha permitido potenciar la credibilidad de las interpretaciones.

4. La estrategia de *thick description* se ha basado, por una parte, en la descripción, en el presente documento de la tesis, del contexto del estudio y, por la otra, en la reproducción de extractos literales de la transcripción. En ambos casos el fin ha sido permitir a otros investigadores evaluar el grado de transferibilidad de los resultados.
5. La estrategia de *audit trail* ha implicado la generación periódica de documentación en relación al proceso de la investigación, en todas sus fases, con el objetivo de minimizar cualquier idiosincrasia al respecto. Entre esta documentación han figurado notas teóricas, notas metodológicas, notas de campo y notas reflexivas. En el presente estudio, la generación de un *audit trail* ha tenido un papel fundamental. Tal y como apuntan Platt (1981) y Bryman & Cassell (2006), los estudios basados en entrevistas a investigadores como el presente se caracterizan por dos particularidades que el investigador debe gestionar: por una parte, la posibilidad de que, por sus conocimientos metodológicos, los entrevistados ejerzan un mayor control de la dirección de la entrevista o bien cuestionen el diseño general de la investigación; y, por la otra, la posibilidad de que, en tanto que expertos, se sientan incómodos ante determinadas preguntas por no saber qué responder o por considerar que deberían haber preparado mejor su respuesta. En efecto, ambas circunstancias se han puesto de manifiesto durante la realización de las entrevistas y el hecho de anotarlas en el *audit trail* ha permitido que fueran tomadas en consideración durante el análisis, interpretación y presentación de los datos.
6. La estrategia de *clarifying research bias* ha consistido, por una parte, en la clarificación desde un inicio (ver apartado 1.2) de la posición epistemológica y ontológica del autor de este trabajo y, por la otra, en la realización y el informe de ejercicios de auto-análisis reflexivo en torno a la influencia del perfil profesional y personal de este mismo autor sobre: a) la naturaleza de los propósitos de la investigación; b) las características del diseño de investigación; c) la ejecución de la recogida de datos; y d) otras decisiones tomadas a lo largo de la investigación (O'Cathain, 2009).

Tal y como se ha explicado en el apartado 3.3.1.2, desde su publicación en la década de los 80, el uso de estos criterios y estrategias de Lincoln & Guba (1985) ha sido habitual en estudios empíricos que, como el presente, han adoptado un enfoque postpositivista. A modo de limitación, es importante señalar que, sin embargo, el foco de dichos criterios y estrategias es marcadamente *post-hoc*, en tanto que restringe la evaluación del rigor a las fases finales de la investigación. Para compensar esta limitación se han usado las estrategias de verificación sugeridas por Morse et al. (2002), de carácter claramente más apriorístico e iterativo, que han permitido anticipar y corregir posibles problemas antes y durante la ejecución de la investigación. En concreto, las estrategias de verificación usadas han sido:

1. La preservación de la coherencia metodológica: se ha asegurado que las preguntas de investigación hayan sido, en todo momento, consistentes con las decisiones metodológicas. Por esta razón, a lo largo de este capítulo se ha hecho referencia a las preguntas de investigación y a la posición realista crítica y a su conexión con el enfoque, el diseño, los métodos de recogida de datos y el análisis.
2. La consideración de la pertinencia de la muestra: se ha asegurado que los entrevistados hayan sido los más adecuados para investigar las percepciones y prácticas en torno a la calidad de la investigación basada en MM en las cuatro disciplinas examinadas. Para ello, se ha hecho un trabajo minucioso y sistemático de identificación y priorización de investigadores susceptibles de participar en el estudio.
3. La realización de la recogida de datos y del análisis de manera concurrente: esta estrategia se ha llevado a cabo únicamente de manera parcial, debido a la limitación de haber dispuesto de pocos recursos para realizar la investigación. A pesar de ello, sí se ha podido hacer coincidir la primera fase del análisis con las últimas entrevistas, hecho que ha permitido profundizar en algunos temas en dichas entrevistas.
4. El desarrollo de teoría: el estudio ha tenido como fin obtener unos resultados que, además de describir de manera precisa los procesos acontecidos en la muestra de participantes, posibiliten, también, la generación de hipótesis tentativas en relación a dinámicas en el ámbito de la calidad de la investigación basada en MM. Para ello en el

presente estudio se han discutido los resultados en base a la literatura existente y, asimismo, en el capítulo 7 se han planteado una serie de conclusiones susceptibles de ser testadas y refinadas en investigaciones futuras.

En último lugar, se han tomado también como referencia los marcos sugeridos por Creswell (2007) y Roulston (2010), ambos de carácter más específico y focalizados en el fomento de la calidad del diseño de estudio de caso y de la técnica de la entrevista, respectivamente.

### **5.9 Nota sobre los referentes empíricos de la presente investigación**

El presente estudio se ha inspirado en una serie de investigaciones que es relevante mencionar, pues deben permitir al lector disponer de un marco explícito de referencia mediante el que observar y evaluar críticamente los resultados y conclusiones que se presentan en los dos capítulos siguientes. En primer lugar, en lo referente a las preguntas de investigación, el diseño, el análisis y la presentación de los resultados, este estudio ha tomado como referencia un cuerpo de literatura empírica que, a partir de entrevistas, ha examinado las percepciones y prácticas de los académicos en relación a las aproximaciones MM y CL o bien a aspectos concretos del proceso de investigación (Brown, 2010; Brownlie, 2009; Bryman, 2007a, 2007b; Bryman et al., 2008; Cassell & Symon, 2011; Cassell, Symon, Buehring, & Johnson, 2006; Clark, 2008, 2010; Diekmann, 2012; Lipworth, H, Carter, & Little, 2011; Maier & Monahan, 2010; McKim, 2015; O'Cathain et al., 2014; O'Cathain et al., 2008a; O'Cathain et al., 2009; Povee & Roberts, 2014). Una característica común de estos trabajos es la fuerte orientación descriptiva tanto de las preguntas formuladas como del formato de presentación de los resultados. Todas estas investigaciones se han centrado en fenómenos muy tangibles que, en la mayoría de ocasiones, han dado como resultado datos poco propicios para la abstracción teórica. En efecto, entre los aspectos examinados han figurado: cuáles son los obstáculos principales para la integración de las metodologías CN y CL (Bryman, 2007a; O'Cathain et al., 2009), qué formas de organización de los equipos de investigación prevalecen en el ámbito de los MM (O'Cathain et al., 2008a), qué razones fundamentan el uso de métodos CL en la investigación social aplicada (Brown, 2010), qué aspectos influyen en la decisión de participar en estudios CL (Clark, 2010), qué factores llevan a un revisor a participar en un proceso de revisión (Lipworth et al., 2011), de qué manera gestionan los datos de investigación los académicos en el campo

de las ciencias agrícolas (Diekmann, 2012), o cuál es el valor añadido del uso de métodos CL en ensayos clínicos (O'Cathain et al., 2014).

A su vez, en la mayoría de casos, constituyen trabajos pioneros en su ámbito que, ante la ausencia de referentes previos, tienen un claro enfoque exploratorio (Bryman & Cassell, 2006). Ello lleva a que a menudo su resultado se manifieste, tal y como sucede en la presente investigación, en la forma de enumeraciones de las actividades realizadas por los participantes y/o de los razonamientos relativos a una manera u otra de entender la práctica empírica. La orientación descriptiva de estos estudios no es, en ningún caso, una limitación, sino todo lo contrario: constituye la mejor opción de acuerdo con la naturaleza de las preguntas formuladas y con el estado de conocimiento del campo en cuestión. De manera complementaria, en el nivel de la presentación de los resultados, este estudio también ha tomado como referencia varias investigaciones cualitativas basadas en entrevistas (Lempp & Seale, 2006; Santos, Sandelowski, & Gualda, 2014; Seale, Chaplin, Lelliott, & Quirk, 2006), en las que han participado autores cualitativos postpositivistas de referencia (Margarete Sandelowski y Clive Seale), que han hecho uso de la cuantificación como estrategia para el fomento de la robustez descriptiva de la información presentada (por ejemplo, la indicación de las *n* en las diferentes afirmaciones de los entrevistados). En todos estos casos, y en el del presente estudio, el fin de la cuantificación no ha sido generalizar estadísticamente los resultados a la población, sino hacerlo de manera analítica al cuerpo de conocimiento existente en torno al tema investigado en cuestión.

En segundo lugar, en el nivel de los objetivos, del diseño y del análisis, esta investigación se ha inspirado en un conjunto de trabajos que, a partir de diseños de estudio de casos múltiples con una orientación a las variables, han examinado, mediante entrevistas y otros métodos, las similitudes y diferencias en las acciones y percepciones de individuos pertenecientes a varios casos. Estos trabajos han consistido en la realización, en una primera fase, de un *within-case analysis* en profundidad de cada caso y en la conducción, en una segunda fase, de un *cross-case analysis* basado, por una parte, en la descripción detallada del contenido de los temas transversales a los distintos casos y, por la otra, en un sumario sintético orientado a la comparación sistemática de las similitudes y diferencias entre los temas a través de los casos (J. M. C. Burns, 2010; Yore & Rossman, 2010). Este último sumario ha implicado transformar los distintos temas en variables y los correspondientes subtemas en categorías, y se ha tendido

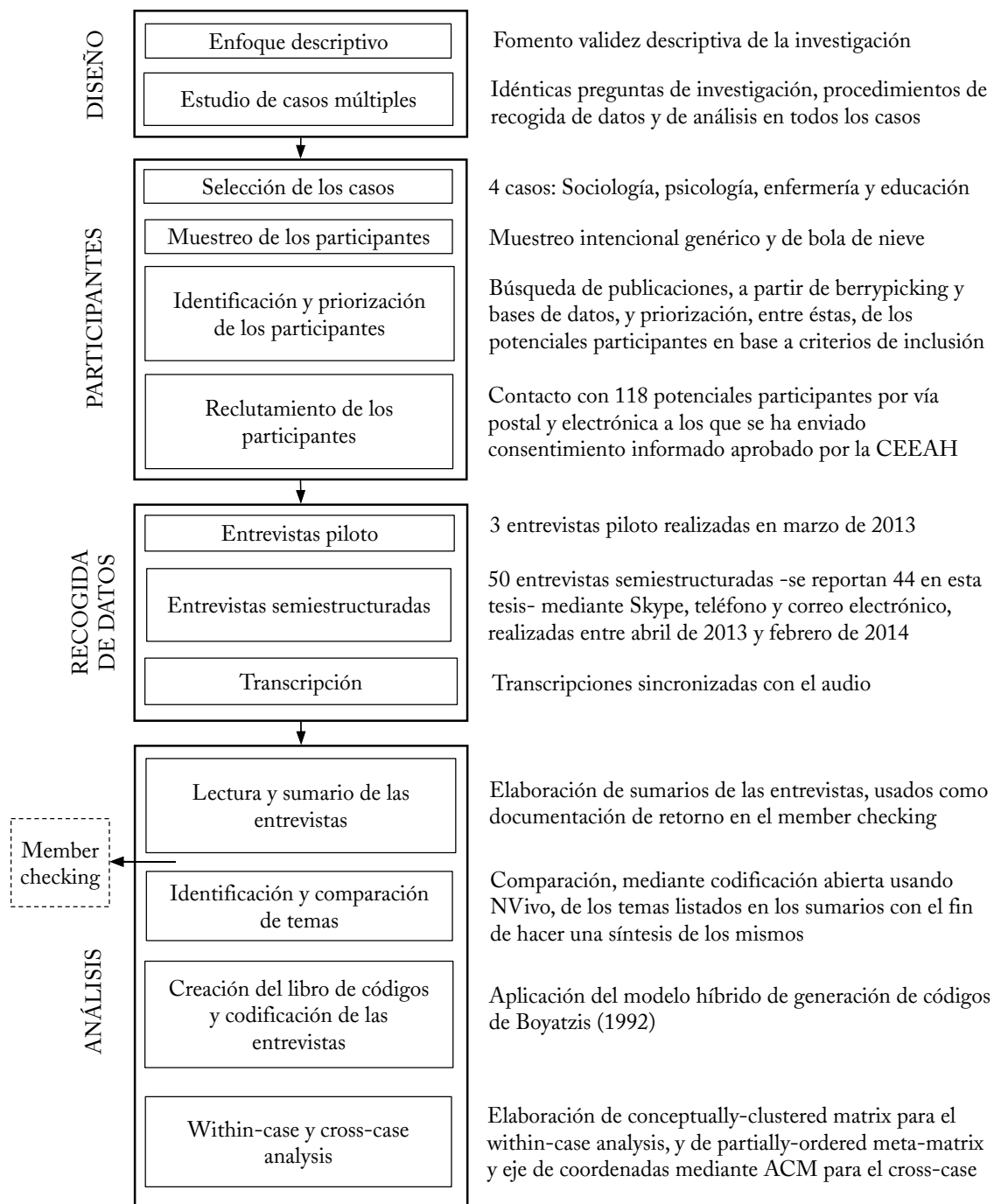
a representar en la forma de *partially ordered meta-matrices* (De Massis, Frattini, Pizzurno, & Cassia, 2015; Hardy, Phillips, & Lawrence, 2003; Harting & van Assema, 2010; Huberman & Miles, 1984; López-Gamero, Molina-Azorin, & Claver-Cortés, 2011; Marks & Gersten, 1998) o bien, en trabajos más recientes, mediante análisis de correspondencias (Frels, Onwuegbuzie, Leech, & Collins, 2012; Kienstra & van der Heijden, 2015).

En todos los casos, el fin del sumario ha sido, como en el presente estudio, detectar patrones de relación entre los temas/variables con el fin de satisfacer un propósito comparativo. Por ejemplo, en el ámbito de la organización de empresas, con la intención de comparar las similitudes y diferencias en las percepciones respecto a la incertidumbre medioambiental por parte de los *managers* de ocho empresas españolas, López-Gamero et al. (2011) sintetizaron en forma de variables las diferentes dimensiones de análisis y, para cada una de las empresas, les asignaron un valor del 1 al 4 en función de su prevalencia. Este ejercicio permitió a los autores realizar un análisis cruzado de los distintos temas en función de los casos. En el capítulo siguiente, en los apartados 6.2 y 6.3.1 se presenta la descripción de los temas comunes a los distintas disciplinas y en el apartado 6.4 se incluye el mencionado sumario sistemático. A pesar de que durante la realización del análisis dicho sumario se ha representado a partir de una matriz y del ACM, con el fin de agilizar la lectura de los resultados, en esta tesis únicamente se presenta el ACM.

#### 5.10 Síntesis del método usado en este estudio

A modo de sumario de este capítulo, y con el fin de ofrecer una visión global de los procedimientos descritos hasta este punto, en la Figura 7 se ofrece un resumen visual del método implementado en este estudio.

Figura 7 Resumen del método implementado en este estudio



## CAPÍTULO 6

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 6.1 Introducción

Los resultados de las entrevistas presentados a continuación se dividen en tres partes. La primera se focaliza en el modo cómo los participantes conceptualizan los MM, esto es, en sus percepciones sobre la naturaleza y fundamentos de dicha aproximación metodológica (apartado 6.2). La segunda se centra en la calidad de la investigación basada en MM, en concreto, en las visiones y prácticas de los entrevistados en torno a este concepto (apartado 6.3). En ambas partes se reflexiona en torno a los vínculos entre las respuestas y la literatura y, asimismo, se identifican, cuando han existido, las variaciones en las afirmaciones de los entrevistados según su disciplina y el resto de atributos. Finalmente, en la tercera parte se examinan desde una perspectiva multivariable, mediante un ACM, las relaciones entre los aspectos cuantificables de las dos partes anteriores (apartado 6.4). Por razones de espacio, y por el hecho de estar fundamentados en el *within-case analysis*, en este capítulo se presentan solamente los resultados del *cross-case analysis*: en concreto, los temas transversales a todos los casos (disciplinas) y sub casos (participantes), los patrones de variación de estos temas en función de los distintos atributos y, por último, los patrones de relación de los diferentes temas entre sí. En síntesis, se presenta aquí la evidencia empírica cualitativa que, en el capítulo 7, permitirá dar respuesta a las preguntas de esta investigación.

#### 6.2 Conceptualización de los MM

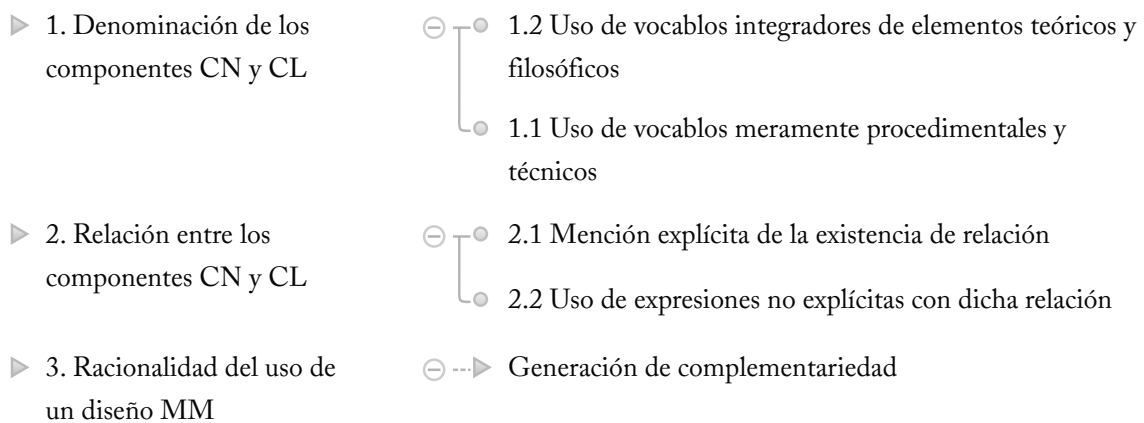
##### 6.2.1 Definición de MM

Al ser preguntados por la definición de los MM, la mayoría de entrevistados ( $n=40$ ) han respondido de manera precisa y sin mostrar hesitación. Pese a requerir unos segundos para reflexionar, en casi ningún caso han necesitado consultar dicha definición en la literatura. Solamente cuatro participantes han evitado responder, aduciendo estar en desacuerdo con el vocablo *mixed methods* y especialmente con el significado y relevancia que la literatura le ha otorgado. Los argumentos de estos últimos se han basado en: a) los MM carecen de la



distintividad y del carácter novedoso que acostumbra a atribuírseles; b) a menudo se han articulado en base a una noción dicotómica y uniforme de las metodologías CN y CL; y c) las definiciones prevalecientes han tendido a restringirse al uso de CN y CL y han excluido formas alternativas de combinación, como CN-CN o CL-CL. En cambio, los entrevistados que sí han respondido han propuesto definiciones de los MM notablemente coincidentes con la literatura reciente, tanto en lo relativo a su contenido como a la nomenclatura usada. Dicha coincidencia pone de manifiesto la familiaridad de los participantes con el campo de los MM, hecho que por otra parte no sorprende, teniendo en cuenta que todos ellos son autores de publicaciones metodológicas en este ámbito.

### Figura 8 Dimensiones de análisis de las definiciones de MM



Las definiciones planteadas se han codificado de acuerdo con tres dimensiones sugeridas por Johnson et al. (2007) y Creswell & Plano-Clark (2011) (Figura 8). En primer lugar, se han revisado los términos utilizados para denominar a los componentes CN y CL. La mayoría de definiciones ( $n=30$ ) en todas las disciplinas han empleado los vocablos *methods*, *data*, *techniques* o *procedures*, los cuales se alinean con una conceptualización procedimental y técnica de la investigación basada en MM. En contraste, el número de definiciones que han usado términos de mayor amplitud, susceptibles de tomar en consideración los elementos teóricos y filosóficos del proceso de investigación, ha sido mucho más reducido. En efecto, 10 de las 40 definiciones han utilizado vocablos como *approaches*, *logics* o *worlds* para referirse a las partes CN y CL y, de éstas, dos han aludido de manera explícita a la dimensión filosófica de los MM. En segundo lugar, se ha examinado la manera de describir la relación entre los dos componentes. Más de la mitad de definiciones ( $n=27$ ) han mencionado la existencia de una

vinculación entre las partes CN y CL, a partir de términos como *integrate*, *mix*, *combine*, *relate* o *draw together*. Otras definiciones ( $n=11$ ), mayoritariamente en psicología, han empleado, en cambio, expresiones como *use*, *think about*, *deploy*, *draw on*, *employ* o *incorporate*, y, por tanto, no han hecho mención explícita a ningún tipo de relación entre los dos componentes. En tercer lugar, se ha inspeccionado si las definiciones han indicado algún tipo de racionalidad para el uso de un diseño MM. Una tercera parte de las mismas ( $n=14$ ), principalmente en psicología y enfermería, lo ha hecho, refiriéndose en su mayoría a un sub propósito de la complementariedad: la obtención de un dibujo más completo y complejo del fenómeno investigado (“to get the fullest picture of a phenomenon of interest”).

Además de la definición en sí, un grupo de entrevistados ha aludido al grado de inclusividad que ésta debería tener. Por una parte, la mitad de los que han ofrecido una definición ( $n=21$ ) han dado su opinión en torno a si el término *mixed methods* debería restringirse a la combinación de CN y CL o bien podría incluir diseños basados en la articulación de varios métodos CN o CL. Las posturas han estado aquí divididas entre los que han considerado que, efectivamente, dicho término debería ser lo suficientemente inclusivo como para abarcar formas de vinculación CN-CN y CL-CL ( $n=10$ ); los que han estado a favor de dicha inclusividad pero bajo otro vocablo, preferentemente *multiple methods* o *multimethod research* ( $n=2$ ); y los que han insistido en la necesidad de limitar la definición a la combinación exclusiva de CN y CL, siendo obligatoria, por tanto, la presencia simultánea de ambas metodologías ( $n=9$ ). En las dos primeras posiciones han sido mayoritarios los participantes de sociología mientras que en la tercera han predominado los de psicología.

Por otra parte, también en relación a la inclusividad de la definición, algunos participantes ( $n=8$ ), todos ellos de sociología y educación, han sopesado si la transformación de datos CL a CN o vice versa y, por tanto, la recogida de un único tipo de datos posteriormente convertidos al otro tipo durante el análisis, puede tipificarse o no como MM. Seis de los ocho entrevistados que han aludido a este debate se han posicionado a favor de otorgar el estatus de MM a esta forma de análisis, ya sea mediante el término *mixed methods* o bien a partir de otros vocablos como *crossover analysis*, *mixed data analysis*, *mixed analytic method* o *mixed model studies*. En contraste, los dos restantes se han mostrado disconformes con este planteamiento y han manifestado que, para ser considerado MM, un estudio debe incluir al menos dos bases de

datos, una CN y otra CL. Las tendencias aquí han estado equilibradas en sociología y educación.

A nivel global, las respuestas de los entrevistados a esta pregunta contradicen el supuesto consenso existente en la literatura metodológica en torno a la definición de los MM, al que se hacía referencia en el apartado 2.2. De manera consistente con los estudios empíricos de Johnson et al. (2007) y Leech (2010), se observa un mínimo acuerdo sobre aspectos muy generales de la definición, como la pertinencia de usar la denominación *mixed methods* como término estándar<sup>54</sup>. En efecto, cuando se han sugerido otros vocablos como *multiple methods* o *multimethod*, éstos se han planteado como complemento a dicho término, y no como sustituto, para describir diseños mixtos alternativos. No obstante, se detectan divergencias en torno a cuestiones más específicas, como la manera de denominar a los componentes CN y CL, la vinculación entre ambos, o el grado de inclusividad de la definición ante estudios no basados en la explotación de dos bases de datos, una CN y otra CL. Por otra parte, de manera similar a Leech (2010), un ejercicio relevante en este punto ha sido comparar las definiciones sugeridas por algunos de los entrevistados con las planteadas por estos mismos participantes en el artículo de Johnson et al. (2007). A pesar de que por razones de preservación del anonimato no pueden exponerse aquí los detalles de esta comparación, sí puede afirmarse que, en todos estos casos, las definiciones planteadas en ambos lugares han sido muy similares. Si bien, de manera comprensible, los entrevistados no han usado exactamente los mismos vocablos ni tampoco sus palabras han estado articuladas de manera idéntica, sí han coincidido en su esencia y en el hecho de presentar las mismas particularidades en las dimensiones de análisis planteadas antes.

Pese a la relevancia de los datos presentados en este apartado, es necesario acercarse a ellos con cautela. La voluntad de asegurar la espontaneidad de la entrevista y, por tanto, el hecho de no haber enviado el guión de antemano, puede haber influido en que en determinadas ocasiones los participantes hayan omitido algunos matices que podrían haber cambiado ligeramente el contenido de las definiciones, sobre todo en lo relativo a las tres dimensiones antes citadas. Por esta razón, las percepciones relativas a la distintividad de los MM, desarrolladas en el apartado

---

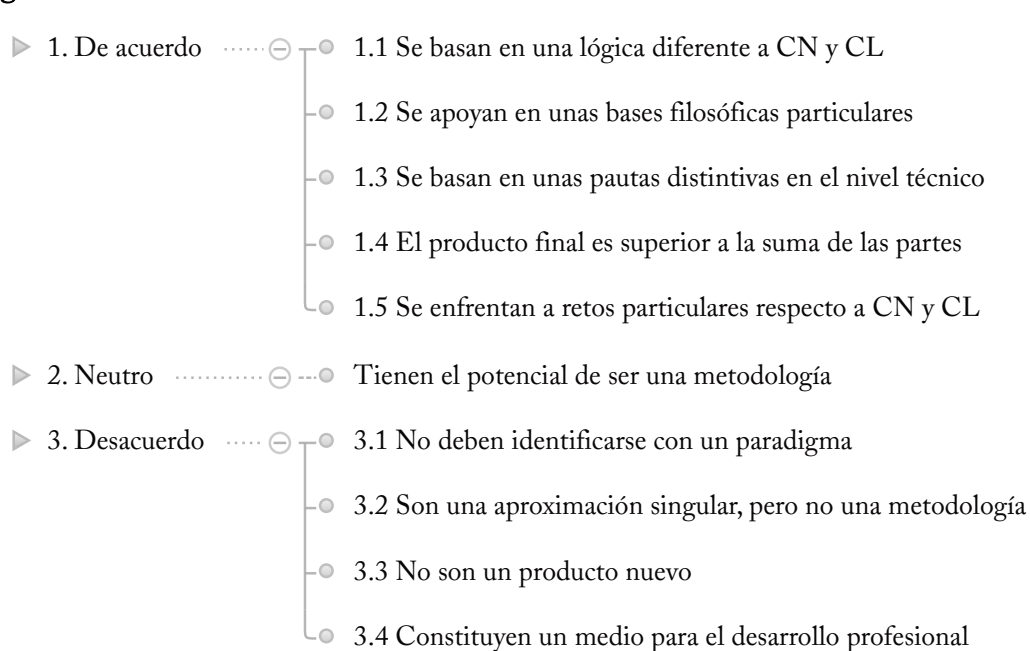
<sup>54</sup>Este acuerdo en los aspectos generales de la definición puede derivarse, en cierta medida, del hecho de que, para asegurar la pertinencia de la muestra, se haya usado como criterio de selección de las publicaciones de los participantes el hecho de haber definido los MM de manera coherente con las propuestas de Creswell & Tashakkori (2007) y Johnson et al. (2007) (ver apartado 5.4.2.2).

siguiente, constituyen un indicador más preciso de las visiones de los entrevistados en torno a la naturaleza de los MM.

### 6.2.2 Distintividad de los MM

Una segunda pregunta relativa a la conceptualización de los MM por parte de los entrevistados ha tenido que ver con su opinión respecto a si los MM son o no una metodología distintiva, esto es, si los MM disponen de una serie de asunciones filosóficas propias, de una lógica particular de investigación, de un conjunto de recomendaciones prácticas específicas y de un grupo de compromisos sociopolíticos propios respecto a las metodologías CN y CL. Del total de participantes, 24 han estado de acuerdo con dicha consideración, 14 han estado en desacuerdo, tres han sugerido, de manera simultánea, argumentos de acuerdo y de desacuerdo, y tres no han planteado una respuesta clara.

**Figura 9 Posturas de los entrevistados hacia la distintividad de los MM**



En primera instancia, los partidarios de la distintividad han considerado que los MM tienen una serie de particularidades respecto a CN y CL y, por tanto, disponen de una identidad propia ( $n=22$ ). Primero, la lógica inherente a los MM y su manera de aproximarse y de pensar los fenómenos estudiados es diferente a la de las otras dos metodologías, sobre todo en términos de la mayor amplitud de miras que debe adoptar el investigador así como de la necesidad de

conceptualizar el objeto de estudio de un modo más complejo ( $n=6$ ). Segundo, los MM disponen de unas bases filosóficas particulares, caracterizadas por una apertura manifiesta a la combinación de diferentes posiciones epistemológicas. No se limitan, pues, a la integración de métodos sino que conllevan también la articulación de asunciones filosóficas de diferentes tradiciones. Por ello, la manera de entender la filosofía en el contexto de los MM debe ser sustancialmente diferente a la de CN y CL ( $n=5$ ). Tercero, además de usar los procedimientos propios de las metodologías CN y CL, los MM se fundamentan en un conjunto de pautas distintivas en los niveles de la pregunta de investigación, del diseño, del muestreo, del análisis y de la interpretación. Por tanto, no son una mera mezcla de los métodos propios de CN y CL, sino que implican atender a un tercer conjunto de aspectos en el nivel técnico que, pese a alimentarse de los fundamentos de CN y CL, tienen una entidad propia ( $n=5$ ). Cuarto, el producto final de los MM es superior a la suma de sus partes y, por tanto, traen consigo un valor añadido respecto a los diseños monométodo en el sentido de permitir satisfacer propósitos más amplios como, por ejemplo, obtener un dibujo más completo del fenómeno investigado ( $n=4$ ). Y quinto, los MM se enfrentan a desafíos particulares, no presentes en los otros tipos de diseño, tales como la necesidad de disponer de experiencia en las metodologías CN y CL ( $n=2$ ).

“(...) the more we develop scientific techniques for conducting mixed methods the more it becomes a distinct methodology. It has its own procedures that have developed over the last, especially the last ten years” (E43)

Estos cinco razonamientos a favor de la distintividad tienen claros puntos de coincidencia con la literatura (ver apartado 2.4). En primer lugar, los argumentos de la lógica, los procedimientos y la filosofía señalados por los entrevistados conectan con dos de los cuatro niveles, indicados por Greene (2008), a tener en cuenta en el momento de considerar a una metodología como distintiva: los dos primeros con el nivel de la *inquiry logic* y el tercero con el de las *philosophical assumptions and stances*. En segundo lugar, el argumento de los desafíos enlaza con los cuatro retos propios de los MM apuntados por Collins et al. (2012): específicamente los referidos a la representación, las inferencias, y la integración, todos ellos dependientes de las competencias del investigador en CN y CL. Y, en tercer lugar, el argumento del valor añadido de los MM respecto a los diseños monométodo ha sido apuntado por Molina-Azorín (2011) y van Staa (2011). Ambos autores han señalado que los MM permiten, entre otras cuestiones, obtener una

mejor comprensión de los problemas investigados que la que posibilitarían las metodologías CN y CL por separado.

En segunda instancia, los entrevistados disconformes con la distintividad han fundamentado su posición en cuatro argumentos. Primero, han afirmado que es incorrecto identificar los MM con un paradigma, puesto que: a) dicha asociación fomenta que se vinculen las distintas aproximaciones metodológicas con posiciones epistemológicas particulares y que se potencie, con ello, la dicotomía entre CN y CL ( $n=5$ ); b) dicho planteamiento induce a que se obvие tanto la heterogeneidad interna inherente a los MM como el hecho de que éstos pueden operar en el contexto de varios paradigmas ( $n=4$ ); y c) la definición de paradigma en la literatura es sumamente controvertida ( $n=1$ ). Segundo, estos entrevistados han considerado que los MM devienen una manera de repensar el modo clásico de realizar investigación en ciencias sociales pero sin alcanzar un estatus de “tercera rama” metodológica ( $n=9$ ). Desde esta óptica, los MM obligan a adoptar unas lentes particulares en la manera de diseñar e implementar los métodos, pero no son en esencia diferentes a las perspectivas tradicionales CN y CN, ya que siguen fundamentándose en los propósitos, procedimientos, datos, y principios filosóficos asociados a cada una de ellas. Son, por tanto, una aproximación singular, pero sin llegar al nivel de una metodología. Tercero, de manera vinculada con este segundo argumento, han puesto en duda el supuesto carácter novedoso que a menudo se acostumbra a otorgar a los MM ( $n=2$ ). Y, cuarto, desde un enfoque instrumental, han considerado que el hecho de otorgar un carácter “especial” a los MM constituye, para algunos académicos, una suerte de proyecto profesional, esto es, una forma de definir un nicho de publicación que, en última instancia, les ayude a progresar en sus carreras ( $n=1$ ).

“I, I know that some people are trying to connect it to a new epistemology, a new ontology, and I haven’t, in the text that makes the argument I haven’t discovered anything new about it” (E6)

De manera similar a lo que sucedía con las posiciones favorables a la distintividad, en estos cuatro argumentos existe también una notable consistencia con la literatura (ver apartado 2.4). Por una parte, la crítica a la asimilación de los MM con un paradigma, y la confusión derivada, ha sido planteada por autores como Bergman (2008a), Biesta (2010) o Gorard (2010), entre otros. Por la otra, la antigüedad de los MM, y su carácter meramente reconstitutivo (y no

distintivo) de la actividad natural de combinar metodologías, han sido señaladas por Brewer & Hunter (2006) y Sandelowski (2014). Así pues, con la excepción del argumento relativo a la visión instrumental de los MM como un proyecto meramente profesional, no se han identificado razonamientos alternativos a los sugeridos en las publicaciones metodológicas del campo. Ello no significa, no obstante, que los datos presentados en este apartado no sean relevantes, sino que, al contrario, este es el primer estudio que investiga el asunto de la distintividad a través de la consulta a investigadores y que, por tanto, va más allá de las habituales discusiones metodológicas y teóricas sobre este asunto. Asimismo, por el hecho de tener una dimensión menos conceptual que la pregunta relativa a la definición de los MM y, en consecuencia, por ser un tipo de información apropiada para ser explorada mediante entrevistas, estos datos constituyen un indicador idóneo de la postura de los participantes respecto a la naturaleza de los MM.

Por último, en tercera instancia, tres entrevistados se han situado en una posición neutra o intermedia entre la conformidad y la disconformidad con la distintividad. Estos participantes han considerado que, si bien los MM tienen el potencial para constituirse en metodología en sí misma, en la actualidad carecen todavía de dicho estatus.

Finalmente, si se analizan de manera agregada las diferencias según los atributos de los investigadores, se ponen de manifiesto variaciones relevantes en el nivel de las disciplinas. Mientras que en sociología muchos participantes ( $n=8$ , 80%) han estado en desacuerdo con la distintividad, uno se ha situado en una posición intermedia y otro se ha encontrado a favor, en enfermería la situación se ha invertido completamente, ya que únicamente un entrevistado ha estado en contra de dicha consideración, mientras que el resto ( $n=10$ , 90,9%) se han posicionado a favor. En el caso de educación y psicología, la tendencia ha sido menos marcada: la mitad ( $n=6$ , 54,5%) y algo más de la mitad ( $n=7$ , 77,8%) de participantes, respectivamente, se ha mostrado a favor de esta propuesta. En cuanto a la localización geográfica del lugar de trabajo, se detectan también diferencias significativas: el 68% ( $n=17$ ) de los participantes de Norteamérica y Oceanía han dado soporte a la distintividad mientras que este porcentaje ha disminuido al 43,8% ( $n=7$ ) en el caso de Europa. Una variación igualmente significativa se ha manifestado en la antigüedad del doctorado: el 72,7% ( $n=16$ ) de entrevistados con el doctorado desde hace menos de 15 años, o sin el mismo, han mostrado una postura favorable mientras

que solamente el 42,1% ( $n=8$ ) de los que han obtenido este título posteriormente han tenido esta misma actitud favorable. Por último, en el caso de la experiencia metodológica no se han detectado diferencias relevantes.

### 6.2.3 Contribuciones de los MM

Una tercera pregunta no focalizada específicamente en el asunto de la calidad ha tenido que ver con la contribución de los MM a las respectivas disciplinas.

#### Figura 10 Contribución principal de los MM

- 1. Permiten obtener un dibujo más completo
- 2. Contribuyen a mejorar la calidad de la investigación
- 3. Permiten dar respuesta a preguntas no contestadas en el pasado

En primer lugar, casi la mitad de entrevistados ( $n=21$ ), mayoritariamente en sociología, psicología y enfermería, ha aludido al hecho de que los MM permiten obtener un dibujo más completo, y de mayor profundidad, de los aspectos investigados. Los participantes han reconocido la multidimensionalidad propia de la mayoría de objetos de estudio así como la complejidad inherente a muchas preguntas de investigación. De manera específica, los MM ofrecen la oportunidad de aproximarse a dichos objetos desde dos perspectivas, CN y CL, y, por ende, responder a un rango más amplio de preguntas de investigación. Se considera así que la generación complementaria de conocimiento CN y CL, y su posterior integración, permitirá apreciar un mayor número de aristas del fenómeno estudiado y, con ello, tener un conocimiento más detallado del mismo. Por ejemplo, el hecho de realizar entrevistas de manera paralela a una encuesta posibilitará que, además de obtener una serie de resultados estadísticos de relaciones entre variables, el investigador recoja información contextual que le permita dar fundamento a dichas relaciones. Para algunos entrevistados, esta contribución ha fomentado que investigadores acostumbrados al uso continuado de una misma metodología y, por tanto, a la formulación de preguntas de investigación desde un único enfoque, adopten una conciencia crítica respecto a dichas prácticas. Desde esta óptica, el reconocimiento de que los MM permiten acercarse de manera más amplia a los objetos de estudio ha ayudado a que estos investigadores reconozcan, de modo apriorístico, la variedad de maneras alternativas y legítimas



de acercarse a los fenómenos de estudio y que, con ello, opten por formular preguntas más complejas en detrimento de otras preguntas caracterizadas por una mayor estrechez de miras.

“(...) we tend to favor even framing our questions in particular ways and thinking about the world in certain ways (...) But I think with that critical awareness, one of the things that mixed methods I think has a lot to offer is that it can help us to see alternative conceptual stances that we can be using and with that dialectical awareness that might bring out challenges to our biases, these might help us to, to see our object of study from another perspective” (E21)

Por otra parte, varios participantes han ilustrado esta contribución mediante casos específicos de sus respectivas disciplinas. Por ejemplo, en sociología han hecho referencia al modo cómo los MM permiten captar la complejidad relacional existente entre las dimensiones estructural/colectiva y procesual/individual de los fenómenos sociales. En el caso de psicología, han mencionado la manera cómo, en el marco de un ensayo clínico, contribuyen a explicar no solamente si una intervención fue eficaz sino también las razones de dicha eficacia o el grado de satisfacción de sus participantes. Y, en el caso de enfermería, han aludido a sus fortalezas para obtener una comprensión objetiva y subjetiva de la respuesta humana a la enfermedad. En las tres disciplinas, los entrevistados han sugerido, por tanto, contribuciones de los MM que son claramente coincidentes con las sugeridas en la literatura. Tal y como se planteaba en el apartado 2.3, la mayoría de menciones, presentes en las publicaciones metodológicas, sobre la aportación de los MM en el nivel de las disciplinas se han focalizado en el “dibujo más completo”, esto es, en el modo como el uso combinado y la integración de CN y CL puede ayudar a alcanzar un conocimiento más holístico de los fenómenos específicos de cada disciplina: por ejemplo, la captación simultánea de los niveles micro-macro de la sociedad, la atención a la dimensión contextual de los fenómenos psicológicos, y la consideración de los aspectos subjetivos y objetivos en el tratamiento de la enfermedad, en sociología, psicología y enfermería, respectivamente. Una tendencia similar se observa, pues, en las respuestas de los participantes. Por último, es importante destacar que, de manera similar a lo acontecido en la literatura, en algunos fragmentos de las entrevistas esta contribución ha estado entremezclada con referencias al hecho de que los MM permiten compensar las debilidades de uno de los métodos con las fortalezas del otro. Para estos participantes, los MM permiten captar dimensiones de los fenómenos que, pese a ser importantes para su comprensión, el investigador no puede alcanzar en diseños monométodo debido a las limitaciones propias de cada método.

“Qualitative and quantitative procedures, however, even when put together, retain their specificity in providing access to different (non-interchangeable) aspects of reality, and it is precisely here that the richness of the mixed methods perspective makes itself felt. By using qualitative and quantitative techniques (of data collection and analysis) in the same research design the weaknesses of each approach can be overcome” (E11)

En segundo lugar, y de manera vinculada con la aportación anterior, varios participantes ( $n=7$ ), principalmente en sociología, han afirmado que los MM contribuyen a mejorar la calidad de la investigación. En concreto, permiten: a) captar determinados fenómenos de manera más precisa y, con ello, desmitificar su aparente complejidad; b) alcanzar un mayor grado de certeza de los resultados; c) fomentar que los investigadores presten más atención a la formulación de las preguntas de investigación; y d) potenciar, en el marco de diseños secuenciales, que los ítems incluidos en un cuestionario sean más robustos.

En tercer lugar, diferentes entrevistados ( $n=5$ ) han indicado que los MM, y sobre todo su formalización y expansión en las últimas décadas, han posibilitado dar respuesta a preguntas de investigación que, por su complejidad, no habrían sido atendidas en el pasado. Esto se pone de manifiesto sobre todo en enfermería donde, como consecuencia de la predominancia de la investigación monométodo, determinados fenómenos clínicos de naturaleza multidimensional no se habrían podido examinar o, en caso de examinarse, se habría hecho de manera superficial. Por ejemplo, una entrevistada se ha referido a la pregunta de por qué los hombres maltratan a sus mujeres en el contexto doméstico. Desde una perspectiva cualitativa podría llegarse a la conclusión de que la causa de la violencia es el consumo de alcohol, por el hecho de haber sido mencionado en una entrevista. Sin embargo, antes de llegar de manera precipitada a dicha conclusión, la incorporación de medidas cuantitativas relativas al número de agresiones y al consumo de alcohol permitiría, según la entrevistada, responder de manera más certera a dicha pregunta.

“I think using mixed methods has allowed us to look at some of the, the, the elements of problems that we didn't look at before (...) if you were looking at why men, why men batter their wives, why man hit their wives, maybe in the past we would have said 'well, maybe alcohol has something to do with that', because it was mentioned in a qualitative study. But if you could incorporate a quantitative measure about alcohol and drug use (...) you would have a better ability to, to talk

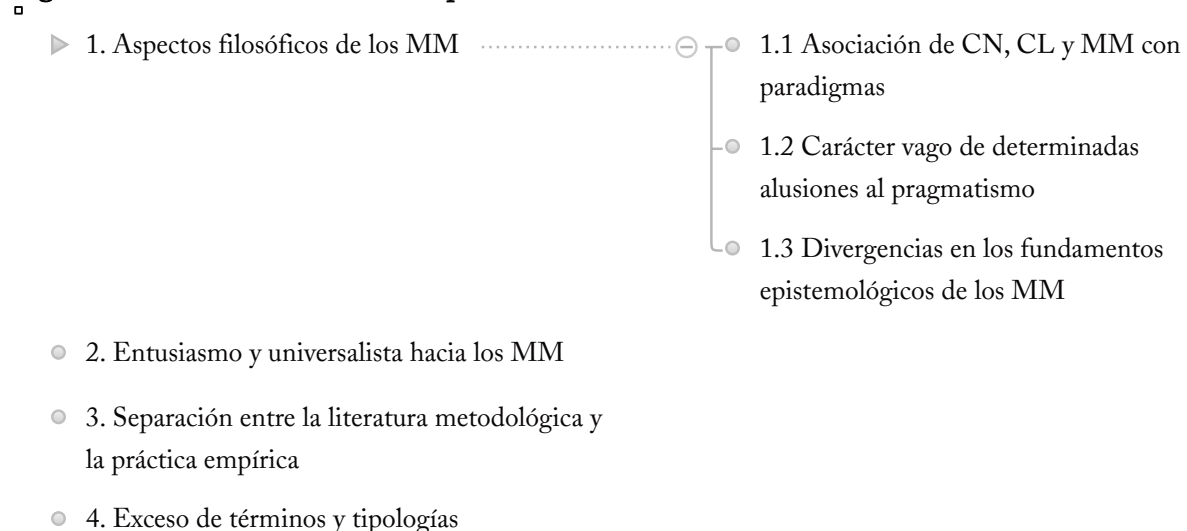
about the role of alcohol and drug use in, in the problem of intimate partner violence” (E31)

En cuarto lugar, aunque en menor medida, los participantes han hecho referencia a otras contribuciones de los MM como: a) la reducción de la brecha metodológica entre CN y CL ( $n=4$ ); b) la potenciación de la creatividad de la investigación ( $n=4$ ); c) la promoción de la colaboración entre investigadores de enfoques y grados de experiencia diferentes ( $n=3$ ); d) la translación de los resultados en la práctica, en la forma de intervenciones, programas y políticas, especialmente en enfermería ( $n=3$ ); y e) el fomento de la aceptación de la metodología CL dentro de la disciplina, específicamente en psicología ( $n=1$ ).

#### 6.2.4 Críticas hacia los MM

Pese a no haberse incluido manifiestamente en forma de pregunta, un número considerable de entrevistados ( $n=23$ ) se ha mostrado crítico con distintos patrones presentes en la literatura contemporánea sobre MM. Si bien algunas de estas críticas han coincidido con las posiciones contrarias a la distintividad, en otros casos han emergido, de manera más o menos explícita, a modo de respuesta a otras preguntas.

#### Figura 11 Críticas relativas al campo de los MM



La primera crítica, predominante en sociología y educación, ha hecho referencia al contenido y orientación de determinados planteamientos filosóficos, sobre todo aquéllos efectuados en la

etapa de formalización y teorización de los MM, a partir de la década de los 90 ( $n=9$ ). En primera instancia, los participantes han reprobado la tendencia, presente en algunas publicaciones metodológicas, a asociar las aproximaciones CN, CL y MM con paradigmas metodológicos. Según éstos, dicha asociación implica reducir cada aproximación a un monolito uniforme y supone ignorar su heterogeneidad interna. Por ejemplo, es posible que una técnica tradicionalmente asociada a la metodología CL como la entrevista adopte en determinadas ocasiones un formato muy estructurado, similar al de una encuesta, y que, al contrario, un cuestionario incluya preguntas abiertas, con muy poco nivel de estructuración. Por otra parte, esta asociación implica establecer también una correspondencia entre las metodologías CN y CL y una serie de asunciones epistemológicas, lo cual lleva a fortalecer la división entre ambas y a restablecer los problemas para su combinación. En segunda instancia, los entrevistados han aludido al carácter vago y poco elaborado de algunas afirmaciones sobre el pragmatismo. En concreto, han considerado que dicha situación es consecuencia de: a) asimilar, de manera incorrecta, pragmatismo con “practicalismo”; b) limitarse a consultar la literatura reciente sobre este paradigma e ignorar a autores clásicos como James Dewey o Charles Sanders Pierce; y c) no gozar del espacio suficiente en las revistas académicas para una explicación detallada del paradigma. En tercera instancia, los participantes han criticado la elevada atención que la literatura sobre MM ha concedido a las discusiones filosóficas y han reprobado el hecho de que, a resultas de ello, hayan proliferado puntos de vista divergentes sobre las bases epistemológicas de los MM. De acuerdo con éstos, dicha situación dificulta la comunicación entre investigadores y supone, por tanto, un obstáculo para el avance del campo.

“I think the biggest problem that mixed methods research is in right now is having adopted, without reflection, the, the rules that have been established in the mid 80's on, on paradigms in quali and quanti. And the big problem with having adopted this is, on the hand, it actually makes mixed methods impossible (...)”  
(E6)

La segunda crítica, mayoritaria en sociología, ha tenido que ver con el excesivo entusiasmo que envuelve a los MM en determinadas áreas y con la posición universalista de algunos académicos ( $n=7$ ). Para estos participantes, los MM han devenido en los últimos años una moda fundamentada en el principio de que “más es necesariamente mejor”, esto es, que, con independencia de la pregunta de investigación, un estudio basado en MM siempre será de mayor calidad que un estudio monométodo. Esta manera de entender los MM ha llevado a que

muchos estudiantes de doctorado basen su diseño en esta aproximación y a que en algunos ámbitos de conocimiento su uso se haya convertido en un requisito para la evaluación favorable de la investigación. Frente a esta situación, los entrevistados han considerado que los MM no tienen mayor credibilidad que el resto de aproximaciones y que no siempre son la opción más adecuada en cualquier circunstancia. En efecto, desde un punto de vista particularístico, han afirmado que la fortaleza metodológica de todo estudio vendrá determinada por el grado de coherencia entre el diseño y el tipo de objetivos y preguntas de investigación que se pretenda responder.

“I mean, there are people who would say that mixed methods is superior and I would not necessarily agree with that. It depends on the question and where the state of the science is with that phenomena, but...so I don't think you need mixed methods to explore complex phenomena” (E32)

La tercera crítica, preeminente en sociología y enfermería, ha aludido a la escisión existente entre lo planteado en la literatura metodológica y lo realizado en la práctica ( $n=7$ ). Según varios entrevistados, las discusiones teóricas en torno a los MM han tendido a ignorar las dinámicas acontecidas en su conducción y, en muchos casos, no se han alimentado de, ni han informado a, la práctica empírica. En primer lugar, estos participantes han señalado que la mayoría de tipologías de diseños, de propósitos, de estrategias de análisis y de criterios de calidad sugeridas en el campo han tenido su origen en reflexiones teóricas de carácter formal y no en trabajos empíricos. Esto ha tenido como resultado que en muchos casos estas tipologías tengan un carácter demasiado abstracto, no ajustado a la coyuntura de la práctica, y que, en consecuencia, resulten poco útiles en determinados contextos de investigación. Es posible, en este sentido, que un propósito, un diseño o un tipo de análisis específico no quede recogido en alguna de las tipologías existentes, pese a cumplir con los estándares exigidos de calidad. En segundo lugar, estos entrevistados han apuntado que muchos autores de textos metodológicos no están involucrados al mismo tiempo en la realización de estudios basados en MM, con lo cual tienden a ignorar las contingencias propias de la práctica empírica y, por ende, terminan por publicar propuestas cuya utilidad sobre el terreno es limitada. Y, en tercer lugar, han señalado que una parte importante de la literatura ha puesto más énfasis en dotar a los MM de un estatus teórico y filosófico que en generar pautas procedimentales para su realización.

“In the methodological and epistemological studies on MM I find that there is still an excessive emphasis on the methodological autonomy and to prescribe general criteria and less awareness to meta-analysis of research experiences. I think that it's infertile trying to building a new methodology on the desk; you have to design it looking to empirical researches and exploring and evaluating the methodological innovations on the field before to propose them to the scientific community“ (E11)

La cuarta crítica, equilibrada entre disciplinas, ha tenido que ver con la proliferación de un número excesivo de términos y de tipologías procedimentales ( $n=6$ ). Como consecuencia de la prevalencia, comentada en el párrafo anterior, de propuestas generadas teóricamente y de marcado carácter personalista, el campo ha tendido a crecer de manera poco cohesionada, generando con ello confusión entre determinados investigadores, sobre todo los más noveles, así como entre revisores y editores. Los entrevistados han señalado que muchos autores han priorizado la publicación de sus propuestas particulares, cada una con su propia terminología, en lugar de proseguir con el desarrollo de proposiciones anteriores. Ello ha tenido como consecuencia, por una parte, que hayan aparecido un número muy elevado de tipologías, algunas de compleja aplicación, y que, por la otra, hayan proliferado distintos términos, en algunos casos contradictorios, para designar a un mismo elemento. Frente a esta situación, los participantes han abogado por la necesidad de orientar los esfuerzos hacia la consecución de un mínimo consenso respecto a la terminología y a la clasificaciones tipológicas.

“(...) there must be forty or fifty different designs associated with mixed methods and I think it's, you know, I think that's confusing to people and it's...in some way I think it becomes irrelevant” (E20)

Además de estas cuatro críticas, aunque con menor prevalencia, los entrevistados también han hecho alusión a otros puntos de desacuerdo con el estado actual del campo de los MM. En concreto: a) que un sector de la comunidad MM trate de privilegiar una orientación concreta a los MM en detrimento de otras ( $n=1$ ); b) que las definiciones prevalecientes de los MM no incluyan la combinación de dos métodos exclusivamente CN o exclusivamente CL ( $n=1$ ); y c) que, desde determinados sectores, se enfatice únicamente la contribución estadounidense al campo de los MM y se obvien las aportaciones de otros países ( $n=1$ ).

Estos resultados han presentado, aquí también, notables puntos de convergencia con la literatura, sobre todo en lo relativo a la primera y segunda críticas planteadas antes. Primero, el

reproche relativo a la asociación entre aproximaciones metodológicas y paradigmas ha sido extensamente desarrollado tanto en obras seminales como en trabajos más recientes: entre otros, Bryman (1988), Brannen (2005) y Maxwell (2015). Algo similar ha sucedido con la crítica a la simplicidad inherente a las menciones al paradigma pragmatista, señalada por autores como Bergman (2008a) y Biesta (2010). Segundo, una gran parte de la literatura, sobre todo aquella contraria a la distintividad a los MM, ha criticado el hecho de dotar a los MM de un estatus de superioridad respecto a los diseños monómetodo: por ejemplo, Brewer & Hunter (2006) y Hesse-Biber (2015). En efecto, de manera similar a algunos de los entrevistados aquí, estos autores han considerado que es el ajuste del diseño a la pregunta de investigación, y no el diseño en sí, lo que determina la calidad del estudio. Finalmente, en contraste con estas dos críticas, tanto la tercera como cuarta críticas, relativas a la escisión entre literatura y práctica y a la sobreabundancia de tipologías, sí han tenido un carácter inédito y, por tanto, constituyen la principal novedad de estos resultados.

Por último, se observan variaciones importantes en las posturas de los entrevistados, en el nivel agregado, según sus atributos. En relación a la disciplina, mientras que el 72,7% ( $n=8$ ) de los entrevistados de sociología ha planteado algún tipo de crítica, esta proporción ha disminuido al 54,5% ( $n=6$ ) en educación, al 45,5% ( $n=5$ ) en enfermería y al 36,4% ( $n=4$ ) en psicología. La sociología ha sido, pues, la disciplina más crítica con la configuración actual de los MM. Otro atributo que ha generado diferencias significativas ha sido la antigüedad del doctorado. El 70% ( $n=14$ ) de los participantes que obtuvieron su doctorado hace 15 años o más han mostrado posturas críticas con los MM mientras que este porcentaje ha disminuido al 37,5% ( $n=9$ ) entre los entrevistados con un doctorado más reciente o sin él. Finalmente, ni la localización geográfica del lugar de trabajo ni la experiencia metodológica han establecido diferencias relevantes.

### **6.2.5 Reflexiones en torno a la implantación de los MM en el nivel disciplinar**

Aunque en moderada intensidad, a lo largo de las entrevistas, diferentes participantes han planteado también reflexiones específicas en torno a la implantación de los MM en sus respectivas áreas de conocimiento. Estas consideraciones han emergido en todas las disciplinas, excepto en educación. En el caso de esta última disciplina, las afirmaciones de los entrevistados

han tenido un carácter más genérico y, por tanto, no se han ubicado en la categoría de especificidad disciplinar.

En sociología, unos pocos entrevistados ( $n=2$ ) han considerado que, pese a la larga historia de la combinación de CN y CL en la disciplina, la penetración de los MM, tal y como son conceptualizados actualmente en gran parte de la literatura (por ejemplo, en las dos ediciones del *Handbook* o en el *JMMR*), ha resultado muy moderada en comparación con otras áreas de conocimiento. Estos participantes han atribuido dicha situación a, por una parte, la brecha ideológica entre las metodologías CN y CL todavía compartida por un gran número de sociólogos y, por la otra, al peso creciente de las posiciones pragmatistas en la conceptualización actual de los MM (sobre todo de aquéllas que han asimilado pragmatismo a “practicalidad”), hecho este último que habría precipitado su expansión en disciplinas de carácter mucho más aplicado que la sociología, como la enfermería, la salud pública y el trabajo social, entre otras. Dichas consideraciones son consistentes con lo señalado en la literatura, concretamente por Pearce (2012) en torno a la dicotomía entre CN y CL presente en algunos sectores de la disciplina, y por Ivankova & Kawamura (2010) en relación a la predominancia de los MM en áreas de conocimiento más prácticas que la sociología.

“Well, in sociology there are still methodologists seen as highly divided between qualitative and quantitative, and we don't have nearly as much orientation towards the kind of practice where the simple pragmatism, that sort of practicality creates a lot of appeal to mixed methods” (E1)

En psicología, todos los entrevistados ( $n=11$ ) han puesto de manifiesto el escepticismo y rechazo que ha existido, sobre todo en el contexto de Estados Unidos, hacia la metodología CL y, por ende, hacia los MM. Han aludido a la naturaleza marcadamente CN de la psicología y al modo cómo históricamente se ha fomentado, dentro de la disciplina, una visión de la aproximación CL como menos rigurosa, científica, legítima y creíble que la CN. Esta situación ha hecho que los MM hayan tenido poca presencia en la disciplina y, asimismo, que discusiones metodológicas fundamentales, cómo qué criterios deberían regir su calidad, ni se hayan planteado. Sin embargo, según algunos participantes ( $n=5$ ), en los últimos años la investigación CL y MM habrían empezado a ganar fuerza en psicología gracias a su introducción en los planes docentes de distintas universidades y a la aparición de nuevas revistas interesadas en



publicar trabajos psicológicos basados en ambas metodologías. En este caso los resultados son, también, íntegramente coincidentes con lo planteado en la literatura, en concreto, por López-Fernández & Molina-Azorín (2011b) y Povee & Roberts (2014) en relación a la dominancia de la metodología CN, y de Bishop (2015) respecto al crecimiento de los MM dentro de la disciplina.

“I think yes, I think it is, I think, yes, I think traditionally, you know, quantitative work has always been quite highly valued and now increasingly qualitative is, and because qualitative is more highly valued, then mixed methods are seen as, as more useful than they used to be” (E19)

En enfermería, si bien más de la mitad de entrevistados ( $n=7$ ) han hecho referencia a la reciente expansión de los MM en la disciplina, al mismo tiempo también han apuntado que este crecimiento se ha encontrado con dos obstáculos. Por una parte, existe en la disciplina una fuerte tradición CL que hace que sus integrantes prioricen el uso exclusivo de esta metodología en detrimento de diseños MM. Y por la otra, de manera similar a lo que sucede en psicología, predomina todavía en la actualidad una jerarquía de la metodología CN en ciencias de la salud, sobre todo en las áreas más próximas a la medicina, que ha hecho que se haya otorgado menos credibilidad a las aproximaciones CL y MM. Ejemplos de esto último son, entre otros, las reticencias de algunos investigadores a incorporar componentes CL en ensayos clínicos, la negativa de determinados órganos sanitarios a financiar estudios CL y MM, la percepción de ciertos individuos sobre el hecho de que el uso de CN les proveerá de un mayor estatus científico y, por último, la ausencia de aproximaciones CL y MM en la jerarquía de metodologías establecida por el movimiento de la práctica basada en la evidencia. Aquí las similitudes con la literatura se han limitado a la mención del mayor estatus de la metodología CN, por ejemplo, por parte de Giddings & Grant (2009). En este sentido, no nos consta, en las obras revisadas, ninguna referencia a la preeminencia CL dentro de la disciplina.

“So, you know, so mixed, you know, it’s sort of a variety of things, but it’s not always possible to use mixed methods. So like one, one project that I’m involved in and I’m sort of partly driving it, but it’s a randomised controlled trial and I’m, I mean I’d love to put in qualitative, but they’re very purist in a way and also the founding body would be as well (...) And o- one of the things that, you know, it, I’d say would be growing and it certainly is growing, but there’s still a kind of, still of reluctance to use it, you know, so with, yeah” (E25)

Finalmente, algunos entrevistados ( $n=4$ ) han aludido a las potencialidades de los MM en la conducción de investigación de carácter interdisciplinar. Específicamente, han considerado a los MM como una herramienta adecuada para el fomento de la comunicación y colaboración entre diferentes áreas de conocimiento y, asimismo, han destacado los beneficios de incluir en un mismo estudio a individuos provenientes de distintas disciplinas y, por tanto, con diversos grados de experiencia metodológica. En efecto, la posibilidad de agrupar en una única investigación a personas de perfiles diferentes constituye una manera de hacer frente a la necesidad, propia de los MM, de disponer de un amplio rango de conocimientos en ambas metodologías. Los vínculos entre los MM y la interdisciplinariedad, y en concreto las posibilidades que éstos ofrecen de aunar en un mismo estudio a estrategias metodológicas particulares de varias disciplinas, han sido cuestiones apuntadas en la literatura, por Ivankova & Kawamura (2010).

#### 6.2.6 Dimensión filosófica de los MM

Un último tema relativo a la conceptualización de los MM ha tenido que ver con la postura conceptual y filosófica (*conceptual stance*) de los participantes respecto a los MM. De los 44 entrevistados, 28 han ofrecido una respuesta clara y de éstos la mitad se han declarado a favor de la postura multiparadigmática. Estos últimos participantes, equilibrados entre disciplinas, han descartado que los MM se encuentren asociados con un paradigma específico y han insistido en su compatibilidad con múltiples posiciones filosóficas. Han considerado que los MM pueden usarse en el contexto de varios paradigmas y han señalado que distintos paradigmas pueden combinarse en el marco de un estudio basado en MM, siempre y cuando el investigador justifique sus decisiones y adopte posiciones paradigmáticas coherentes con la pregunta de investigación que pretende responder. A su vez, han señalado dos ventajas específicas de la postura multiparadigmática: por una parte, su apertura a la diferencia y a la conversación entre diversas formas de conocimiento y, por la otra, sus mayores oportunidades para la generación de conocimiento en comparación con otras posturas menos amplias.

“I think that by letting the researcher determine the paradigm that they’re going to connect that research with, that it allows for much more opportunities for advancing knowledge. That if we restrict mixed methods to only one paradigm then we’re bottlenecking mixed methods into a certain area, and we restrict the functionality of it” (E33)

En contraste con la posición anterior, varios entrevistados ( $n=9$ ), repartidos a partes iguales entre disciplinas, han destacado que la base filosófica de los MM debe limitarse a un único paradigma. De éstos, ocho han aludido al pragmatismo, mientras que el participante restante se ha situado en el realismo crítico. Para los pragmatistas, la conveniencia de este paradigma para los MM reside en: a) la importancia que otorga a la pregunta de investigación en el momento de determinar el diseño de cualquier estudio; b) la posibilidad de trascender las posiciones puristas en CN y CL basadas en la vinculación estricta entre filosofía y metodología; y c) la capacidad para adaptarse a la naturaleza práctica de muchas disciplinas aplicadas. Por último, diferentes participantes ( $n=5$ ), provenientes de sociología y psicología, han considerado que los paradigmas no son relevantes para los MM y han señalado, primero, que el hecho de tipificar la investigación en base a categorías paradigmáticas contribuye a su simplificación y, segundo, que más allá de cualquier consideración filosófica, lo más relevante en cualquier estudio son las preguntas de investigación. Por tanto, a diferencia de los pragmatistas, estos participantes han enfatizado el rol nuclear de las preguntas de investigación pero no han vinculado dicha posición con un paradigma específico, por muy aplicado y contingente que éste pueda ser.

“I, I guess I’m largely of the view that paradigms aren’t important to mixed methods research. I think mixed methods research is capable of being adapted to a whole range of different kinds of research questions and combinations of research questions. And I don’t see that there’s any particular value in trying to unpack different philosophical positions or whatever that might inform different ways of doing mixed methods research. That doesn’t, that doesn’t particularly strike me as valuable” (E7)

Finalmente, conviene hacer dos apreciaciones en relación a la información presentada en este apartado. En primer lugar, un número considerable de participantes ( $n=16$ ) ha obviado explicitar su postura filosófica en torno a los MM, prefiriendo no responder o bien desviando su respuesta hacia otra dirección. En segundo lugar, en el momento de ser consultados por el paradigma que informa su práctica investigadora (a nivel general, no específicamente MM), muchos entrevistados han respondido de manera confusa, hecho que podría deberse tanto a la escasa relevancia otorgada a este asunto por los participantes como a la falta de un consenso en torno a la definición de paradigma. Ambas circunstancias nos han llevado a desestimar el uso, inicialmente previsto, de estas dos características como variables ilustrativas en la presente

investigación. Ello contrasta, sin duda, con la sistematicidad con la que tienden a ser presentados los aspectos filosóficos en los trabajos metodológicos del ámbito (ver apartado 2.5) y evidencia que, en la práctica, la dimensión filosófica de los MM, o bien no está presente o bien no es tan ordenada y metódica como sugiere una parte importante de la literatura. Esta tendencia es, asimismo, coherente con los resultados del estudio de Alise & Teddlie (2010), quienes concluyeron que la mayoría de estudios basados en MM incluidos en su revisión no explicitaba sus fundamentos filosóficos y paradigmáticos. Ello no implica necesariamente que la filosofía no sea importante en la práctica empírica, pero sí demuestra que ésta no siempre es conceptualizada y presentada de manera explícita por el investigador. En efecto, de manera similar a este estudio, aunque con la excepción de la investigación de Frels et al. (2012), ninguno de los trabajos empíricos sobre las prácticas y percepciones alrededor de los MM publicados hasta la fecha (ver apartado 2.9) ha usado la postura filosófica de los participantes como variable ilustrativa y/o independiente.

### 6.2.7 Sumario

Los resultados relativos a la conceptualización de los MM por parte de los entrevistados pueden resumirse en los ocho puntos siguientes:

1. La mayoría de participantes ha planteado de manera clara y decidida una definición de los MM. Las definiciones propuestas han puesto de manifiesto la existencia de un consenso en cuestiones amplias como la pertinencia del término *mixed methods*. Sin embargo, en aspectos más específicos, como la denominación de los componentes CN y CL, la vinculación entre ambos, o la inclusividad de la definición, las posturas de los participantes han sido discordes.
2. Más de la mitad de entrevistados ha estado de acuerdo en considerar a los MM una metodología distintiva. Para éstos, los MM disponen de una identidad propia que los distingue de las metodologías CN y CL. En contraste, muchos menos participantes, alrededor de un tercio del total, se han posicionado en contra de dicha consideración. Éstos últimos han aducido que los MM no pueden identificarse con paradigmas y que no son más que una reconceptualización de la manera tradicional de hacer investigación, motivo por el cual no constituyen una aproximación nueva o diferente.

3. Casi la mitad de entrevistados ha aludido a la contribución de los MM en la obtención de un dibujo más completo de los fenómenos estudiados, hecho que, en su opinión, ha fomentado que en algunos casos los investigadores decidan formular preguntas más complejas que las planteadas en el marco de los diseños monométodo. Otras contribuciones sugeridas, aunque en menor medida, han sido la mejora de la calidad de la investigación, la posibilidad de responder a preguntas de investigación no contestadas en el pasado, y la reducción de la brecha entre CN y CL.
4. Más de la mitad de participantes ha planteado críticas a los MM. Entre éstas han figurado la vinculación entre metodologías y paradigmas, el simplismo con el que se ha tratado el pragmatismo, la posición universalista hacia los MM, la separación entre la literatura y la práctica, y el exceso de tipologías y términos existentes en el campo.
5. Algunos entrevistados de sociología, psicología y enfermería han reflexionado en torno a la introducción y consolidación de los MM en sus respectivas disciplinas. En sociología la implantación de los MM, tal y como son presentados en la literatura hegemónica, ha sido muy moderada. En psicología ha habido un notable escepticismo hacia los MM, si bien en los últimos años se ha relajado un poco. En enfermería se ha producido una expansión notable de los MM, pese a obstáculos como la tradición CL de la disciplina y la dominancia CN en las ciencias de la salud.
6. Más de una tercera parte de los participantes no ha planteado de manera clara su postura filosófica hacia los MM, circunstancia que choca con la sistematicidad con la que este asunto es presentado en gran parte de la literatura sobre MM. De los que sí lo han hecho, la mitad han sido partidarios de la posición multiparadigmática.
7. En términos generales, los resultados de las entrevistas respecto a la conceptualización de los MM son consistentes con la literatura. Únicamente se han identificado cinco aspectos divergentes y/o inéditos respecto a los trabajos publicados: a) no ha existido un consenso completo en torno a la definición de los MM; b) entre los razonamientos en contra de la distintividad de los MM, se ha aludido a la idea de los MM como proyecto

profesional; c) se han sugerido las críticas relativas a la separación entre la literatura y la práctica y al exceso de tipologías y términos; d) se ha hecho referencia a la predominancia de la metodología CL en enfermería y al modo cómo esta circunstancia ha obstaculizado la penetración de los MM en la disciplina; y e) ha habido una falta de posicionamiento filosófico entre un número considerable de entrevistados, hecho que choca con la relevancia otorgada a este tema en la literatura.

8. El atributo que ha establecido más diferencias en las respuestas de los entrevistados ha sido claramente la disciplina. En primer lugar, se observan variaciones disciplinares en cinco niveles: a) en la definición de los MM, la mayoría de los participantes que se han declarado a favor de considerar la combinación de CN-CN y CL-CL como MM han sido de sociología mientras que los que se han posicionado en contra han sido en gran parte de psicología; b) en la distintividad de los MM, la mayoría de participantes de sociología se ha opuesto a este planteamiento, casi todos los de enfermería se han declarado a favor y, a partes iguales, la mitad de entrevistados de psicología y educación han estado a favor y en contra; c) en la contribución de los MM, una mayoría de las afirmaciones relativas a las ventajas de los MM en el fomento de la calidad de la investigación han provenido de sociología mientras que muchos de los planteamientos relativos a las posibilidades de los MM para dar respuesta a preguntas que se tenían en el pasado han derivado de enfermería; d) en las críticas a los MM, la sociología ha sido con diferencia la disciplina más crítica y, en contraste, la psicología ha sido la que ha planteado menos objeciones; y e) en la implantación y desarrollo disciplinar de los MM, en sociología la penetración ha sido, y continua siendo, moderada, en psicología ha existido un cierta reticencia a pesar de su expansión actual, y en enfermería ha habido un crecimiento aunque existen todavía algunos obstáculos para su consolidación. En segundo lugar, en cuanto a la localización geográfica del lugar de trabajo, se detectan diferencias relevantes únicamente en el caso de la postura en torno a la distintividad de los MM. En este caso un porcentaje mucho mayor de participantes de Norteamérica y Oceanía, respecto a Europa, han dado soporte a esta consideración. En tercer lugar, en lo relativo a la antigüedad del doctorado, se han identificado diferencias en dos aspectos: a) en la distintividad de los MM, un porcentaje muy superior de entrevistados con un doctorado más reciente han mostrado, respecto a aquéllos con un título de mayor

antigüedad, una actitud favorable a este planteamiento; y b) en las críticas a los MM, una proporción mayor de participantes con un doctorado más antiguo han manifestado, respecto a aquéllos con un título más reciente, una actitud crítica hacia esta aproximación. Finalmente, la experiencia metodológica de los participantes no ha planteado diferencias relevantes en ninguno de los temas.

### 6.3 Conceptualización y operacionalización de la calidad de la investigación basada en MM

#### 6.3.1 Criterios de calidad para los estudios basados en MM

El primer tema relativo a la conceptualización y operacionalización de la calidad abordado en las entrevistas ha hecho referencia a los criterios que los participantes han usado y considerado pertinentes para la evaluación de la investigación basada en MM. Con el fin de potenciar la obtención de información al respecto, se han incluido, en el guión de las entrevistas, cuatro preguntas sobre esta cuestión (ver apéndice 10): una primera, relativa a los atributos que debería tener un “buen” estudio basado en MM; una segunda, centrada en los criterios que idealmente deberían usarse en la evaluación de investigaciones basadas en MM; una tercera, focalizada en los criterios empleados en la revisión de manuscritos empíricos y/o en la lectura crítica de estudios basados en MM; y una cuarta, referida a la presencia de dichos criterios en la literatura empírica de su disciplina, así como en los principales problemas identificados en la misma. El hecho de formular estas cuatro preguntas, y no limitar el foco a una sola, ha permitido a los entrevistados disponer de más tiempo y oportunidades para reflexionar y elaborar sus respuestas y, por ende, ha posibilitado obtener un listado más robusto y completo de los criterios de calidad. Todos los participantes ( $n=44$ ) han respondido de manera clara y meditada a una o varias de estas cuatro preguntas. La descripción de los criterios planteados, agrupados según la fase de la investigación, se incluye en la Tabla 14.

La lectura de la Tabla 14 permite hacer dos observaciones. En primer término, los criterios más mencionados (esto es, aquéllos con  $n \geq 10$ ) han sido el rigor de la implementación de los componentes CN y CL en todas sus fases, usando criterios de calidad CN y CL ( $n=26$ ), la inclusión de una *rationale* para el uso de un diseño MM ( $n=25$ ), la integración rigurosa de los componentes CN y CL ( $n=21$ ), la descripción del diseño MM implementado ( $n=17$ ), la aplicación de criterios de transparencia en la presentación del estudio ( $n=14$ ), el planteamiento de un propósito, objetivos y preguntas de investigación coherentes entre sí ( $n=12$ ), la

consistencia entre el diseño MM y el propósito, objetivos y preguntas de investigación ( $n=11$ ), la descripción del diseño MM y de los procedimientos que pretenden implementarse ( $n=10$ ), y la evidencia de que el producto final es superior a la suma de las partes ( $n=10$ ). La mayoría de estos criterios han pertenecido a la fase de implementación de la investigación y, asimismo, han tenido un carácter específicamente MM. En segundo término, de un total de 225 menciones a criterios, un número mayoritario ( $n=97$ , 43,1%) ha aludido a la fase de implementación, seguido de la fase de planificación ( $n=60$ , 26,6%) y, a mucha distancia, las fases de difusión ( $n=36$ , 16%) e interpretación ( $n=24$ , 10,6%). De manera acorde con estas tendencias, de los 44 entrevistados, el 90,9% ( $n=40$ ) ha mencionado al menos un criterio referido a la implementación, el 70,4% ( $n=31$ ) a la planificación, el 59% ( $n=26$ ) a la difusión, el 36,3% ( $n=16$ ) a la interpretación, y el 15,9% ( $n=7$ ) a la transversalidad, esto es, a criterios aplicables a todas las fases. Estos últimos resultados son coherentes con la preeminencia, en la literatura, de criterios de calidad relativos a la fase de implementación (ver apartado 4.6).



Tabla 14 Descripción de los criterios de calidad de los MM mencionados por los participantes

Fase	Criterio	Participante														
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
Planificación	1 <sup>1</sup>															
	2	✓			✓								✓	✓	✓	✓
	4												✓			
	6	✓				✓		✓	✓				✓	✓	✓	✓
	7												✓			
	9	✓			✓				✓				✓	✓		
	N															
Implementación	15			✓					✓				✓	✓	✓	✓
	16	✓		✓								✓	✓			
	19											✓				
	20															
	23	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	
	26			✓		✓					✓					
	32	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		





Fase		Criterio	Participante															
			E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	E30	
Planificación	1 <sup>1</sup>	Elaboración de una revisión de la literatura y/o de un marco conceptual o teórico											✓			✓		
	2	Planteamiento de un propósito, objetivos y preguntas de investigación que sean coherentes entre sí											✓	✓			✓	
	4	Descripción del enfoque epistemológico que fundamenta el propósito, objetivos y preguntas de investigación del estudio																
	6	Inclusión de una <i>rationale</i> para el uso de MM, a nivel general y a nivel específico del tipo de diseño planificado				✓		✓	✓				✓	✓		✓	✓	✓
	7	Planteamiento de una pregunta MM											✓				✓	
	9	Descripción del diseño MM, procedimientos de recogida de datos, análisis, integración, y presentación del estudio, que pretenden implementarse		✓									✓		✓			
	N	Inclusión de los participantes en la formulación de las preguntas de investigación							✓									
Implementación	15	Descripción del diseño MM (y del tipo de integración) implementado, de acuerdo con las tipologías existentes		✓		✓		✓					✓	✓	✓			
	16	Consistencia entre el diseño MM y el propósito, objetivos y preguntas de investigación del estudio		✓							✓	✓						
	19	Consideración de las fortalezas y debilidades de los métodos CN y CL implementados en la minimización de los sesgos compartidos y en la maximización de la amplitud y profundidad del estudio																
	20	Fidelidad de la implementación de los métodos de acuerdo con las características del diseño MM				✓												
	23	Rigor en la implementación de componentes CN y CL en todas sus fases, usando criterios de calidad CN y CL	✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓			✓			
	26	Consistencia lógica entre los componentes CN y CL		✓								✓						
	32	Integración rigurosa de los componentes CN y CL		✓		✓						✓	✓	✓		✓		





Fase	Criterio	Participante															
		E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	E40	E41	E42	E43	E44	T	
Planificación	1 <sup>1</sup>											✓		✓		4	
	2		✓									✓		✓		12	
	4															1	
	6	✓	✓			✓	✓				✓	✓		✓	✓	✓	25
	7		✓									✓		✓			6
	9		✓						✓								10
	N												✓				2
Implementación	15		✓	✓				✓							✓	✓	17
	16	✓									✓	✓				✓	11
	19																1
	20																1
	23	✓	✓	✓				✓	✓	✓					✓	✓	26
	26								✓		✓					✓	8
	32							✓	✓	✓	✓				✓	✓	21





Fase		Criterio	Participante														
			E31	E32	E33	E34	E35	E36	E37	E38	E39	E40	E41	E42	E43	E44	T
Difusión	60	Aplicación de criterios de transparencia en la presentación del estudio		✓	✓				✓	✓				✓		✓	14
	61	Evidencia de que el producto final obtenido es más que la suma de las partes						✓								✓	10
	N	Inclusión del término <i>mixed methods</i> en el título del estudio													✓		2
	N	Contribución del estudio al conocimiento no exclusivamente MM															3
	N	Inclusión de referencias de la literatura sobre MM						✓						✓	✓	✓	7
Transvers.	N	Consideración de las nociones generales de calidad: validez, fiabilidad, relevancia y replicabilidad											✓				5
	N	Reconocimiento del carácter contingente de la investigación															1
	N	Sinergia entre los miembros del equipo de investigación										✓					1
	N	Coherencia entre el total de elementos de la investigación											✓				1

<sup>1</sup>La numeración de esta columna obedece al orden de los criterios tal y como estaban representados en la Tabla 7. La letra N se refiere a nuevos criterios, esto es, a criterios mencionados por los participantes y que no aparecían en la tabla anterior.

Además de describir las respuestas de los entrevistados, otro ejercicio muy relevante en este punto consiste en examinar el grado en que los criterios mencionados por los participantes se asimilan o difieren de los criterios planteados en la literatura. O lo que es lo mismo, en que medida existe una correspondencia entre las representaciones y actividades de los entrevistados en torno a la calidad de la investigación basada en MM y las propuestas sugeridas en la literatura metodológica. Con este fin, la Tabla 15 ilustra el listado de los criterios más mencionados por los entrevistados (aquéllos con  $n \geq 10$ ), juntamente con los criterios predominantes en la literatura, descritos anteriormente en la Tabla 7 (ver apartado 4.6).

La lectura de la Tabla 15, juntamente con la revisión de la Tabla 7 y la Tabla 16 permite hacer cuatro observaciones. En primer lugar, existe una elevada consistencia entre los criterios mayoritarios mencionados por los entrevistados y los sugeridos por la literatura, ya que de nueve de los criterios predominantes en ambos, cinco han coincidido y, de éstos, tres han ocupado las cuatro primeras posiciones. En efecto, si, por ejemplo, se atiende al artículo de Bryman (2014), todos los criterios sugeridos por este autor menos uno han coincidido con los criterios más mencionados por los entrevistados. Esta convergencia es muy relevante, ya que el autor describe su propuesta de criterios como “the central or core desiderata” (Bryman, 2014, p. 125) de la investigación basada en MM y, asimismo, define su trabajo como una alternativa parsimoniosa a los listados de criterios excesivamente largos que predominan en el campo (ver apartado 3.3.2.1). En segundo lugar, el número y la frecuencia de los criterios sugeridos por los participantes, y no presentes en la literatura, ha sido más bien reducido. Entre éstos han figurado la inclusión de referencias de la literatura MM<sup>55</sup>, ( $n=7$ ), la consideración de las nociones generales de calidad como la validez, la fiabilidad, la relevancia y la replicabilidad ( $n=5$ ), la contribución del estudio al conocimiento no exclusivamente MM ( $n=3$ ) y la credibilidad de las conclusiones ( $n=3$ ). Una tendencia similar se ha manifestado en los criterios de los entrevistados no predominantes (aquéllos con  $n < 10$ ) y coincidentes con la literatura, ya que en su mayoría han mostrado una sola mención. En tercer lugar, entre los criterios presentes en la literatura pero no señalados por los participantes, han figurado aspectos como la dimensión

---

<sup>55</sup>Si bien este criterio es parecido al criterio 12 de la Tabla 7, se diferencia del mismo en el sentido de aludir a la citación de referencias de la literatura no sólo para justificar la posición MM del investigador, sino también para fundamentar, a un nivel más global, otros aspectos de la investigación como las decisiones tomadas en relación al diseño del estudio o bien las aportaciones de la investigación, en un nivel metodológico, al campo de los MM. Por tanto, pese a ser pequeñas, las diferencias entre ambos criterios han existido. A pesar de ello, se ha seguido un razonamiento similar al del apartado 4.6, de minimizar la agregación de los criterios.

epistemológica de la investigación, la configuración y organización del equipo de investigación, la transferibilidad de las inferencias, y la usabilidad de los resultados. En cuarto lugar, en el nivel más específico de las fases de la investigación, se observa, en este caso también, una elevada correspondencia entre los criterios enunciados por los entrevistados y los planteados en la literatura. En efecto, tal y como ilustra la Tabla 16, el criterio mayoritario ha sido, en ambos contextos, el mismo en todas las fases. Las únicas diferencias han tenido que ver, por una parte, con la ausencia de criterios relativos a la fase de aplicación en el contexto de los entrevistados y, por la otra, con la falta de criterios de naturaleza transversal en el contexto de la literatura.

Finalmente, en cuanto a las diferencias según los atributos de los entrevistados, se observan variaciones en el nivel de la disciplina en dos fases de la investigación, la planificación y la interpretación. Así, por una parte, el 54,5% ( $n=6$ ) de los entrevistados de sociología han mencionado al menos un criterio referido a la planificación mientras que dicho porcentaje ha aumentado al 72,7% ( $n=8$ ) en psicología y enfermería y al 81,8% ( $n=9$ ) en educación. Estas diferencias se han puesto de manifiesto, por ejemplo, en criterios como el planteamiento de una pregunta MM, donde las citas por parte de sociólogos han sido más bajas (o inexistentes) que en el resto de disciplinas. Por otra parte, en educación el 72,7% ( $n=8$ ) de entrevistados han planteado al menos un criterio vinculado a la fase de interpretación, mientras que en sociología, psicología y sobre todo, enfermería, estos porcentajes han sido muy inferiores, concretamente del 36,4% ( $n=4$ ), 27,3% ( $n=3$ ) y 9,1% ( $n=1$ ), respectivamente. Por ejemplo, las menciones a criterios como la consistencia entre las meta-inferencias del estudio y el propósito de la combinación o la credibilidad de las conclusiones, se han restringido a la disciplina educativa. En cuanto al resto de fases, no se han detectado diferencias relevantes, y lo mismo ha sucedido con los atributos de la localización geográfica, la antigüedad del doctorado y la experiencia metodológica.

**Tabla 15 Comparación de los criterios predominantes mencionados por los entrevistados y planteados en la literatura**

Mencionados por los entrevistados			Planteados en la literatura		
Criterio	Fase	<i>n</i>	Criterio	Fase	<i>n</i>
Rigor en la implementación de los componentes CN y CL en todas sus fases, usando criterios de calidad CN y CL	Implementación	26	Rigor en la implementación de los componentes CN y CL en todas sus fases, usando criterios de calidad CN y CL	Implementación	23
Inclusión de una <i>rationale</i> para el uso de MM, a nivel general y a nivel específico del tipo de diseño planificado	Planificación	25	Inclusión de una <i>rationale</i> para el uso de MM, a nivel general y a nivel específico del tipo de diseño planificado	Planificación	18
Integración rigurosa de los componentes CN y CL	Implementación	21	Descripción del diseño MM (y del tipo de integración) implementado, de acuerdo con las tipologías existentes	Implementación	18
Descripción del diseño MM (y del tipo de integración) implementado, de acuerdo con las tipologías existentes	Implementación	17	Consistencia entre el diseño MM y el propósito, objetivos y preguntas de investigación del estudio	Implementación	14
Aplicación de criterios de transparencia en la presentación del estudio	Difusión	14	Descripción de los componentes CN y CL en todas sus fases: muestreo, recogida de datos, análisis e inferencias	Implementación	13
Planteamiento de un propósito, objetivos y preguntas de investigación que sean coherentes entre sí	Planificación	12	Integración rigurosa de los componentes CN y CL	Implementación	13
Consistencia entre el diseño MM y el propósito, objetivos y preguntas de investigación del estudio	Implementación	11	Explicitación del enfoque epistemológico del investigador	Implementación	12
Descripción del diseño MM, procedimientos de recogida de datos, análisis, integración, y presentación del estudio, que pretenden implem.	Planificación	10	Consistencia entre las estrategias de muestreo y el propósito, objetivos, preguntas de investigación y diseño del estudio	Implementación	10
Evidencia de que el producto final obtenido es más que la suma de las partes	Difusión	10	Consistencia entre las estrategias de análisis y el propósito, objetivos, preguntas de investigación y diseño del estudio	Implementación	10

**Tabla 16 Comparación de los criterios predominantes mencionados por los entrevistados y planteados en la literatura según fase de la investigación**

Fase	Mencionados por los entrevistados		Planteados en la literatura	
	Criterio	<i>n</i>	Criterio	<i>n</i>
Planificación	Inclusión de una <i>rationale</i> para el uso de MM, a nivel general y a nivel específico del tipo de diseño planificado	25	Inclusión de una <i>rationale</i> para el uso de MM, a nivel general y a nivel específico del tipo de diseño planificado	18
	Planteamiento de un propósito, objetivos y preguntas de investigación que sean coherentes entre sí	12	Elaboración de una revisión de la literatura y/o de un marco conceptual o teórico que sitúe el estudio, dé forma a las preguntas de investigación y guíe la selección de los métodos	9
	Descripción del diseño MM, procedimientos de recogida de datos, análisis, integración, y presentación del estudio, que pretenden implementarse	10	Planteamiento de un propósito, objetivos y preguntas de investigación que sean coherentes entre sí	8
Implementación	Rigor en la implementación de los componentes CN y CL en todas sus fases, usando criterios de calidad CN y CL	26	Rigor en la implementación de los componentes CN y CL en todas sus fases, usando criterios de calidad CN y CL	23
	Integración rigurosa de los componentes CN y CL	21	Descripción del diseño MM (y del tipo de integración) implementado, de acuerdo con las tipologías existentes	18
	Descripción del diseño MM (y del tipo de integración) implementado, de acuerdo con las tipologías existentes	17	Consistencia entre el diseño MM y el propósito, objetivos y preguntas de investigación del estudio	14
Interpretación	Consistencia entre las inferencias y los resultados	7	Consistencia entre las inferencias y los resultados	9
	Explicación de cualquier inconsistencia identificada entre los resultados de los análisis de los componentes CN y CL	6	Incorporación, en las meta-inferencias del estudio global, de todas las inferencias generadas a partir de los componentes CN y CL	6
	Consistencia entre las meta-inferencias del estudio global y el propósito de combinación inicial	3	Generación, por parte de otros investigadores, de inferencias similares en base a los mismos resultados	6
Difusión	Aplicación de criterios de transparencia	14	Aplicación de criterios de transparencia	9
	Evidencia que el producto final es más que la suma de las partes	10	Evidencia que el producto final es más que la suma de las partes	8

### 6.3.2 Principales problemas detectados en la literatura empírica basada en MM de su disciplina

Al margen de consultar los criterios de calidad usados y considerados pertinentes por los entrevistados, también se les ha preguntado en que medida dichos criterios están presentes en los trabajos empíricos MM de su disciplina. Todos los participantes han confirmado que al menos uno de estos criterios (y en numerosos casos, todos) ha tendido a estar ausente en su ámbito de literatura y, a modo de extensión de su respuesta, muchos ( $n=31$ ) han listado los principales problemas identificados en la misma. Esta información es, sin duda, muy relevante en el contexto del presente estudio pues permite conocer, más allá de las consideraciones y prácticas de los entrevistados, cuales son los puntos débiles en cada disciplina y, por extensión, en qué dirección deberían orientarse los esfuerzos de mejora de su calidad. Asimismo, si bien se trata de una información obtenida a partir las percepciones de los entrevistados y, por tanto, condicionada por los criterios que éstos han considerado más pertinentes, constituye de todos modos un recurso valioso, sobre todo si se toma en consideración que hasta la fecha los trabajos empíricos que han abordado este asunto lo han hecho a partir de revisiones críticas de la literatura (Bryman, 2006a; O'Cathain et al., 2008b; Wisdom et al., 2012) y no de estudios basados en datos primarios (con la excepción de Povee & Roberts (2014), quienes abordan este asunto de manera únicamente indirecta).

#### Figura 12 Problemas de la literatura empírica basada en MM

- 1. Falta de integración de los componentes CN y CL
- 2. Falta de transparencia en la presentación de procedimientos y resultados
- 3. Ausencia de una rationale para el uso de MM
- 4. Falta de rigor del componente CL
- 5. Restricción del componente CL a un papel suplementario

Un primer problema planteado en todas las disciplinas, aunque mayoritariamente en sociología, ha hecho referencia a la falta de integración de los componentes CN y CL ( $n=14$ ). En efecto, muchos estudios que dicen basarse en MM incluyen dos partes, rigurosas en sí mismas, pero carentes de cualquier tipo de vinculación entre sí. En estos casos los resultados y la discusión de

los componentes CN y CL tienden a presentarse en secciones separadas del artículo, informe o manuscrito y, a su vez, el apartado de conclusiones acostumbra a carecer de cualquier explicación sobre el conocimiento distintivo generado a partir de la articulación de ambas metodologías. En otras palabras, lo que realmente se incluye en estos trabajos son dos estudios de temática y propósitos muy similares, pero independientes entre sí. Dicha manera de proceder lleva, por una parte, a ignorar el valor añadido de los diseños MM, y, por la otra, a neutralizar la posibilidad de responder a preguntas u objetivos de investigación genuinamente mixtos. Tal y como han apuntado un par de entrevistados, este problema no reside siempre en la mala praxis de los investigadores, sino que en muchas ocasiones tiene que ver con las limitaciones de palabras fijadas por las revistas académicas. En efecto, en determinadas áreas de conocimiento como la psicología clínica y la enfermería, los trabajos publicados tienden a ser más cortos y sintéticos que en otras disciplinas y ello obliga a sus autores a presentar ambos componentes en artículos separados. A esta práctica cabe añadir, asimismo, las exigencias cada vez mayores de la carrera académica de maximizar el número de publicaciones derivadas de un mismo estudio y, por ende, que, a efectos cuantitativos, sea más conveniente difundir separadamente los resultados que publicarlos de manera integrada. Todas estas circunstancias operan, sin duda, en contra de la realización rigurosa, transparente y documentada de la integración.

“I’m aware of some that, that I know were mixed methods studies, but when it comes to publication they actually publish them separately, so they publish the quantitative results in one journal article and the qualitative in another. And to me then you, you loose the essence of a mixed methods study because, you know, you don’t under-, you don’t get to see what the mixed methods brought to the, to the results. You only get to see what the qual and the quant were and to me that’s just two separate studies” (E28)

Un segundo problema, mencionado sobre todo en educación y enfermería, ha tenido que ver con la falta de transparencia y de detalle en el momento de presentar los procedimientos y resultados de los estudios basados en MM ( $n=11$ ). En primer lugar, se ha afirmado que a menudo los investigadores no especifican el tipo diseño MM empleado y, por ende, omiten información importante como la temporalidad de los componentes, el peso adscrito a cada uno de ellos o el tipo, morfología y momento de la integración ( $n=7$ ). O bien, en caso que sí especifiquen el diseño, el que indican no se corresponde con el realmente implementado en la práctica. En segundo lugar, se ha señalado que es habitual que los autores no especifiquen, usando la literatura apropiada del campo, cual es su definición de los MM, qué entienden por

integración, y cuáles son los principios paradigmáticos y/o las asunciones teóricas que fundamentan su trabajo ( $n=6$ ). Según estos entrevistados, dicha situación no sólo se pone de manifiesto en revistas disciplinares sino también en publicaciones especializadas, como el *JMMR*, dónde la expectativa es que los trabajos tengan un mayor nivel de detalle y de justificación metodológica. La consecuencia de esta falta de transparencia es que, en la práctica, resulta imposible evaluar estos estudios de manera precisa, ya que el evaluador debe hacer un ejercicio de inferencia intuitiva que resulta a todas luces insuficiente para hacer una evaluación en condiciones.

Un tercer problema, comentado sobre todo en enfermería, ha aludido a la falta de una *rationale* para el uso de un diseño MM ( $n=9$ ). Desde esta óptica, un número considerable de estudios, pese a indicar de manera manifiesta (por ejemplo, en el título y/o en el *abstract*) su fundamentación en una aproximación MM, han obviado hacer explícitas las razones de dicha decisión. En estos casos no quedarían claros los motivos por los cuales los investigadores habrían el hecho el esfuerzo material e intelectual de generar y explotar dos bases de datos en lugar de una. Según dos entrevistados, esta situación se pone sobre todo de manifiesto en contextos en los que los MM han devenido populares y han empezado a ser implementados por individuos que han carecido de las competencias y conocimientos necesarios para su correcta realización.

Un cuarto problema ha apuntado a la falta de rigor del componente CL en comparación con el CN ( $n=8$ ). Así, mientras que la parte CN de muchos estudios basados en MM tiende a estar sólidamente realizada y minuciosamente documentada, la parte CL denota a menudo problemas tales como la inadecuación del muestreo o la ausencia de procedimientos sistemáticos y transparentes de análisis. Tal y como sucedía en el apartado 6.2.5, este inconveniente ha sido mencionado sobre todo por los entrevistados de psicología, quienes lo han asociado a la mayor complejidad inherente a la metodología CL así como al menor estatus y penetración de la misma en la disciplina. De acuerdo con estos entrevistados, es muy posible que la peor calidad del componente CL respecto al CN se deba, primero, a la importancia otorgada a los protocolos de conducción y presentación de la metodología CN establecidos dentro de la disciplina (por ejemplo, en el manual de la *American Psychological Association*) y, segundo, a la menor formación CL de los investigadores en psicología. Esta falta de



preparación no impide, sin embargo, que algunos investigadores expertos en metodología CN traten de todos modos de hacer investigación CL en el marco de estudios MM, aunque sin tener la preparación suficiente. Esta es, en efecto, una actitud lúcidamente definida por uno de los entrevistados, en este caso de sociología, como “a Johnny-come-latelies to qualitative methods”.

“It seems to me that there are lot of, what I encounter in, in a lot of the manuscripts that I look at or what I kind of refer to is this “Johnny-come-latelies” to qualitative methods. So these are people that are, you can tell often times they’re well experienced and, and well versed with q- quantitative methods and they assume that, you know, with very little study and thought they can apply qualitative methods in some sort of kind of like icing on the cake” (E8)

En una línea parecida a la anterior, en este caso de manera equilibrada en las cuatro disciplinas, se ha mencionado un quinto problema, referido al hecho de que, en un número elevado de investigaciones, el componente CL tiende a restringirse a un papel meramente suplementario del CN ( $n=7$ ). Como consecuencia de ello, pese a basarse en un diseño MM, tanto el peso de los procedimientos del estudio, como su lógica subyacente, tienen un fundamento mayoritariamente CN. En estos casos la esencia del componente CL, y especialmente su riqueza, quedan diluidas bajo las del componente CN, con el fin último de fomentar la compatibilidad entre ambos tipos de datos. Esto no es de por sí un inconveniente, ya que se trata de un tipo de diseño aceptado dentro del campo y, a su vez, no implica necesariamente que el componente CL sea menos riguroso. No obstante, dicha práctica sí supone un problema si se convierte en habitual, si se realiza de manera inconsciente, y si lleva a ignorar las situaciones de incompatibilidad entre los datos CN y CL y, con ello, termina por omitir las situaciones en que la reformulación de las preguntas de investigación o el reanálisis de la información CN son necesarios.

Además de estos cinco problemas, los entrevistados también han hecho referencia, en menor intensidad, a otros tres inconvenientes de la literatura empírica de su disciplina. De manera específica: a) la falta de rigor en la conducción del componente CN ( $n=4$ ); b) la ausencia de planificación, desde el inicio de la investigación, del diseño MM ( $n=2$ ); y c) el hecho de afirmar que el estudio se ha basado en una aproximación MM cuando en realidad no ha sido así ( $n=2$ ).

Finalmente, es relevante apuntar dos aspectos relativos a estos resultados. En primer lugar, casi todos los problemas identificados coinciden con alguno de los criterios de calidad mayoritarios mencionados por los entrevistados y listados en el apartado anterior. Por una parte, la identificación de dichos problemas, y no de otros, se encuentra claramente determinada por las percepciones de los entrevistados en torno a qué consideran relevante y qué no en el marco de la calidad de los MM. Por tanto, es posible que, pese a ponerse de manifiesto en su disciplina, determinados problemas de naturaleza más compleja (como, por ejemplo, los asociados al incumplimiento de criterios relativos a la fase de interpretación planteados por Onwuegbuzie & Johnson (2006) o Teddlie & Tashakkori (2009): ver apartado 4.6) no hayan sido mencionados por los participantes, ya sea por el desconocimiento de los mismos o por no haberlos articulado en forma de criterios de calidad en el apartado anterior. Ahora bien, por otra parte, más allá de esta omisión, es muy relevante saber que, en opinión de los entrevistados, existen deficiencias graves en la literatura empírica de sus disciplinas. Y la calificación de “graves” no es baladí, ya que la mayoría de problemas apuntados por los entrevistados remiten al incumplimiento de criterios de calidad fundamentales, como la especificación del tipo de diseño MM o la integración de los componentes CN y CL. Estos resultados confirman, pues, la necesidad de priorizar, en el momento actual, el desarrollo y difusión efectiva de marcos de calidad como los de O’Cathain et al. (2008b) y Bryman (2014) que, además de ser sencillos, cortos y parsimoniosos, definen los aspectos más básicos a tener en cuenta por los investigadores en el momento de planificar e implementar un estudio basado en un diseño MM. Ello no significa que los criterios de calidad más sofisticados deban ignorarse, sino que es necesario sentar las bases para asegurar que al menos los criterios más nucleares y asequibles se satisfagan. Al mismo tiempo, es fundamental evitar que la toma de contacto con marcos de criterios demasiado largos y sofisticados lleve a determinados investigadores a desestimar la consulta de la literatura sobre la calidad de la investigación basada en MM y que ello repercuta, por tanto, en la reproducción de los problemas presentados aquí.

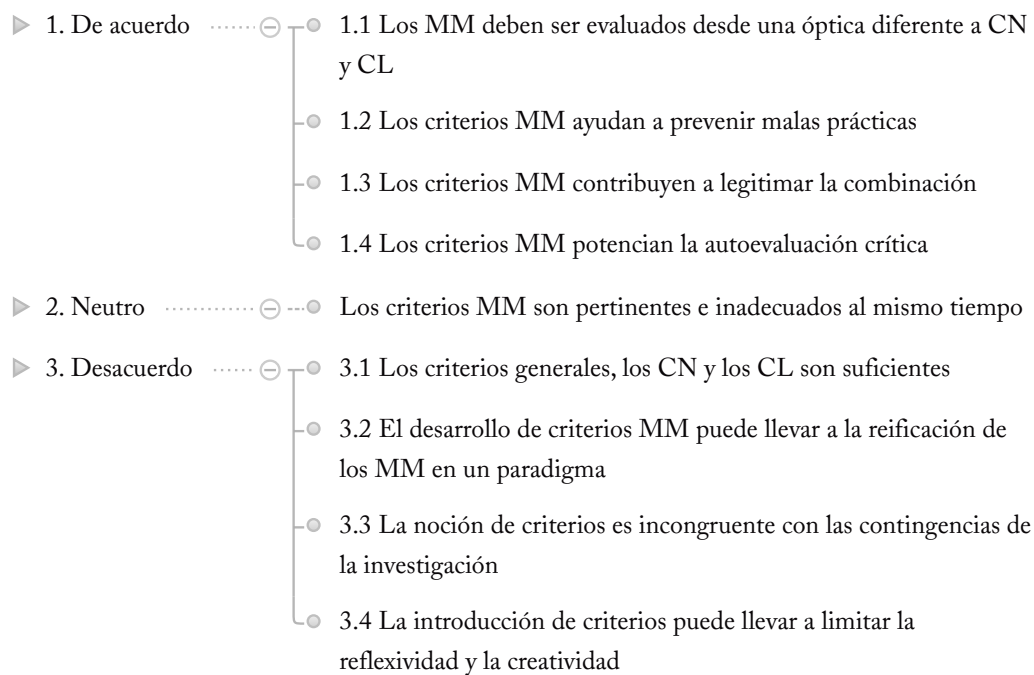
En segundo lugar, si se comparan los resultados de este apartado con los escasos estudios que han revisado críticamente el estado de la calidad en una área de conocimiento, se identifican puntos de coincidencia en casi todos los problemas mencionados aquí: la falta de integración (Bryman, 2006a; Niglas, 2004), la no descripción del diseño MM (Alise & Teddlie, 2010; O’Cathain et al., 2008b; Wisdom et al., 2012), la no inclusión de referencias a la literatura MM

(Leech, 2012), la ausencia de una *rationale* para el uso de un diseño MM (O'Cathain et al., 2008b; Wisdom et al., 2012), y las limitaciones del rigor del componente CL, sobre todo en psicología (Povee & Roberts, 2014).

### 6.3.3 Pertinencia de los criterios específicos para la investigación basada en MM

El tercer aspecto investigado en las entrevistas en relación a la calidad ha aludido al grado en que los participantes han considerado pertinentes los criterios específicamente diseñados para la evaluación de la investigación basada en MM. Se planteaba antes, en el apartado 4.4, que, partiendo de la base de que los MM son más que la suma de sus partes, una mayoría de autores han estado de acuerdo con el desarrollo de dichos criterios. En efecto, así lo han puesto de manifiesto en sus publicaciones al sugerir, entre otros, criterios referidos a la inclusión de una *rationale* para el uso de un diseño MM o al rigor de la integración. En el caso de los entrevistados, se observa una tendencia similar: 29 han estado de acuerdo con este planteamiento, 10 han mostrado su desacuerdo, tres han tenido una posición neutra o intermedia, y dos no han ofrecido una respuesta clara.

**Figura 13 Posturas de los entrevistados respecto a la pertinencia de los criterios MM**



En primer lugar, de los 29 partidarios del establecimiento de criterios específicos MM, 12 han justificado su posición. Sus afirmaciones se han fundamentado en cuatro argumentos. Primero, varios entrevistados ( $n=9$ ), de todas las disciplinas, han considerado que los MM disponen de una serie de características singulares respecto a CN y CL y, por tanto, deben ser evaluados desde una óptica diferente, a partir de criterios MM. Por ejemplo, en todo estudio basado en MM acontecen dinámicas de integración que no están presentes en los estudios monométodo y que no pueden ser asesoradas mediante criterios de enfoque general, CN o CL. Es relevante señalar que la mayoría de los que han hecho esta afirmación habían conceptualizado, previamente, los MM como una metodología distintiva, sin embargo, ha habido unos pocos, concretamente seis, que le habían negado dicho carácter distintivo. Esta falta de correspondencia entre la pertinencia de los criterios específicos y la distintividad de los MM no supone una contradicción, ya que, como se ha señalado en el apartado 6.2.2, pese a negarle dicho estatus, algunos de estos seis participantes han reconocido antes la singularidad de los MM como aproximación (aunque no como metodología). Segundo, unos pocos entrevistados ( $n=2$ ), de psicología y educación, han planteado que los criterios específicos MM ayudan a prevenir malas prácticas en el campo como, por ejemplo, el hecho de no especificar ni justificar el tipo de diseño MM empleado o bien realizar de manera incorrecta la integración. Tercero, otros participantes ( $n=2$ ), también de psicología y educación, han señalado que estos criterios contribuyen a legitimar la naturaleza de la combinación de métodos. Desde su óptica, los MM son una área en crecimiento y su consolidación como práctica científica obliga necesariamente a fijar un conjunto de estándares para su evaluación. Y cuarto, un entrevistado de sociología ha apuntado que dichos criterios fomentan que los investigadores adopten una posición crítica respecto a su propio trabajo.

“I think as this field continues to grow and develop we need some benchmarks for what constitutes good mixed methods research (...) I think any scientific procedure ultimately needs some criteria as to what constitutes high quality work” (E43)

En segundo lugar, los 10 entrevistados discordes con establecer criterios específicos MM han basado su posición en cuatro argumentos. Primero, varios de estos participantes ( $n=7$ ), de sociología, enfermería y educación, han considerado que los criterios generales y los criterios CN y CL para evaluar, respectivamente, el global de la investigación y cada uno de los componentes, son suficientes para asesorar la calidad de los estudios MM y, por tanto, no es ni

necesario ni adecuado plantear criterios adicionales o diferentes. Segundo, en una línea parecida a los argumentos en contra de la distintividad, algunos entrevistados ( $n=4$ ), de sociología y educación, han señalado que la introducción de criterios exclusivos para los MM conlleva el riesgo de reificar a los MM en un paradigma, construir una percepción de superioridad de esta aproximación entre determinados sectores y, como consecuencia de ello, fomentar la separación, la incomunicación y el conflicto entre metodologías. Tercero, unos pocos participantes ( $n=3$ ), todos ellos de sociología, han cuestionado la naturaleza misma de los criterios y han criticado el hecho de que, con independencia de la metodología o enfoque (CN, CL o MM) en que se enmarquen, son incompatibles con la idiosincrasia propia de la práctica empírica. Desde esta perspectiva todo juicio es situacional, de manera que cualquier procedimiento deberá ser juzgado de acuerdo con las contingencias de cada investigación. Así pues, en este caso la inadecuación se ha referido de manera directa al concepto genérico de criterios y, por tanto, no solamente al supuesto de criterios específicos MM. Finalmente, un cuarto argumento planteado por dos participantes de sociología y enfermería, también crítico con la noción global de criterios, ha tenido que ver con el temor que el establecimiento de criterios, especialmente si éstos tienen un carácter apriorístico y directivo, pueda traducirse en una cierta restricción de la reflexividad y de la creatividad de la investigación.

“I think if you meet the assumptions of each and exercise good methodology and good critical thinking, good critical appraisal along the way, you’re going to get to the same end” (E24)

En relación a las posiciones de desacuerdo, es relevante hacer dos observaciones. En primer lugar, aunque hayan sido pocos, el hecho de que 10 participantes se hayan mostrado disconformes con el establecimiento de criterios MM contrasta con el consenso casi mayoritario en la literatura en torno a esta cuestión. En efecto, tal y como se señalaba en el apartado 4.4, casi todos los trabajos publicados que han abordado, de manera total o parcial, el tema de la calidad de la investigación basada en MM han estado a favor del planteamiento de estos criterios. En segundo lugar, es relevante destacar la contradicción aparente en relación al hecho de que, a pesar de su desacuerdo al respecto, algunos de estos 10 entrevistados (por ejemplo, E1 y E11) hayan sugerido, en la misma entrevista, criterios que podrían tipificarse como MM. Ambas observaciones nos llevan, pues, a reflexionar en torno al hecho de si los participantes tienen realmente planteamientos diferentes a los de la literatura y, a su vez, se contradicen con

lo afirmado en otras partes de la entrevista, o si bien el problema reside en la existencia de un desacuerdo en torno a la definición misma de la noción de criterios MM. Es posible, en este sentido, que un entrevistado haya considerado la inclusión de una *rationale* para el uso de un diseño MM como un criterio MM, mientras que otro lo haya concebido como un mero criterio genérico aplicable a cualquier tipo de investigación, ya sea CN, CL o MM. De estos resultados se desprende, pues, la necesidad de examinar con detalle, en investigaciones futuras, qué entienden los investigadores por la noción de criterios MM.

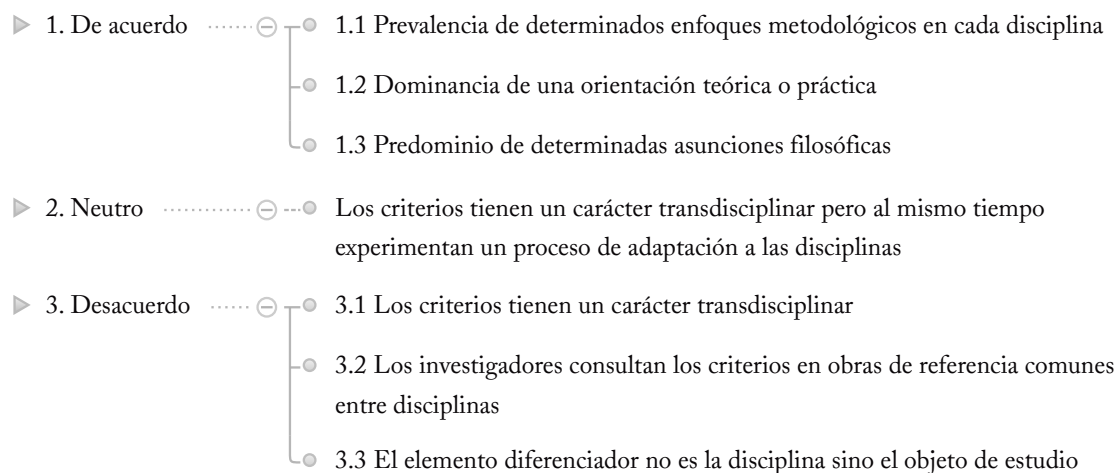
En tercer lugar, los tres participantes, de sociología, psicología y educación, que han tenido una posición neutra han planteado argumentos de acuerdo y de desacuerdo al mismo tiempo. Por ejemplo, un entrevistado ha afirmado que, si bien la excepcionalidad propia de los MM (en prácticas como la combinación de varias aproximaciones analíticas, entre otras) obliga a los investigadores a seguir criterios que fomenten una mayor explicitud de sus prácticas (y, por tanto, específicos para estas circunstancias), al mismo tiempo la buena investigación debe regirse por las reglas genéricas de calidad en ciencias sociales. De manera similar, otra entrevistada ha planteado, de un lado, que la actividad de combinación lleva consigo una serie de consideraciones particulares, aunque, del otro, ha afirmado que los criterios utilizados no deben guiarse por la aproximación metodológica empleada (o sea, CN, CL o MM) sino por el tipo de diseño de investigación implementado (experimental, etnográfico, estudio de caso, etc.).

Finalmente, en lo referente a los atributos de los entrevistados, han existido variaciones en función de la disciplina y de la experiencia metodológica. Por una parte, un 90% ( $n=9$ ) de los participantes de psicología han estado de acuerdo con dichos criterios, mientras que este porcentaje ha disminuido al 70% ( $n=7$ ) en enfermería, al 63,6% ( $n=7$ ) en educación y al 54,5% ( $n=6$ ) en sociología. Por la otra, un 81% ( $n=17$ ) de los entrevistados con igual competencia en las metodologías CN y CL se han mostrado a favor de estos criterios frente a un 64,3% ( $n=9$ ) y un 42,9% ( $n=3$ ) con mayor experiencia en CL y CN, respectivamente, que se ha declarado favorable. Por último, ni la antigüedad del doctorado ni la localización geográfica del lugar de trabajo han establecido diferencias relevantes.

### 6.3.4 Relación entre las disciplinas y la calidad de la investigación basada en MM

El cuarto tema sobre la calidad que se ha tratado en las entrevistas ha hecho referencia a si, en opinión de los participantes, existe un relación entre la definición, contenido y forma de la calidad de la investigación basada en MM<sup>56</sup> y las particularidades de cada disciplina. O lo que es lo mismo, si las disciplinas establecen una diferencia en el modo cómo los investigadores entienden y operacionalizan la calidad de esta aproximación metodológica. Esta cuestión ha coincidido, pues, con dos preguntas de la presente investigación (preguntas 3 y 4, ver apartado 1.1.2), aunque en este caso el foco de la pregunta no se ha limitado a la disciplina de pertenencia de cada entrevistado, sino que ha aludido a la noción general de disciplina. Esta información nos debería permitir conocer el grado de correspondencia entre las opiniones de los entrevistados y las tendencias identificadas en este estudio. En total, 22 participantes han respondido de manera afirmativa a la existencia de dicha relación, 15 lo han hecho de manera negativa, cinco han planteado simultáneamente razonamientos a favor y en contra, y dos no han dado una respuesta clara.

**Figura 14 Posturas de los entrevistados respecto a la relación entre las disciplinas y la calidad**



Para los 22 entrevistados que han respondido afirmativamente, en cada disciplina opera un proceso de socialización que hace que sus miembros interioricen una serie de hábitos y normas

<sup>56</sup>A pesar de que la pregunta incluida en el guión de la entrevista ha aludido explícitamente a la investigación basada en MM, la mayoría de respuestas no han hecho referencia a una metodología en particular. Esto no tiene, sin embargo, implicaciones sobre la validez de la información generada, ya que todos los argumentos de los entrevistados han tenido un carácter genérico y, por tanto, han sido perfectamente extrapolables a la investigación basada en MM.

sobre qué es y qué no es “buena investigación” y que, asimismo, condiciona el contenido, orientación y formato de los criterios de calidad considerados más convenientes. Así pues, lo que puede ser considerado excelente en una disciplina puede ser percibido como pésimo en otra, y vice versa. Según los participantes, esta situación puede materializarse en la práctica de dos maneras: por una parte, es posible que los criterios sugeridos por la literatura genérica sobre MM se vean ligeramente modificados para ser adaptados a las especificidades de cada disciplina y, por la otra, existe la posibilidad de que a los criterios anteriores se les añadan criterios complementarios que permitan abarcar la idiosincrasia propia de cada disciplina.

De este grupo de 22 entrevistados, pertenecientes en su mayoría a sociología y educación, un número importante ( $n=15$ ) ha afirmado que en cada disciplina prevalecen una serie de enfoques metodológicos que hacen que determinados diseños y procedimientos de investigación tengan mayor importancia que otros y que, en consecuencia, condicionan el tipo de prácticas y criterios de calidad considerados más pertinentes en cada disciplina. Aquí el factor nuclear no es, pues, el contenido sustantivo de las disciplinas sino su diferente desarrollo histórico en la manera de comprender la naturaleza de la investigación social. Por ejemplo, un entrevistado ha mencionado que mientras que los sociólogos históricamente han otorgado mayor importancia al muestreo con el fin de potenciar la validez externa de la investigación, los psicólogos han tendido a priorizar los aspectos relativos a la medición del fenómeno con el fin de maximizar la validez de constructo del estudio. Por tanto, es muy probable que un estudio CN sea evaluado a partir de criterios diferentes en ambas disciplinas. Algo similar sucede, en palabras de una entrevistada, con los estándares de difusión y publicación de los resultados prevalecientes en cada disciplina. En efecto, mientras que en enfermería los manuscritos acostumbran a tener una extensión de entre 3000 y 4000 palabras, en disciplinas como la sociología o la educación dicha cifra puede llegar y superar las 10000 palabras. Es muy probable, pues, que como consecuencia de estas variaciones, emerjan diferencias en la manera de entender y aplicar el criterio de transparencia entre disciplinas.

“I think the context is ultimately so important, both for individual studies, but quality again, as I said, a crucial part of it is the reporting of it, that has to fit the, the standards within a discipline. And just if by no other measure the fact that some disciplines have average word lengths of three thousand words, another disciplines have word lengths of ten thousand words, changes what you can expect, what quality MEANS in a mixed methods study” (E37)



Parte de estos 22 entrevistados han aludido, también, a dos ejes adicionales de variación disciplinar que, en su opinión, tienen connotaciones sobre la calidad. Primero, tres de ellos han hecho referencia a la orientación teórica o práctica de cada disciplina. Para éstos, el hecho de tomar una u otra orientación determina la forma y tipo de resultados que es más pertinente generar y, por extensión, los estándares más relevantes para juzgar el proceso y producto de la investigación. En palabras de un participante, es probable que en una disciplina aplicada como la política social la contribución a la práctica sea un criterio mucho más importante que lo que pueda serlo, por ejemplo, en sociología. Segundo, otros tres entrevistados han aludido al conjunto particular de asunciones epistemológicas y maneras de entender el mundo que prevalecen a nivel disciplinar. En su opinión, dichas asunciones condicionan las formas de conocimiento consideradas relevantes en cada disciplina y determinan, por tanto, los criterios para su evaluación. Asimismo, cinco de estos 22 participantes, a parte de reconocer la incidencia de las disciplinas, han mencionado cuatro factores adicionales que, desde su óptica, contribuyen a delimitar la manera de entender la calidad de la investigación. Tres de estos factores se han referido a los atributos de los investigadores mientras que el cuarto se ha centrado en sus prácticas: a) el foco más aplicado o práctico de los investigadores; b) sus valores y compromisos; c) su localización geográfica; y d) el hecho de tomar como referencia a un autor u otro dentro del ámbito metodológico en cuestión (por ejemplo, el hecho de usar un manual u otro sobre MM).

“I think they [disciplines] do [determine quality] to an extent but I think within every discipline there are people whose slant is more towards methodological considerations, and I think there is probably a fair amount of agreement across disciplines amongst people with specifically methodological focus (...) I think within each, each discipline as well, there are people who work at the kind of applied end and there are people who work at the more theoretical end” (E5)

Los 15 entrevistados, ubicados mayoritariamente en psicología y enfermería, que han respondido negativamente a la existencia de una relación entre las disciplinas y la conceptualización de la calidad han fundamentado su posición en tres argumentos. En primer lugar, casi todos ( $n=13$ ) han afirmado que los criterios de calidad de las distintas aproximaciones, CN, CL y MM, tienen un carácter transdisciplinar y, por tanto, su pertinencia, contenido y forma de aplicación, son idénticas entre disciplinas. Así, por ejemplo, la manera de usar estrategias de validación como el *member checking*, la triangulación o la fiabilidad

interobservador no diferirá en sociología y en enfermería. En segundo lugar, y de manera vinculada con el argumento anterior, una entrevistada ha señalado que a menudo los investigadores tienden a consultar obras de referencia genéricas desde el punto de vista disciplinar (por ejemplo, Lincoln & Guba y Tashakkori & Teddlie en investigación CL y MM, respectivamente), hecho que lleva a que los criterios de calidad que usan, así como su manera de implementarlos, sean idénticos con independencia de su disciplina de pertenencia. En tercer y último lugar, otros dos entrevistados han apuntado que lo que en realidad determina la existencia de diferencias en la conceptualización de la calidad no es la disciplina sino el objeto de estudio en cuestión. En consecuencia, es muy probable que dentro de una misma disciplina emerjan diferentes maneras de aproximarse a la cuestión de la calidad en función del tema estudiado.

En última instancia, cinco entrevistados, de todas las disciplinas, han ofrecido planteamientos a favor y en contra de la relación entre disciplinas y calidad, en todos los casos coincidentes, desde las dos perspectivas (favorable y desfavorable) con los argumentos presentados en los párrafos anteriores. Estos participantes han considerado, en términos generales, que si bien los criterios de calidad tienen una dimensión genérica común entre disciplinas, experimentan, al mismo tiempo, un ligero proceso de cambio y de adaptación a la idiosincrasia de cada disciplina.

Finalmente, en lo relativo a los atributos de los participantes, se observan diferencias según su disciplina y experiencia metodológica. En primer lugar, una mayoría de entrevistados de educación ( $n=9$ , 90%) y sociología ( $n=8$ , 72,7%) han estado de acuerdo con la existencia de una relación entre disciplinas y calidad de la investigación. En cambio, este respaldo ha sido marcadamente menor en psicología ( $n=4$ , 40%) y en enfermería ( $n=1$ , 9,1%). En efecto, no es baladí dicha tendencia en educación y sociología, pues, tal y como se ha apuntado anteriormente en este trabajo (ver apartados 1.1.2 y 3.3.2.3), la literatura de ambas disciplinas ha concentrado un grueso importante de aportaciones afines a este tema: en concreto, en los ámbitos de los estudios de educación superior (Becher, 1991; Kekäle, 2000, 2002) y de la sociología de la ciencia (Lamont, 2009), respectivamente. En segundo lugar, si bien una gran parte de los expertos en investigación CL ( $n=10$ , 76,9%) y CN ( $n=5$ , 71,4%) se han mostrado a favor del vínculo entre disciplinas y calidad, el soporte a este planteamiento ha sido notablemente más reducido entre los participantes con igual experiencia en ambas metodologías ( $n=7$ , 31,8%). Por

último, ni la localización geográfica del lugar de trabajo ni la antigüedad del doctorado han establecido diferencias relevantes en las respuestas de los entrevistados.

### 6.3.5 Conocimiento y valoración de los marcos para la evaluación de la calidad de la investigación basada en MM

El quinto tema examinado en este segundo bloque ha tenido que ver con el grado de conocimiento y la opinión de los entrevistados en torno a los marcos para la evaluación de la calidad de la investigación basada en MM. Este es un tema sumamente relevante por tres razones. En primer lugar, en tanto que herramienta de naturaleza aplicada y, por tanto, recurso para los investigadores, es fundamental asegurar que los marcos publicados gozan de difusión en las distintas disciplinas y, al mismo tiempo, son percibidos de manera positiva por sus potenciales usuarios. En caso que no sea así, entonces es imprescindible identificar los aspectos a mejorar en las propuestas actuales, tanto en lo relativo a su difusión como a su contenido y formato. Este ejercicio es todavía más indispensable en el contexto actual de conocimiento de los MM en que, como se ha afirmado anteriormente (ver apartado 4.6), conviven una amplia variedad de marcos de naturaleza notablemente idiosincrática. En segundo lugar, es necesario asegurar que las propuestas actuales no reproducen problemas previamente identificados en el ámbito de la calidad de la investigación CL (ver apartado 3.3.2.1). Y en tercer lugar, por su valor intrínseco, es imprescindible disponer de información primaria sobre este asunto, sobre todo teniendo en cuenta que los trabajos empíricos previos lo han ignorado.

En total, 22 participantes han declarado conocer al menos uno de los marcos presentes en la literatura para la evaluación de la calidad de la investigación basada en MM, 19 han negado dicho conocimiento, y tres no han dado una respuesta al respecto. Los marcos mencionados por el primer grupo de 22 entrevistados han sido, de mayor a menor frecuencia, el capítulo publicado por O’Cathain en 2010 en la segunda edición del *Handbook* ( $n=11$ ), los distintos trabajos de Tashakkori & Teddlie<sup>57</sup> ( $n=8$ ), las diferentes aportaciones de Onwuegbuzie & Johnson ( $n=5$ ), la guía *Best Practices* de Creswell y colaboradores ( $n=5$ ), los manuales de

---

<sup>57</sup>En los casos de Tashakkori & Teddlie, Onwuegbuzie & Johnson, Creswell & Plano-Clark y Bryman, en la mayoría de ocasiones los entrevistados no han especificado una referencia en concreto, sino que simplemente han mencionado el nombre de los autores. Esto no ha supuesto un inconveniente, ya que, en todos los casos, los diferentes trabajos publicados a lo largo del tiempo por estos académicos han presentado pocas variaciones.

Creswell & Plano-Clark ( $n=3$ ), el artículo de O’Cathain y colaboradoras ( $n=3$ ), la síntesis de la literatura de Heyvaert y colaboradoras ( $n=2$ ), el estudio de Bryman y colaboradores en el ámbito de la política social ( $n=1$ ), el manual de Greene de 2007 ( $n=1$ ) y el artículo de Dellinger & Leech ( $n=1$ ). Por otra parte, de estos 22 participantes, 9 han afirmado haber usado al menos uno de estos marcos. En la mayoría de los casos, dicho marco ha sido el de O’Cathain ( $n=6$ ) y, en mucha menor medida, los de Tashakkori & Teddlie ( $n=2$ ), Onwuegbuzie & Johnson ( $n=1$ ) y Dellinger & Leech ( $n=1$ ). El hecho de que el trabajo de O’Cathain de 2010 haya sido el más mencionado en los niveles del conocimiento y del uso no es de ninguna manera sorprendente si se tiene en cuenta, primero, su carácter integrador y, segundo, la influencia que el *Handbook* ha tenido en muchos ámbitos de las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud.

Por otra parte, observando la frecuencia de conocimiento de los marcos en función de los atributos de los entrevistados, se identifican variaciones solamente en el nivel de la disciplina. En efecto, mientras que el 80% ( $n=8$ ) y el 60% ( $n=6$ ) de los participantes de educación y enfermería, respectivamente, han afirmado conocer los marcos, este porcentaje ha disminuido al 40% ( $n=4$ ) y al 36,4% ( $n=4$ ) en sociología y psicología. Otras diferencias relevantes se han puesto de manifiesto en el nivel más concreto de los marcos mencionados, ya que, por ejemplo, los trabajos de Tashakkori & Teddlie y de Onwuegbuzie & Johnson, todos ellos académicos pertenecientes a la disciplina educativa, han sido citados casi exclusivamente por entrevistados de educación. En cambio, el recientemente mencionado marco de O’Cathain de 2010, de naturaleza mucho más amplia, ha sido referenciado de manera equilibrada (aunque con una ligera mayoría en educación) en las cuatro disciplinas, a pesar de la pertenencia de su autora al ámbito de las ciencias de la salud.

De los 22 entrevistados que han conocido los marcos, 19 han dado su opinión al respecto. De éstos, siete han comentado sus fortalezas, seis sus debilidades y otros seis han hecho mención a ambas cuestiones al mismo tiempo. En lo relativo a las fortalezas, equilibradas entre disciplinas, han señalado, en primer lugar, el hecho de que las propuestas de marcos publicadas son interesantes, están muy pensadas, gozan de muy buena fundamentación y, sobre todo, son muy útiles para el campo ( $n=5$ ). Más allá de estos comentarios generales, estos entrevistados no han ofrecido, sin embargo, una explicación más elaborada de dichas opiniones. En segundo lugar, han afirmado que los marcos actuales constituyen síntesis excelentes de la literatura sobre MM

( $n=8$ ). En efecto, estos trabajos cumplen con el cometido central de sistematizar una variedad amplia de recomendaciones y estándares relativos al diseño, implementación y evaluación de estudios MM, sugeridos en los manuales y trabajos metodológicos clave publicados hasta la fecha. Desde esta perspectiva, los marcos cumplen, pues, tres funciones esenciales: a) devienen propuestas iniciáticas en el ámbito de la calidad, ya que se componen de una serie de puntos de discusión, extraídos de la literatura previa, susceptibles de ser debatidos y desarrollados en el futuro por la comunidad MM; b) actúan de recordatorio, sobre todo para revisores e investigadores con experiencia, de aspectos fundamentales y de posibles errores a tener en cuenta en el diseño y conducción de estudios MM; y c) constituyen un recurso útil para que estudiantes e investigadores noveles puedan conocer, de una manera rápida y ágil, los estándares elementales de esta aproximación metodológica. De los entrevistados que han aludido a esta segunda fortaleza, tres se han expresado de manera genérica y cuatro han hecho referencia explícita a un marco: en concreto, a los artículos de Onwuegbuzie & Johnson y de O’Cathain y colaboradoras de 2006 y 2008, respectivamente, al capítulo de O’Cathain del *Handbook*, y a la guía *Best Practices*. En tercer lugar, han aludido a la capacidad de la mayoría de estos marcos para, de un lado, otorgar dirección y, del otro, evitar que dichas recomendaciones devengan demasiado rígidas y, por ende, constriñan la creatividad de los investigadores o bien limiten su capacidad de juicio ( $n=3$ ). Han considerado, pues, que los marcos constituyen únicamente herramientas de soporte a las tareas de conducción y evaluación de la investigación y en ningún caso pueden reemplazar la adopción de una mente crítica por parte de quien los usa.

“I think the, the people in the field who are doing this kind of work, like Tony Onwuegbuzie and Alicia O’Cathain and John Creswell, and Abbas Tashakkori, I think those are folks that are really pushing the field forward and really trying to find a balance between: ‘This is how we assess quality, so we know what we’re doing’, while still leaving some room open for people to, to be creative in their methods” (E14)

En lo concerniente a las menciones sobre los problemas de los marcos, también distribuidas de manera proporcionada entre disciplinas, los participantes han planteado diversas debilidades. En primer término, de manera coincidente con uno de los argumentos de desacuerdo con los criterios específicos MM (ver apartado 6.3.3), han hecho referencia a un aspecto genérico de los marcos de calidad de la investigación en ciencias sociales y, por tanto, extrapolable a cualquier metodología. En concreto, los participantes han aludido a la naturaleza contingente

y orgánica de la calidad y, con ello, a la incapacidad de la mayoría de marcos y criterios de captar dicha naturaleza ( $n=4$ ). Han considerado, pues, que muchas propuestas de marcos han tenido un carácter muy apriorístico y que, a su vez, han tendido a separar las fases de la investigación (esto es, la recogida de datos, el muestreo, el análisis, etc.) al asignar criterios separados para cada una de ellas. Al contrario, en la práctica todos los componentes de la investigación operan en constante interacción entre sí, de manera que no es posible fijar los criterios de antemano ni evaluar una de las partes del estudio sin tomar en consideración qué sucede en el resto de partes. En este sentido, es posible por ejemplo que, de acuerdo con la pregunta de investigación y su diseño, una muestra pequeña sea la opción más adecuada para un estudio CN, a pesar de que ello pueda chocar con los estándares prevalecientes.

I'm not, I'm, I'm not objecting to, well, lots of people, I mean across research methods, not just in mixed methods, have put out these, these, these lists of criteria. I don't see those as being useful as criteria because the answer is always, you know, it depends on the specific situation (...) I think you have to look at things more holistically. You have to look at the interactions among the different parts of the design and how those ultimately affect the, the quality of the conclusions that are drawn (E34)

En segundo término, han mencionado la excesiva complejidad inherente a muchos marcos de calidad publicados (sin especificar cuáles) hasta la fecha en este ámbito ( $n=4$ ). En su opinión, casi todas las propuestas presentan un grado muy elevado de dificultad que, sin duda, complica su aplicación en situaciones concretas de investigación. En contraste, ya sea en el contexto de la conducción de un estudio o bien durante una revisión sistemática o la evaluación de un manuscrito empírico, lo prioritario es que los marcos sean lo suficientemente sencillos como para ser aplicados de manera precisa y eficiente en cualquier situación. Una solución en esta dirección podría ser establecer, a modo de acompañamiento de cada criterio, ejemplos de su manifestación en la práctica. Así, en relación a la integración, podrían incluirse casos hipotéticos y/o reales de cómo proceder de manera correcta. Por otra parte, estos participantes también han afirmado que el contenido de la mayoría de marcos no tiene el nivel de claridad que sería deseable, sobre todo teniendo en cuenta la complejidad inherente al campo de los MM. En este sentido, han apuntado que, para determinados criterios de naturaleza dificultosa (por ejemplo, cómo presentar y evaluar el grado de consistencia entre los resultados de los componentes CN y CL), sería necesario definir ítems más detallados que, por una parte, permitieran concretar

las expectativas al respecto y que, por la otra, posibilitaran asesorar sin ambigüedades su grado de cumplimiento.

“The problem for me is that they’re too complex to use. I mean if you’re doing a systematic review, and assessing the quality of mixed methods studies as well as qualitative and quantitative studies is important to you, by enlarge you don’t want a qu-, a quality appraisal framework that’s overly complex and difficult to implement” (E7)

En tercer término, han aludido al hecho de que los marcos propuestos son demasiado extensos, con listas casi enciclopédicas de criterios, de manera similar a lo criticado por una parte de la literatura sobre la calidad de la investigación CL ( $n=3$ ). En este sentido, a los criterios propios de los componentes CN y CL, se les tiende a añadir un listado adicional, a menudo largo, de criterios MM. En este caso uno de los entrevistados ha citado el marco de O’Cathain publicado en el *Handbook*, mientras que el resto se ha referido a los marcos de manera genérica. Esta circunstancia, por una parte, desincentiva el uso de estos marcos y, por la otra, dificulta la tarea de diferenciar los elementos vitales de la investigación de los secundarios. En efecto, para estos entrevistados, no todos los criterios incluidos en los marcos gozan de la misma importancia, sino que en ellos conviven estándares fundamentales que todo estudio basado en MM debería cumplir y, de manera adicional, elementos de orden más secundario. En consecuencia, el hecho de mezclar ambos tipos de criterios (primarios y secundarios) hace no sólo que los marcos publicados sean más pesados sino que fomenta también que todos los criterios incluidos se sitúen, de manera inadecuada, en un mismo rango jerárquico. Frente a esta situación, estos participantes han insistido en la necesidad de desarrollar marcos más concisos, de naturaleza más parsimoniosa y que prioricen los elementos distintivamente más importantes que deben caracterizar a la calidad de la investigación basada en MM.

“I, I, I think a lot of what we have so far is, is too long, is too rambling and it’s not concise enough. And, and because it’s so long, I mean I can’t give that to, you know, a novice researcher to go out with, you know, the qual and quant criteria and then another list of maybe ten (laughing tone) or eleven mixed methods ones. It’s just too much! It’s, it’s, and, and they won’t fit it into the research report. So I think something concise which, you know, identifies the most important elements in a, you know, a snappy and concise way, it’s what’s important” (E28)

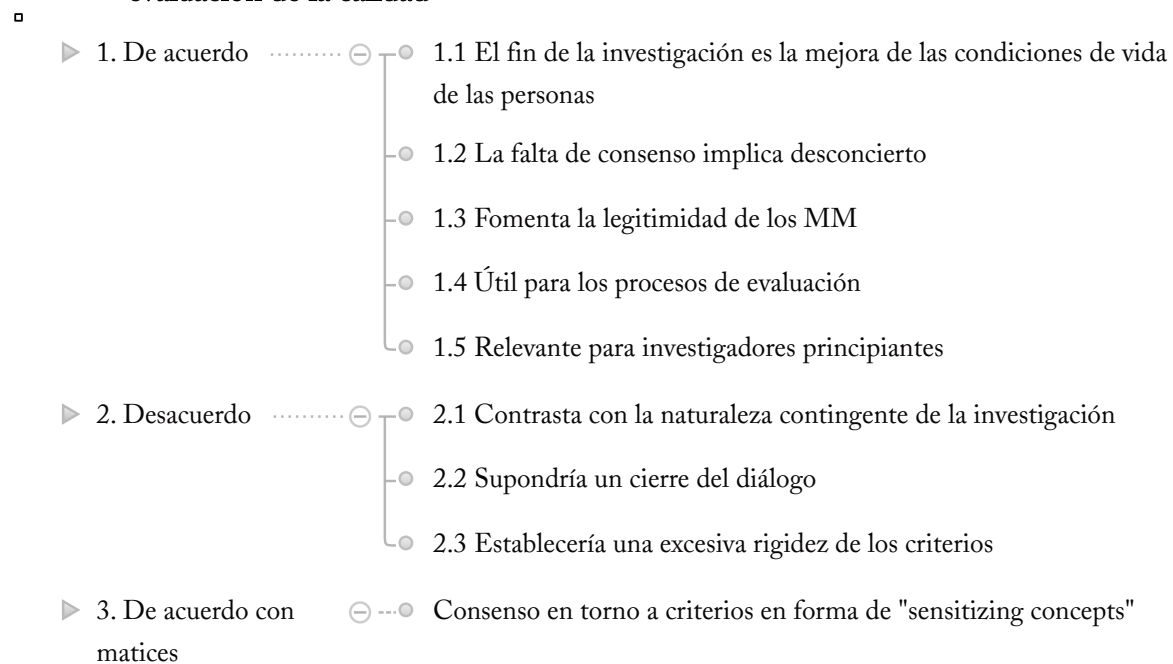
Finalmente, los entrevistados también se han referido a otras tres debilidades: a) la mayoría de trabajos publicados son muy heterogéneos entre sí y no existe, por tanto, un acuerdo en su nomenclatura y contenido ( $n=2$ ); b) algunos marcos usan términos específicos de las metodologías CN y/o CL para referirse a cuestiones propias de la investigación mixta (por ejemplo, los vocablos *credibility* y *trustworthiness* para referirse a la calidad de la investigación basada en MM) ( $n=1$ ); y c) los criterios planteados hasta la fecha no son lo suficientemente sensibles a las especificidades disciplinares ( $n=1$ ).

### 6.3.6 Consenso en torno a la evaluación de la calidad de la investigación basada en MM

El sexto tema de este segundo bloque discutido en las entrevistas ha aludido a la opinión de los participantes en torno a la pertinencia de alcanzar un consenso, en el seno de la comunidad MM, respecto a los criterios de calidad más adecuados para la investigación basada en MM. En otras palabras, sobre la adecuación de concretar, de manera acordada entre investigadores, un conjunto de criterios que idealmente todos los académicos deberían seguir en el momento de diseñar, implementar y evaluar críticamente estudios a partir de MM. Pese a las obvias implicaciones de este asunto en la naturaleza de la calidad, tal y como se ha comentado en el apartado 4.7, las discusiones al respecto en la literatura han sido más bien escasas. A esta situación cabe añadir el hecho de que, hasta el momento, ningún estudio ha examinado las percepciones de los investigadores en torno a este tema. Ante ello, las respuestas de los entrevistados en la presente investigación, por una parte, son útiles para obtener información de un perfil variado de académicos sobre si es conveniente proseguir con la actual falta de consenso en el campo y, por la otra, son relevantes para disponer de más pistas sobre las estrategias a seguir en la delimitación conceptual y en la definición operativa de la noción de calidad en el marco de los MM.



**Figura 15 Posturas de los entrevistados respecto a la generación de un consenso en torno a la evaluación de la calidad**



Del total de entrevistados, un primer grupo de 11 participantes ha afirmado estar completamente de acuerdo con el consenso, un segundo grupo de 16 ha manifestado estar en contra, un tercer grupo, también de 16, ha declarado estar a favor, aunque con matices y bajo determinadas condiciones, y finalmente, un participante no ha respondido. En primer lugar, en el primer grupo una mayoría de participantes ( $n=6$ ) no ha expresado un motivo específico para su posición favorable, sino que se ha limitado a afirmar que el consenso sería deseable, interesante y, sobre todo, muy útil para el conjunto de la comunidad MM. Otros participantes, aunque pocos, sí han ofrecido en cambio motivos para apoyar la necesidad de un consenso. Primero, han planteado que, pese a no ser fácil, el acuerdo entre investigadores no debería constituir un problema, ya que la intención última de cualquier estudio es, de manera directa o indirecta, mejorar las condiciones de vida de las personas ( $n=1$ ). Así, con independencia de la disciplina en cuestión, este objetivo, común a todas las disciplinas, es de por sí un argumento justificativo de la necesidad de conseguir una convergencia en los estándares de evaluación. Segundo, han indicado que el consenso es imprescindible porque, en su ausencia, el resultado es la confusión y el desconcierto en el campo ( $n=1$ ). Tercero, han señalado que dotaría de mayor legitimidad a los MM ( $n=1$ ). Cuarto, han afirmado que sería útil para la evaluación de manuscritos y propuestas de investigación ( $n=1$ ). Y quinto, han apuntado que ayudaría a dar

estructura a las diferentes recomendaciones en el campo y, con ello, sería de gran provecho para los investigadores principiantes ( $n=1$ ).

“You know, since you brought it up and everything, I do think it is something that is desirable, yes, because the more that we can put in structure in place, it does make it manageable for particularly novice researchers as they begin to learn the skills”  
(E33)

En segundo lugar, en el grupo de entrevistados contrarios al consenso, ha habido en este caso también unos pocos ( $n=3$ ) que no han ofrecido una razón concreta para justificar su posición. Éstos simplemente han afirmado que se trata de una iniciativa fútil, cuestionable, poco valiosa y poco factible, tal y como demuestra el hecho de que hasta la fecha no se haya llegado a un consenso en otras áreas de las ciencias sociales y del comportamiento ni tampoco en otras metodologías. El resto de integrantes de este segundo grupo han planteado tres argumentos específicos en contra del consenso. Primero, de manera similar a apartados anteriores (ver apartados 6.3.3 y 6.3.5), han apuntado que este proyecto choca con la naturaleza contingente de toda investigación así como con los atributos diferenciados de los distintos académicos ( $n=5$ ). Para estos participantes, el consenso es sinónimo de universalismo y, en consecuencia, conlleva una homogeneización de procedimientos metodológicos y una anulación de las diferencias y de los puntos de vista de carácter divergente. Frente a este planteamiento, estos entrevistados han considerado que la mayoría de actividades involucradas en el proceso de investigación no admiten estandarización y que, por ende, un criterio de calidad nunca será igualmente apropiado (o aplicado del mismo modo) en dos proyectos distintos ni tampoco será interpretado de manera idéntica por diferentes investigadores. En este sentido, de la misma manera que en cualquier estudio basado en MM el procedimiento de integración variará en función del tipo de diseño (secuencial o concurrente) implementado, también lo harán los criterios para su evaluación. Por tanto, lo que pueda ser correcto en una situación de investigación puede ser incorrecto en otra y vice versa. Algo similar sucederá en el caso de los atributos de sus responsables, ya que lo que le pueda parecer bien a un individuo de una cultura, disciplina o experiencia metodológica concretas, le podrá parecer mal a otro de distinto perfil. Así, en opinión de estos participantes, en este marco de variaciones sujetas a la contextualidad, cualquier conjunto de criterios que se pretenda acordar será tan vago y general, que difícilmente podrá ser útil en la práctica.

“I don’t know that, you know, I think that if I had to pick a position, yes or no, I would be closer to the no and that it’s not a desirable or even a feasible goal. I mean I think about how some perspectives have been offered up as etic, you know, universal, but when we examine them they’re not universal (laughing), they’re emic, they’re, they’re the culture of, of whatever, the most, whatever group is conducting the research” (E22)

Frente a este argumento, es relevante hacer referencia, sin embargo, a una afirmación de un entrevistado del primer grupo, relativa a la necesidad de discutir el grado de amplitud que debería tener el producto resultante del consenso. Además de su percepción positiva en torno al mismo, este participante se ha diferenciado de los entrevistados citados en el párrafo anterior en el hecho de no considerar el consenso como un sinónimo exclusivo de la posición universalista respecto a los criterios de calidad. En contraste, para dicho participante es también posible y relevante llevar a cabo esta iniciativa en base a criterios locales y, por tanto, no solamente universales.

“Desirable, yes. Yes, I do. Yeah, yeah, yeah, that’s pretty much, you know, what I’ve been saying earlier, you know, across disciplines that there should be some sort of criteria. The, the, the, I think the problem is to what extent would it be, how broad would it need to be to cover sort of most circumstances or indeed how specific it would need to be. So if people did think that that would need to be discipline-specific sort of criteria then that would have to be sort of worked out and negotiated as well” (E29)

Segundo, de manera relacionada con la razón anterior, los entrevistados de este segundo grupo han considerado que el consenso llevaría a un cierre del diálogo y de las discusiones en este ámbito ( $n=8$ ). Para estos participantes, esta situación sería especialmente problemática teniendo en cuenta, de un lado, la diversidad de voces y las disputas intelectuales que caracterizan al campo de los MM y, del otro, su momento actual de desarrollo. En otras palabras, sería una situación negativa por el hecho de establecer una perspectiva unidimensional que llevaría a omitir diversas facetas de la conceptualización y operacionalización de la calidad, muchas de ellas críticas con las corrientes dominantes y que, por extensión, limitaría las posibilidades de desarrollo y de modelaje del campo. En contraste, según estos entrevistados, es necesario que exista un diálogo fundamentado en las diferencias de opinión de los investigadores, que favorezca el aprendizaje mutuo, que potencie la reflexividad y que en ningún caso, tenga como fin el consenso. Tercero, de modo también vinculado con las dos razones anteriores, han

planteado que el consenso impondría una estructura rígida y una excesiva codificación en el contenido y formato de los criterios ( $n=5$ ). Dicha situación, en última instancia, tendría como consecuencia una limitación de la creatividad de la investigación, hecho que para estos entrevistados sería especialmente grave teniendo en cuenta la versatilidad inherente al campo de los MM.

“Neither. I don't think it's feasible, nor desirable (...) And that, and that leads into a totally different perspective that criteria, fixed defined criteria, could stifle that process (...) And, and I, I, I don't see any specific standard that can encapsulate the versatility of, of, associated with addressing a mixed research question. I don't see it happening, so I don't see it desirable” (E42)

Finalmente, tal y como se comentaba antes, un tercer grupo de 16 participantes se ha mostrado favorable al consenso, aunque de manera matizada. En concreto, estos entrevistados han reconocido que un acuerdo en torno a los criterios de evaluación contribuiría a normalizar el control de la calidad en el campo y facilitaría el trabajo de revisión crítica de los estudios basados en MM a lectores, revisores, y usuarios de la investigación en general. No obstante, estos participantes han reconocido también las limitaciones del consenso en relación a la adaptación a las contingencias de la investigación y a la obtención de un marco flexible de criterios. Su posición ha sido, pues, positiva hacia el consenso, pero solamente en caso que éste gire alrededor de: a) los elementos centrales o fundacionales que todo estudio basado en MM debería cumplir (por ejemplo, la necesidad de que exista una integración entre los componentes CN y CL y que ésta esté justificada); b) las áreas generales de evaluación de la calidad; y c) el término a partir del que denominar la noción de calidad y los conceptos asociados. Asimismo, también han afirmado que el producto resultante del consenso tendría que tener un formato flexible, en el sentido de que los criterios, además de ser pocos y estar libres de cualquier ambigüedad, deberían: a) tener un carácter amplio y abierto; b) ser adaptables a situaciones de investigación diferentes o, como alternativa, ser combinables con conjuntos de criterios más específicos; c) ser sensibles a la diversidad de voces y posiciones dentro del campo; y d) tener un carácter selectivo, o lo que es lo mismo, no ser siempre necesario el cumplimiento de todos ellos. En efecto, es muy relevador el hecho de que, para referirse a este formato, los entrevistados hayan usado términos como “guiding principles” o “sensitizing concepts”, ambos claramente ilustrativos de la idea de que los criterios deberían limitarse a dar una cierta guía y referencia sobre el contenido de la calidad. En otras palabras, lo importante para este tercer grupo de

participantes es que el consenso gire en torno a unos criterios que posibiliten la conducción de estudios de calidad, pero que al mismo tiempo no limiten la creatividad del investigador, sobre todo en un campo tan versátil como el de los MM. Así, por ejemplo, es importante que exista un acuerdo en torno a la necesidad de la integración, pero este criterio debe ser lo suficientemente amplio como para que puedan aceptarse diferentes formas de integración. Además, es imprescindible que el proceso de consenso se lleve a cabo de manera progresiva y colaborativa dentro de la comunidad MM, ya que, en caso contrario, los criterios podrían terminar no siendo representativos de todas las sensibilidades presentes en el campo.

“Yeah, I think at least a sort of a unified list of standards can be developed but I, I think there should be room for flexibility there based on which, again, worldview the researcher is coming from and which component or method this researcher is emphasizing in the study” (E38)

Las afirmaciones de los tres grupos de entrevistados en torno a su posición respecto al consenso son, sin duda, coherentes con la poca literatura que ha hecho mención a esta cuestión. Por una parte, la necesidad de que exista un acuerdo entre investigadores con el fin de evitar un estado de confusión en el campo ha sido mencionada por autores como Morse & Niehaus (2009) y Tashakkori & Teddlie (2009). Por otra parte, el reconocimiento de que no existe una única situación de investigación (en términos de propósito y diseño) ni tampoco un único perfil de investigador (en términos de perspectiva metodológica, epistemológica y disciplinar) y que, por tanto, el consenso no es conveniente, ha sido apuntado por Collins et al. (2012) y Cheek (2015). La diferencia, en ambos casos, es que los participantes han mencionado un rango más amplio de razones para justificar una y otra posición. Por último, la postura favorable al consenso, aunque manera matizada, ha sido planteada por Creswell & Plano-Clark (2011) y Bryman (2014), quienes, de manera idéntica al tercer grupo de entrevistados, han insistido en la necesidad de desarrollar listados de criterios que sean amplios, cortos, parsimoniosos y flexibles.

Si, por otra parte, se examinan las diferencias en las posiciones en torno al consenso según los atributos de los entrevistados, se observan variaciones relevantes en función de la disciplina, la localización geográfica y la antigüedad del doctorado. Primero, en relación a la disciplina, el 60% ( $n=6$ ) de los participantes de enfermería se ha mostrado favorable al consenso mientras que este porcentaje ha disminuido al 36,4% ( $n=4$ ) y al 9,1% ( $n=1$ ) en los entrevistados en psicología y sociología, respectivamente, y ha sido nulo en educación. Por su parte, los

participantes disconformes con el consenso han sido mayoritarios en educación ( $n=7$ , 63,6%), menores en sociología ( $n=5$ , 45,5%) y psicología ( $n=3$ , 27,3%) y casi inexistentes en enfermería ( $n=1$ , 10%). Por último, en el caso del consenso con matices, el porcentaje de entrevistados ha sido equilibrado en las cuatro disciplinas. Segundo, en cuanto a la localización geográfica, ha existido una mayor tendencia a la deseabilidad del consenso entre los participantes de Norteamérica y Oceanía ( $n=9$ , 34,6%) que entre los de Europa ( $n=2$ , 11,8%) y, en contraste, el porcentaje de entrevistados opuestos al consenso o favorables al mismo pero con matices ha sido superior entre los localizados en Europa ( $n=8$ , 47,1% y  $n=7$ , 41,2%, respectivamente) que entre los ubicados en Norteamérica y Oceanía ( $n=8$ , 30,8% y  $n=9$ , 34,6%). Tercero, en lo concerniente a la fecha de obtención del doctorado, una mayoría de los participantes con un doctorado desde hace 15 años o más se han mostrado en desacuerdo con el consenso ( $n=11$ , 55%), mientras que, en el caso del grupo que hace menos de 15 años que obtuvieron el doctorado, o que no lo tienen, la mayoría de entrevistados se ha concentrado en la posición favorable al consenso con matices ( $n=13$ , 56,5%). Finalmente, la experiencia metodológica de los participantes no ha establecido ninguna diferencia.

Además de plantear sus percepciones en relación a la deseabilidad o no del consenso, un número considerable de entrevistados ( $n=32$ ) ha indicado también, de manera equilibrada entre disciplinas, diez obstáculos para su consecución. En primer lugar, se ha hecho referencia a las diferencias en los principios teóricos, ontológicos y epistemológicos de los investigadores ( $n=16$ ). En efecto, dentro de la comunidad MM conviven individuos fuertemente pragmáticos, que en muchos casos han desestimado cualquier relevancia de estos principios, con otros individuos que han otorgado un papel central a la teoría, la epistemología y la ontología. O, en otros casos, dentro de esta misma comunidad ha habido individuos que han tenido opiniones diferentes sobre los fundamentos epistemológicos y ontológicos del conocimiento y de la realidad y, por extensión, visiones divergentes sobre qué puede considerarse o no investigación válida y de calidad. En segundo lugar, se ha aludido a las diferencias en la disciplina de pertenencia de los académicos ( $n=11$ ). Este aspecto ya había sido señalado en el apartado 6.3.5, no obstante, en este caso el obstáculo no se ha centrado solamente en las divergencias concernientes a la comprensión de la noción de calidad entre disciplinas sino también a las variaciones en el tipo de lenguaje y las formas de comunicación prevalecientes en cada una de ellas. En tercer lugar, se han señalado las divergencias en la experiencia y preferencias

metodológicas de los investigadores, esto es, si éstos presentan un perfil más CN, CL, o MM y, asimismo, si dentro de estas aproximaciones tienen una preferencia por unos procedimientos u otros ( $n=8$ ). En cuarto lugar, se ha hecho alusión a las divergencias existentes en la manera de definir los MM y sus procedimientos, esto es, a las variaciones en las opiniones de los investigadores en torno a aspectos como: si los MM constituyen o no una metodología distintiva, si se acompañan o no de una filosofía específica, o si es más pertinente una tipología de diseños u otra ( $n=7$ ). Los entrevistados han opinado, pues, que, de la misma manera que no existe un consenso en torno a la naturaleza de los MM, tampoco puede existir un acuerdo respecto a las formas de conceptualización y operacionalización de su calidad. En quinto lugar, se ha hecho referencia a las diferencias de opinión en torno a la pertinencia o no de disponer de criterios de calidad, tanto a nivel general como a nivel específico de los MM y, en caso afirmativo, en torno al formato que éstos deberían adoptar ( $n=4$ ). Dicho de otro modo, si, por una parte, la calidad de la investigación en general puede codificarse en un conjunto de reglas y si éstas deben ser específicas para los MM y si, por otra parte, los criterios deben tener un formato de preguntas abiertas, cerradas o bien *checklist*. En sexto lugar, se ha afirmado que, dentro de la comunidad MM, figuran miembros con altas cotas de poder en los procesos de definición del conocimiento relativo a esta aproximación ( $n=4$ ). Según estos participantes, algunos de estos individuos mostrarán resistencia para llegar a ciertos acuerdos y, asimismo, otros miembros peor situados en la jerarquía de la comunidad no se atreverán a discrepar con dichos individuos. En séptimo lugar, se ha planteado que, puesto que no existe un consenso en torno a la calidad a nivel general, y en específico en el ámbito de la investigación CL, éste tampoco puede existir en torno a la investigación basada en MM ( $n=3$ ). Por tanto, si no hay un acuerdo en relación a uno de los componentes, tampoco puede haberlo a nivel del diseño global. En octavo lugar, se ha aludido a la existencia de diferencias en las posiciones de los investigadores en torno a la conveniencia o no de llegar a un consenso sobre los criterios de evaluación de la calidad de la investigación basada en MM ( $n=2$ ). Tal y como se ha apuntado en el apartado 4.7 y en los resultados anteriores, actualmente conviven en la comunidad MM académicos con distintas sensibilidades en torno a esta iniciativa. En noveno lugar, se ha hecho referencia a un conjunto de aspectos logísticos que, sin duda, harán el proceso de consenso más difícil: entre otros, el tiempo requerido para llegar a un acuerdo en torno a los criterios o los recursos necesarios para hacer coincidir en un mismo contexto o ubicación a los investigadores participantes del consenso ( $n=2$ ). Finalmente, en décimo lugar, se ha hecho mención al modo

cómo las culturas educativas de cada territorio contribuyen a definir las perspectivas de los investigadores en torno a este tipo de investigación y, con ello, en determinadas ocasiones dificultan la consecución de acuerdos ( $n=1$ ).

### 6.3.7 Formato de los criterios de calidad de la investigación basada en MM

El séptimo tema relativo a la calidad de la investigación basada en MM abordado en las entrevistas ha tenido que ver con el formato que idealmente deberían adoptar los criterios de calidad. Tal y como se ha planteado en el apartado 4.3, la forma predominante de los criterios incluidos en los marcos publicados hasta la fecha han sido los *guidelines* y derivados, pero se ha hecho uso también de otros formatos como los *scoring systems*. A pesar de que la literatura en el ámbito de la calidad de la investigación CL le ha dedicado una atención considerable a este asunto, en el caso de los MM las discusiones al respecto han sido inexistentes. Las respuestas de los entrevistados en el presente estudio suponen, pues, un primer paso en el debate en torno a la conveniencia de optar por un tipo u otro de formato y las consecuencias derivadas de dicha decisión. Así, de manera específica, ante la pregunta relativa al tipo de formato ideal de los criterios para la evaluación de la investigación basada en MM, del total de participantes, 22 han mostrado una preferencia por los criterios de tipo *soft*, seis por los criterios en formato *checklist* y/o *scoring system*, nueve por los criterios basados en una combinación de los tipos *soft* y *checklist* y, por último, siete no han dado una respuesta al respecto.

Los 22 entrevistados favorables al formato *soft* han considerado que los criterios de calidad deben adoptar la forma de reglas generales, recomendaciones, listas de características deseables o preguntas abiertas y, por tanto, deben tener una orientación amplia, flexible y contextual. Es evidente que la función de estos criterios tiene que ser fijar un conjunto de principios que investigadores y revisores tengan en cuenta en el momento de realizar y/o evaluar cualquier estudio basado en MM. Ahora bien, es importante, en primer lugar, que estos criterios sean lo suficientemente abiertos y flexibles como para captar la naturaleza contingente de la investigación y, por extensión, adaptarse a las circunstancias concretas que acontezcan durante el proceso de investigación, así como a los atributos de sus responsables. Con ello, habrá ocasiones en que algunos de estos criterios serán irrelevantes o bien modificaran su morfología para adaptarse a cada situación en cuestión. En segundo lugar es necesario que estos criterios tengan en cuenta la naturaleza interactiva de la investigación, de manera que no se focalicen en



un aspecto concreto del estudio de modo aislado, sino que valoren cada uno de los componentes en relación al resto (por ejemplo, para la evaluación del diseño del estudio no puede hacerse de manera independiente de sus objetivos y preguntas de investigación). Finalmente, en tercer lugar, es vital que estos criterios sean pocos, de modo que su tamaño reducido ayude a remarcar su centralidad y, al mismo tiempo, potencie su usabilidad y funcionalidad. En efecto, en palabras de un entrevistado, el hecho de establecer un conjunto reducido de criterios permitirá evitar que se reproduzca en el ámbito de la investigación MM el problema, identificado en el contexto de la investigación CL, de la generación de listados de criterios de calidad excesivamente largos y complejos. Para dicho entrevistado, una iniciativa adecuada sería replicar en el campo de los MM el ejercicio parsimonioso de *“Big-Tent” criteria* sugerido por Tracy (2010) (ver apartado 3.3.2.1).

"You want to be able to assess what's, what you regard as some key criteria. And if you look at, if you look at things like some of the emerging sets of criteria for qualitative research, they're actually going in the opposite direction, they're actually trying to come back to look at a small number of distinctive criteria. And I, I was particularly impressed by a study that was published in *Qualitative Inquiry* by Tracy, where she talks about eight 'big tent' criteria, you've, you've probably seen it. And it's not a perfect article, but you can see what she's trying to do there, she's basically saying is: 'Look, we don't agree on this issue, people are coming up with more and more complex schemes, we're ending up with lists of items that are too difficult to be useful. Let's ask the question -and the qu- question was actually one that derives from Norman Denzin, apparently- what are the really important things here? What are the, what are the things you really, what are the features that you really need to say?' And that would be my approach with mixed methods" (E7)

En síntesis, para estos participantes debe concederse a los criterios suficiente versatilidad como para, por una parte, permitir a los investigadores justificar las decisiones tomadas en la conducción del estudio en específico y, por la otra, posibilitar a los revisores argumentar los razonamientos efectuados durante la evaluación del manuscrito en cuestión. En ambos casos esta manera de proceder implica incorporar juicios subjetivos en los procesos de conducción y evaluación de la investigación. Por tanto, para estos entrevistados, los criterios constituyen un complemento del propio juicio, pero en ningún caso lo reemplazan, ya que ello tendría como consecuencia fijar una estructura y rigidez excesivas que llevaría, por una parte, a restringir la creatividad de la investigación y la emergencia de nuevo conocimiento y, por la otra, a omitir determinados trabajos basados en MM bien realizados y valiosos. Estas consecuencias podrían ser sin duda muy perjudiciales para el campo de los MM, sobre todo si se toma en consideración

su carácter innovador y sus posibilidades de generación de valor añadido a partir de una amplia variedad de diseños.

Por su parte, los seis entrevistados partidarios del formato *checklist* han considerado que idealmente los criterios deben operacionalizarse a partir de una serie de enunciados o preguntas cerradas, juntamente con definiciones o aclaraciones que les otorguen mayor concreción y dirección. Por tanto, a diferencia de los criterios *soft*, caracterizados por tener un carácter abierto, adaptable a múltiples circunstancias y meramente sugestivo, para estos participantes el formato de los criterios debe tener una naturaleza más delimitada y directiva. Por ejemplo, en lugar de fundamentarse en preguntas abiertas o principios generales, los criterios deben articularse a partir de afirmaciones acompañadas de indicadores que permitan asesorar su grado de cumplimiento. En su defensa de este formato, los entrevistados han aducido tres argumentos. Primero, han afirmado que el *checklist* constituye una aproximación transparente y libre de ambigüedades, a la calidad de la investigación. Una ventaja para estos participantes es, pues, que este formato permite ordenar las distintas partes del proceso de investigación y establece explícitamente, para cada una de ellas, los aspectos a considerar en su conducción y evaluación. Segundo, han señalado que es una herramienta útil para estudiantes e investigadores con poca experiencia, gracias al bajo nivel de complejidad de sus ítems y sobre todo a su facilidad de aplicación. Y tercero, han indicado que, por su formato pautado y estructurado, se trata de un recurso ideal y cómodo para *practitioners* ocupados y con poco tiempo para aprender los fundamentos de la investigación basada en MM.

"I think, and specifically people from the, you know, if you're already at this advanced level professionally, you don't have a lot of time, you want something like recipes, you know, cookbook, right? (...) So they need the best approaches, the best strategies, and specifically if they are presented in the more user-friendly, appealing way, so that they can just, you know, look at it, decide whether it's good for them, take it and use it" (E38)

Frente a las ventajas de los *checklist* apuntadas por estos entrevistados, los participantes favorables a los criterios *soft*, además de criticar su rigidez y carácter estandarizado, han planteado dos problemas adicionales de este formato. Por una parte, han señalado que en tanto que la evaluación de la investigación requiere del juicio propio de quien la efectúa y, asimismo, que para la generación de dicho juicio es necesario disponer de un cierto conocimiento del

campo, es inadecuado pensar que *practitioners* poco expertos en investigación basada en MM (y, por tanto, carentes de un juicio propio fundamentado) tienen las competencias suficientes para evaluar su calidad, aunque sea mediante formatos sencillos tipo *checklist*. Y por otra parte, han apuntado que, cuando el *checklist* se asemeja a la modalidad de *scoring system*, el proceso de evaluación pasa entonces a adquirir un tono excesivamente crudo. Además, a no ser que exista un sistema de ponderación de los distintos ítems, el *scoring system* induce a pensar que todos los criterios tienen la misma importancia cuando en realidad no es así. Al contrario, hay elementos fundamentales, como la *rationale* para el uso de MM o la existencia de integración, que inevitablemente deben estar en cualquier estudio basado en MM.

“Trying to specify what is good practice in abstract and general terms, you know, it, it’s, it’s the sort of thing which can be a useful reminder for people who have the background knowledge and skilled judgment that’s required to, you know, to assess research (...) The criteria can only be a help for people who are developing that experience and that judgment” (E2)

Por último, un tercer grupo de nueve entrevistados se ha decantado por una posición intermedia basada en la combinación de criterios *soft* y *checklist*. Estos participantes han reconocido las ventajas y limitaciones de cada uno de estos formatos y, hasta cierto punto, han asociado los *checklist* con las características de la investigación CN y los criterios *soft* con los atributos de la investigación CL. Con ello, siguiendo una lógica similar a la perspectiva de la complementariedad de fuerzas en el ámbito de los MM, han insistido en la conveniencia de combinar las fortalezas de estructuración y claridad propias del formato *checklist* con las potencialidades de apertura, flexibilidad y profundidad inherentes a los criterios *soft*. Desde esta perspectiva, han sugerido, por ejemplo, la posibilidad de articular tareas estructuradas de puntuación de ítems juntamente con otras más abiertas de clarificación y justificación de las razones de dicha puntuación.

Finalmente, en lo relativo a los atributos de los participantes, se detectan diferencias relevantes en la disciplina y la localización geográfica del lugar de trabajo. Primero, en el caso de la disciplina, mientras que la mayoría de entrevistados de sociología ( $n=10$ , 100%) y una parte importante de los de educación ( $n=6$ , 66,7%) han mostrado preferencia por los criterios *soft*, esta proporción ha disminuido en psicología y enfermería ( $n=4$ , 44,4% y  $n=2$ , 22,2%, respectivamente), disciplinas, ambas, en que el porcentaje de individuos que se han decantado

por la opción combinada de criterios *soft* y *checklist* ha sido mayor que en el resto ( $n=5$ , 55,6% y  $n=3$ , 33,3%, respectivamente). Por su parte, el formato *checklist* ha sido mencionado principalmente en enfermería ( $n=4$ , 44,4%) y algo menos en educación ( $n=2$ , 22,2%), mientras que en sociología y psicología las menciones al respecto han sido nulas. Segundo, en cuanto a la localización geográfica del lugar de trabajo, mientras que la tendencia de los participantes localizados en Europa ha sido la de inclinarse de manera clara por los criterios *soft* ( $n=11$ , 78,6%) en detrimento de la combinación de éstos con el *checklist* ( $n=2$ , 14,3%) o bien el *checklist* de manera autónoma ( $n=1$ , 7,1%), en el caso de los ubicados en Norteamérica y Oceanía, a pesar de predominar también los criterios *soft* ( $n=11$ , 47,8%), las proporciones respecto a su combinación con el *checklist* ( $n=7$ , 30,4%) o respecto al *checklist* de manera exclusiva ( $n=5$ , 21,7%) han estado algo más repartidas. Ni la experiencia metodológica ni la antigüedad del doctorado han establecido diferencias.

### 6.3.8 Próximos pasos en el ámbito de la calidad de la investigación basada en MM

El último aspecto abordado en las entrevistas ha tenido que ver con los próximos pasos que debería seguir la comunidad MM en relación a su calidad. Puesto que la pregunta del guión ha tenido un carácter muy abierto (en concreto, ¿cuales deberían ser los próximos pasos a seguir en este asunto?), las respuestas de los participantes han tenido también una naturaleza amplia, aludiendo tanto a cuestiones específicas sobre la calidad como a aspectos más globales de los MM (y, por extensión, con implicaciones sobre su calidad). Del total de 44 participantes, 39 han sugerido al menos una propuesta de próximo paso.

En primer lugar, entrevistados de todas las disciplinas menos de enfermería han aludido a la necesidad de reducir la distancia actual entre la aplicación práctica de los MM y las aportaciones teórico-metodológicas al respecto, con especial énfasis en la calidad, presentes en la literatura ( $n=16$ ). Estos participantes han considerado que los marcos y criterios de calidad deberían guiarse en mayor medida por ejemplos empíricos que por las consideraciones teóricas de sus autores, ya que ello contribuiría a que las propuestas fueran menos abstractas y estériles de lo que son en la actualidad. O lo que es lo mismo, que se tuviera la seguridad de que estos marcos y criterios son pertinentes y viables de acuerdo con las circunstancias de la práctica. En este sentido, es importante tener en cuenta que a menudo, durante la conducción de la investigación, sus responsables rompen reglas establecidas en la literatura como consecuencia de contingencias

específicas o de circunstancias imprevistas, sin que por ello el resultado final de la investigación sea de menor calidad. En efecto, según algunos participantes, uno de los problemas actuales del campo de los MM es que en ámbitos como el de la calidad existe más literatura teórica y metodológica que ejemplos aplicados. Otro problema es el hecho de que un volumen importante de los autores de las publicaciones metodológicas están muy poco (o nada) involucrados en trabajos empíricos, hecho que conduce a que sus propuestas no se trasladen o no concuerden con la práctica. Frente a esta situación, un entrevistado ha puesto énfasis en la necesidad de que el campo avance hacia formas de aplicación de los MM basadas más en las necesidades que en las reglas fijadas en los manuales metodológicos. Asimismo, varios entrevistados han sugerido tres propuestas adicionales en forma de estudios. La primera, la realización de una revisión de estudios basados en MM, y de rigor acreditado, con el propósito de examinar la manera en que sus autores han definido la calidad y el modo cómo han presentado las prácticas y justificaciones al respecto. La segunda, el complemento de esta última revisión con, por una parte, otra revisión de la literatura metodológica sobre calidad en el ámbito de los MM y, por la otra, entrevistas a sus autores, a usuarios de los MM y a editores de revistas. Y la tercera, el testeo de la usabilidad y fiabilidad de los criterios, esto es, la comprobación de que los criterios son aplicables en las respectivas disciplinas y que, asimismo, son interpretados y utilizados de manera similar por parte de varios investigadores. Estas iniciativas ayudarían a conocer con detalle la brecha entre la literatura y la práctica y permitirían, con ello, plantear medidas para una mayor vinculación entre ambos niveles.

“I think we need to look practically at how people are gathering data and why they’re gathering data that way. And I think you can triangulate from the perspectives of researchers, published articles, and from theorists who are talking about why mixed methods is useful” (E12)

En segundo lugar, participantes de todas las disciplinas menos educación han hecho referencia a la necesidad de fomentar el debate, entre el global de integrantes de la comunidad MM, sobre el contenido y la formalización de la calidad de esta aproximación metodológica ( $n=15$ ). En su opinión, este ejercicio ayudaría a tener un mejor conocimiento de las diferentes visiones al respecto y contribuiría, con ello, a desarrollar el tema desde una perspectiva abierta a múltiples enfoques y puntos de vista. En relación a su puesta en práctica, los participantes han sugerido la posibilidad de organizar sesiones de trabajo, tanto presencialmente (mediante simposios o dentro de conferencias) como virtualmente (a través de encuentros en línea). Idealmente estas

sesiones deberían estar compuestas por individuos de diversas disciplinas con el fin de otorgar una mayor amplitud a las discusiones. Ahora bien, un aspecto en el que no ha habido acuerdo entre los entrevistados es en el grado de experiencia respecto a los MM que deberían tener los integrantes del debate. Mientras unos han restringido la participación a personas del “núcleo duro” de los MM, otros han considerado que las discusiones deberían estar abiertas a cualquier individuo con interés en esta aproximación metodológica, independientemente de su grado de veteranía. Por otra parte, en cuanto al producto resultante del debate, dos entrevistados han señalado que lo adecuado sería concluir con un listado corto de aspectos fundamentales en la línea de los “*Big-Tent*” *criteria* (ver apartado 6.3.7) y que, por tanto, estableciera una jerarquía entre criterios principales y secundarios. Según éstos, dicho ejercicio ayudaría a resolver el problema de la existencia de propuestas excesivamente largas, muy diversas y poco acordadas entre sí y disminuiría, con ello, el posible estado de confusión resultante para las generaciones actual y futura de investigadores.

"I, I think it's very, very useful to get scholars together, say in a workshop or a small conference environment, to talk about these issues of evaluation and quality (...) I do think having people converse about what constitutes good research, what is a contribution to knowledge, what are the standards of inference, whether you...and again some of the more paradigmatic issues of, of whether you're engaged in positivism or not, obviously some of the ethical issues of how one acquires towards and releases data, are all very, very important things to, to discuss" (E10)

En tercer lugar, participantes de todas las disciplinas menos educación han señalado que para incrementar la calidad del campo es imprescindible potenciar la formación y difusión del conocimiento sobre MM, tanto en lo relativo a su calidad como en un nivel más general ( $n=9$ ). Han apuntado, en este sentido, que sería especialmente importante que individuos no familiarizados con los MM, tales como *practitioners* y responsables políticos e institucionales, adquirieran un mínimo conocimiento sobre los fundamentos básicos de esta aproximación metodológica, así como de sus componentes más específicos. Ello permitiría reducir posibles errores en su conducción, incrementar su penetración en informes aplicados de carácter gubernamental (y, por tanto, en la toma de decisiones posterior) y aumentar la percepción positiva en torno a su valor entre los evaluadores de convocatorias para el financiamiento de proyectos. Una posibilidad en esta dirección podría ser incorporar dicho conocimiento, en el nivel troncal, en el currículum de grado y de programas de Master en métodos de investigación. Otra opción, pero en este caso para un público más especializado y de manera restringida al

tema de la calidad, podría ser establecer este asunto como tema principal en una de las conferencias organizadas por la *MMIRA* o bien en un número especial del *JMMR*. Finalmente, dos entrevistados han aludido a la necesidad de impulsar la publicación de más discusiones epistemológicas, ya que, en opinión de al menos uno de ellos, hasta la fecha han tendido a priorizarse las discusiones prácticas por encima de las filosóficas.

"I think still the biggest challenge is, well the, the two, the two biggest challenges are to persuade or enable both funders and audience to understand what you're doing (laughs). And, and, and what it means to have used more than one method, to look at research or to address a research question (...) So I, I would imagine that then really is about how far mixed methods, or multiple methods research, is taught at undergraduate level and it must, you know, how, how far becomes incorporated into the curriculum of research methods training and not as a special add-on, but as something that's, that's very much alongside all these other ways of doing things" (E3)

En cuarto lugar, entrevistados de todas las disciplinas menos de psicología han aludido a la necesidad de que los integrantes de la comunidad MM adopten una posición más crítica con esta aproximación metodológica ( $n=6$ ). Primero, han considerado que los investigadores deberían descartar las posiciones universalísticas en favor de posturas más particularísticas y humildes con el auténtico valor de los MM. Dicho de otro modo, debería extenderse el reconocimiento de que los MM no son la aproximación más adecuada en todas las circunstancias ni tampoco reemplazarán nunca a la investigación monométodo. Y segundo, han afirmado que sería necesario abandonar, por una parte, la conceptualización actual de las metodologías CN y CL como entidades separadas y antagónicas y, por la otra, la asociación de las diferentes aproximaciones metodológicas con paradigmas. De manera coherente, todos estos participantes habían planteado, previamente en la entrevista, afirmaciones críticas hacia los MM (ver apartado 6.2.4).

"Mixed, mixed methods, not using mixed methods, isn't really about mixed methods, it's about taking the next step, which is an integrated methodology, which is slightly different to the mixed methods area (...) it's time that we leave all that behind, we left all that behind, and moved on. And started thinking about and trying to conceptualise, well, more than trying to conceptualise, actually conceptualising that research processes using a different language (...) Move away from mixed methods! Move away, seriously move away from that qualitative-quantitative terminology" (E35)

Por último, en menor magnitud, los participantes se han referido a tres próximos pasos adicionales en el campo: a) por parte de integrantes de psicología y educación, que previamente habían estado de acuerdo con la relación entre las disciplinas y la calidad (ver apartado 6.3.4), orientar los esfuerzos hacia el desarrollo de criterios de calidad que sean sensibles a las especificidades asociadas al propósito concreto de cada estudio así como a las diferentes epistemologías, disciplinas y culturas académicas ( $n=4$ ); b) por parte de integrantes de enfermería, obtener un consenso respecto a la nomenclatura relativa a los MM, con el fin de tener una terminología común ( $n=2$ ); y c) por parte de un integrante de educación, llegar a un acuerdo en torno al “por qué” de la calidad, y no sólo respecto al “qué” y al “cómo” ( $n=1$ ).

### 6.3.9 Sumario

Los resultados relativos a la conceptualización de la calidad de la investigación basada en MM por parte de los entrevistados pueden resumirse en los siguientes diez puntos:

1. El criterio de calidad más mencionado por los entrevistados ha sido el rigor de la implementación de los componentes CN y CL, seguido de la inclusión de una *rationale* para el uso de un diseño MM y la integración de los componentes CN y CL. La mayoría de criterios han pertenecido a la fase de implementación y muchos de ellos han tenido un carácter específicamente MM, o sea, se han referido a aspectos propios de los MM, no presentes en las metodologías CN y CL. Por otra parte, los criterios más mencionados por los entrevistados han coincidido en gran medida con los predominantes en la literatura, tanto a nivel global como a nivel de las fases de la investigación.
2. En muchos casos, los criterios mencionados por los entrevistados no han estado presentes en los trabajos empíricos de sus respectivas disciplinas. Los participantes han hecho referencia a una serie de problemas presentes en dichos trabajos: entre otros, la falta de integración de los componentes CN y CL, la ausencia de transparencia y de detalle en la presentación de los procedimientos y los resultados, y la falta de una *rationale* para el uso de MM. Por una parte, han sido en su mayoría problemas derivados del incumplimiento de principios básicos de los MM, lo cual pone de manifiesto la necesidad de potenciar marcos de calidad que, además de no ser demasiado complejos,



centren su atención en el ABC (y, por tanto, no en aspectos más sofisticados) de esta aproximación metodológica. Por otra parte, casi todos los problemas apuntados por los participantes han coincidido con problemas identificados previamente en otras revisiones críticas de la literatura.

3. La mayoría de entrevistados han considerado pertinentes los criterios de calidad específicos para la investigación basada en MM, bajo los argumentos de que los MM requieren una óptica diferente a CN y CL y que, asimismo, estos criterios contribuirán a legitimar el cometido de la integración. En contraste, los participantes desacordes con dicho planteamiento han ofrecido argumentos en contra de desarrollar visiones específicas para los MM y, asimismo, en contra de la noción de criterios *per se*. Una conclusión de las respuestas de los participantes es la necesidad de determinar qué entienden los investigadores por criterios específicos MM, ya que en algunos casos éstos se han mostrado en desacuerdo con dichos criterios pero en cambio han hecho propuestas al respecto en otras secciones de la entrevista.
4. La mayoría de entrevistados han estado de acuerdo con la existencia de una relación entre las disciplinas y la calidad de la investigación basada en MM. Desde esta óptica, han afirmado que los integrantes de cada disciplina se encuentran sujetos a un proceso de socialización que les lleva a desarrollar perspectivas diferenciadas respecto a los criterios de calidad considerados más adecuados. Así, en cada disciplina existen una serie de orientaciones metodológicas prevalecientes, un enfoque más teórico o práctico, y unos principios epistemológicos predominantes, que fomentan que se generen representaciones diferenciadas del constructo de calidad. Por otra parte, los participantes desacordes con los vínculos entre disciplina y calidad han basado su posición en tres razonamientos: que los criterios de calidad son similares entre disciplinas, que los investigadores tienden a extraer dichos criterios de obras de referencia transdisciplinares, y que las diferencias en la conceptualización de la calidad no se deben a la disciplina sino a las variaciones en el objeto de estudio.
5. La mitad de entrevistados han declarado conocer al menos un marco de calidad presente en la literatura. De éstos, el más mencionado ha sido el de O’Cathain publicado en la

segunda edición del *Handbook*, seguido de las diferentes aportaciones de Tashakkori & Teddlie y Onwuegbuzie & Johnson, y de la guía *Best Practices*, publicada por los *NIH*. En cuanto a las fortalezas de los marcos publicados, los participantes han afirmado que constituyen síntesis útiles para investigadores experimentados y noveles y que, asimismo, ofrecen pautas de discusión para el desarrollo futuro del ámbito. En lo relativo a las debilidades, han aludido a su incompatibilidad con el carácter contingente de la investigación, a su complejidad y a su excesiva extensión.

6. Más de un tercio de entrevistados han estado en desacuerdo con la generación de un consenso en torno a los criterios para la evaluación de la calidad de la investigación basada en MM. También en este caso, han fundamentado su posición en la incompatibilidad de esta iniciativa con las contingencias propias de la investigación y, de manera adicional, con el hecho de que llevaría a un cierre del debate en este ámbito y que establecería una excesiva rigidez en el contenido y formato de los criterios. Un número similar de participantes se ha posicionado, en cambio, a favor del consenso pero únicamente si éste tiene como fin el desarrollo de criterios que establezcan los elementos fundamentales que todo estudio basado en MM debería cumplir y que, al mismo tiempo, sean lo suficientemente generales y flexibles como para adaptarse a la versatilidad inherente a los MM. Un manera muy ilustrativa de resumir la orientación y el formato de dichos criterios ha sido mediante los conceptos “guiding principles” y “sensitizing concepts”. Por último, los participantes también han hecho referencia a los principales obstáculos para la generación de un consenso. De éstos, los más mencionados han sido las diferencias en los principios teóricos, epistemológicos de los investigadores, las diferencias en su disciplina de pertenencia, y las diferencias en su experiencia metodológica.
7. La mayoría de entrevistados se han decantado por un formato *soft* para los criterios de calidad, han afirmado que, para fomentar su usabilidad, estos criterios deberían ser pocos y, asimismo, han destacado las ventajas asociadas a su apertura, flexibilidad e interactividad. Para estos participantes, la función de dichos criterios debe limitarse a complementar el propio juicio y, por tanto, de ninguna manera reemplazarlo. En contraste, una proporción menor de entrevistados ha mostrado su preferencia por el

formato *checklist* por su carácter directivo, su naturaleza transparente y su utilidad para estudiantes e investigadores noveles.

8. Una gran parte de los entrevistados ha mencionado al menos un próximo paso a seguir en relación al asunto de la calidad de la investigación basada en MM. Entre los pasos mencionados, han figurado, entre otros, la reducción de la brecha entre la práctica de los MM y las aportaciones teórico-metodológicas de la literatura, el fomento de los debates en torno a la conceptualización y operacionalización de su calidad, la potenciación de la formación y difusión del conocimiento sobre MM a nivel general y sobre la calidad en específico, y la adopción de posiciones más críticas y humildes hacia esta aproximación metodológica.
9. Las respuestas de los entrevistados son, a nivel global, consistentes con la literatura. Por una parte, los criterios más mencionados por los participantes coinciden con los prevalecientes en los marcos y listados de criterios publicados. Por la otra, las afirmaciones de los entrevistados en relación a otras dimensiones de la calidad, como los problemas identificados en los estudios empíricos de cada disciplina, la posición respecto a la pertinencia de los criterios específicos MM, y las posturas (y los respectivos argumentos) en torno a la conveniencia o no de un consenso, son también coherentes con la poca literatura existente al respecto. Al margen de esta información, el presente apartado aporta un volumen considerable de consideraciones inéditas en los trabajos metodológicos y teóricos publicados hasta la fecha.
10. Tal y como sucedía con el primer bloque relativo a la conceptualización de los MM, en este caso la disciplina ha sido también el atributo que ha planteado más variaciones. En primer término, se detectan diferencias disciplinares en siete niveles: a) en los criterios de calidad, la sociología es la disciplina que ha concentrado menos participantes que han mencionado al menos un criterio referente a la fase de planificación y la educación es la que ha acumulado más entrevistados que han aludido al menos a un criterio relativo a la fase de interpretación; b) en los problemas presentes en la literatura empírica, una mayoría de las afirmaciones relativas a la falta de integración de los componentes CN y CL han tenido lugar en sociología, de las relacionadas con la falta de transparencia se

han manifestado en educación y enfermería, de las vinculadas a la falta de una *rationale* para el uso de MM han venido de enfermería y, finalmente, de las concernidas con la falta de rigor del componente CL se han puesto de manifiesto en psicología; c) en la pertinencia de los criterios específicos MM, ha existido un porcentaje mayor de posiciones favorables en psicología (a pesar de que no han existido grandes diferencias en este sentido) que en el resto de disciplinas; d) en la relación entre las disciplinas y la calidad, ha habido más soporte en educación y sociología que en psicología y enfermería; e) en el conocimiento de los marcos, los integrantes de educación y enfermería han mostrado una mayor familiaridad con dichos marcos que en sociología y psicología y, asimismo, propuestas como las de Tashakkori & Teddlie y Onwuegbuzie & Johnson han sido mencionadas de manera casi exclusiva en educación; f) en el consenso respecto a la calidad, ha existido un mayor acuerdo con esta iniciativa en enfermería que en el resto de disciplinas, mientras que la disconformidad se ha puesto de manifiesto principalmente en educación y sociología; y g) en el formato de los criterios, los participantes de sociología y educación han sido favorables al formato *soft* en mayor medida que los de psicología y enfermería, mientras que en estas dos últimas disciplinas el soporte a la opción combinada con el *checklist* ha sido superior que en el resto. En segundo lugar, en relación a la localización geográfica del lugar de trabajo, se observan variaciones en dos niveles: a) en el consenso en torno a la evaluación de la calidad, un porcentaje superior de entrevistados trabajando en Norteamérica y Oceanía ha estado a favor de esta iniciativa y, en contraste, una proporción mayor de ubicados en Europa ha optado por el rechazo al consenso o por el consenso con matices; y b) en el formato de los criterios, la preferencia por los *checklist* ha sido mayor entre los participantes localizados en Norteamérica y Oceanía que entre los ubicados en Europa. En tercer término, en cuanto a la antigüedad del doctorado, se han detectado diferencias en el consenso en torno a la evaluación de la calidad, dónde ha existido un mayor desacuerdo con esta iniciativa entre los entrevistados con un título de Doctorado de hace 15 años o más. Finalmente, en cuarto término, en relación a la experiencia metodológica, se han observado variaciones en dos niveles: a) en la pertinencia de los criterios específicos MM, los participantes que han tenido igual competencia en las metodologías CN y CL han mostrado una posición más favorable hacia dichos criterios que los especializados

en una de las dos; y b) en la relación entre disciplinas y calidad, un porcentaje mayor de expertos en CN o CL se ha mostrado de acuerdo con dicho vínculo.

#### 6.4 Patrones de relación entre las dimensiones anteriores

Tal y como se ha explicado en el apartado 5.6.5, la última fase del análisis ha consistido en la realización de un ACM, técnica estadística de tipo multivariante y de naturaleza descriptiva cuyo fin es ilustrar las estructuras subyacentes en un conjunto de datos categóricos mediante la representación, en un espacio euclídeo multidimensional, de las categorías de dichos datos y de los correspondientes individuos (Roose et al., 2012). El uso de esta técnica en el presente estudio ha tenido como propósito: a) adquirir una visión global de la estructura de la conceptualización de la calidad de la investigación basada en MM y, por extensión, determinar la posición de los participantes y de sus atributos dentro de dicha estructura; b) comprobar la consistencia de los resultados presentados en los apartados anteriores, con la posición de las distintas categorías en los ejes de coordenadas; y c) identificar patrones de relación, no observados previamente, entre algunas de las dimensiones de la conceptualización de los MM y su calidad (y, por tanto, no sólo entre estas dimensiones y los atributos de los participantes). Cabe tener en cuenta, como se mencionaba en el apartado 5.6.5, que el ACM ha servido de complemento a la *partially ordered meta-matrix*, la cual ha resultado de la unión de las matrices conceptuales (relativas a cada caso) realizadas durante la fase de *within-case analysis*. Puesto que ambas estrategias se caracterizan por una lógica comparativa similar<sup>58</sup>, los patrones detectados mediante una y otra han sido idénticos. Ahora bien, una ventaja del ACM ha sido la posibilidad de hacer una representación visual y, por tanto, más intuitiva, de dichos patrones.

---

<sup>58</sup>Si bien el ACM es presentado en la literatura como una técnica CN y la *partially ordered meta-matrix* como una estrategia CL, si situáramos ambas dentro de un continuo metodológico, por su similitud, tendrían posiciones muy cercanas al centro. Dicho de otro modo, el ACM constituye una técnica estadística que, por su carácter descriptivo y su trabajo con variables eminentemente categóricas, se sitúa más cerca de la lógica de pensamiento CL que muchos otros procedimientos estadísticos. Y, a su vez, la *partially ordered meta-matrix*, y en especial la manera como es interpretada, deviene una estrategia más cercana a los razonamientos CN que a muchos de tipo CL. Esta reflexión enlaza directamente con las afirmaciones presentes en la literatura (ver apartado 2.4) acerca del problema de establecer una distinción estricta entre las metodologías CN y CL.

#### 6.4.1 Variables incluidas en el ACM

La decisión en torno a qué temas incluir en el ACM, y cómo operacionalizarlos, se ha guiado por tres criterios. Primero, que estos temas hayan sido fácilmente categorizables y, por ende, operacionalizables a partir de variables. Segundo, que las variables resultantes de dichos temas no hayan presentado valores atípicos (*outliers*), ya que, tal y como afirman Hair (2014) y Kudrats et al. (2014), la técnica es especialmente sensible a dichos valores y, por tanto, siempre que existan deben eliminarse. Y tercero, de manera análoga a Díaz de Rada (2002), que dichas variables tengan un número lo más homogéneo posible de categorías (en nuestro caso, entre dos y tres). Si bien esta decisión ha hecho que temas importantes como la definición de los MM, las críticas hacia los MM o la opinión sobre los marcos, se hayan omitido del ACM, ha permitido, no obstante, asegurar la robustez del análisis. A ello cabe añadir que, por su relevancia, las variables incluidas son ya de por sí suficientes para tener una representación fiel de la estructura de la conceptualización de la calidad de la investigación basada en MM. Dichas variables se incluyen en la Tabla 17. En todas las variables, los casos perdidos se han agrupado en una única categoría que posteriormente se ha omitido del análisis a partir del procedimiento del *subset analysis* (ver apartado 5.6.5).

Tal y como puede observarse en la Tabla 17, se han usado dos tipos de variables, activas e ilustrativas. Las variables activas han hecho referencia a los temas relativos a los MM y al asunto de la calidad y, por tanto, al objeto de estudio sustantivo de la presente investigación. Estas variables han sido las responsables exclusivas de determinar la orientación geométrica de los ejes y, por ende, de definir la estructura de la conceptualización de la calidad en el contexto de los MM. Por su parte, las variables ilustrativas han coincidido con los atributos de los participantes y se han limitado a devenir proyecciones sobre la estructura previamente construida por las variables activas. Dichas variables no han intervenido, pues, en la constitución de los ejes o en la posición de las categorías de las variables activas. El motivo de distinguir entre variables activas e ilustrativas en la presente investigación ha obedecido, de manera similar al estudio de Blasius & Mühlichen (Blasius & Mühlichen, 2010), al hecho de que, si bien éstas últimas han sido fundamentales para responder a las preguntas de investigación (y, por esta razón, se han interpretado de manera conjunta con las variables activas), su inclusión habría precipitado, en contra de lo que se pretendía con este análisis, que los ejes estuvieran

determinados también por estas variables y no sólo por los temas relativos a la conceptualización de los MM y su calidad.

**Tabla 17 Variables incluidas en el ACM**

	<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Etiqueta</b>
Variables activas	Grado de acuerdo con la consideración de los MM como metodología distintiva (apartado 6.2.2)	De acuerdo	Distint-A
		En desacuerdo	Distint-D
		Neutro	Distint-N
	Menciona criterios referidos a la fase de planificación (apartado 6.3.1)	No	Planif-No
		Sí	Planif-Sí
	Menciona criterios referidos a la fase de interpretación (apartado 6.3.1)	No	Interpret-No
		Sí	Interpret-Sí
	Menciona criterios referidos a la fase de difusión (apartado 6.3.1)	No	Difu-No
		Sí	Difu-Sí
	Grado de acuerdo con la pertinencia de criterios de calidad específicos para la investigación basada en MM (apartado 6.3.3)	De acuerdo	Crit. MM-A
		En desacuerdo	Crit. MM-D
		Neutro	Crit. MM-N
	Grado de acuerdo con la relación entre disciplinas y calidad (apartado 6.3.4)	De acuerdo	Disc-A
		En desacuerdo	Disc-D
		Neutro	Disc-N
Conocimiento de los marcos de calidad publicados (apartado 6.3.5)	No	Conoc-No	
	Sí	Conoc-Sí	
Grado de acuerdo en torno a la generación de un consenso sobre la evaluación de la calidad (apartado 6.3.6)	De acuerdo	Cons-A	
	En desacuerdo	Cons-D	
	De acuerdo con matices	Cons-Matices	
Formato ideal de los criterios de calidad (apartado 6.3.7)	<i>Checklist</i>	CH	
	<i>Soft</i>	CS	
	<i>Soft y checklist</i>	CS+CH	
Variables ilustrativas	Localización geográfica del lugar de trabajo	Norteamérica y Oceanía	Am+OC
		Europa	Europa
	Experiencia metodológica	Cualitativa	CL
		Cuantitativa	CN
		Igual ambas	Igual
	Antigüedad del doctorado	No tiene y menos de 15 años	<15
		15 años o más	≥15
	Disciplina	Educación	Educación
		Enfermería	Enfermería
		Psicología	Psicología
Sociología		Sociología	

### 6.4.2 Resultados del ACM

El apéndice 14 incluye los resultados completos del ACM. Tal y como puede observarse en el mismo, se ha optado por retener los dos primeros ejes, los cuáles han acumulado un 32,9% de la varianza (17,9% el eje 1 y 14,9% el eje 2). Este porcentaje ha aumentado, sin embargo, al 86,6% (55,5% el eje 1 y 31,1% el eje 2) después de aplicar la fórmula de cálculo de los valores propios transformados propuesta por Benzécri (Le Roux & Rouanet, 2004). Para facilitar la lectura detallada de cada eje, se incluye, por una parte, una tabla con las contribuciones de las distintas variables al global de cada eje, juntamente con las contribuciones de sus correspondientes categorías a cada uno de los cuadrantes de los ejes (Tabla 18). Siguiendo la recomendación de Le Roux & Rouanet (2010), únicamente se han tomado en consideración para la interpretación aquellas categorías cuya contribución ha sido igual o superior a la media (en nuestro caso,  $100/23=4,34\%$ ). Por otra parte, se presenta también un mapa con la representación gráfica de los ejes y de la posición de las variables activas (de color rojo), de las variables ilustrativas (de color verde) y de los 44 participantes (de color azul) en los mismos (Figura 16). En este mapa, las categorías similares (esto es, aquéllas mencionadas de manera frecuente por los mismos participantes) se han situado cerca unas de las otras, mientras que las que no han presentado esta similitud han estado alejadas entre sí. Asimismo, las categorías que se han situado en posiciones próximas al origen de coordenadas han contribuido poco a la caracterización de los ejes, mientras que las que han estado lejos han tenido un papel importante en su definición.

#### 6.4.2.1 Caracterización del eje 1

El primer eje ha acumulado el 55,5% de la varianza y ha incluido nueve categorías, pertenecientes a cinco variables, que han tenido, cada una de ellas, una contribución igual o superior a la media. En los dos lados del eje, la contribución ha sido más o menos equilibrada: del 39,6% en el lado izquierdo y del 44% en el lado derecho. En el lado izquierdo se han concentrado las categorías referidas a: la posición favorable al consenso en torno a la evaluación de la calidad (10,6%), el acuerdo con la consideración de los MM como metodología distintiva (9,7%), el desacuerdo con la existencia de una relación entre disciplinas y calidad (8,1%) y el formato *checklist* (7,6%). En el lado derecho han coincidido, de manera contrapuesta, las categorías relativas a: el desacuerdo con la consideración de los MM como metodología



distintiva (15%), la posición desfavorable al consenso (11,7%), el acuerdo con la existencia de una relación entre disciplinas y calidad (6,7%) y el formato de criterios *soft* (4,3%). Adicionalmente, en el lado derecho también se ha identificado una cierta contribución de la categoría relativa a la mención de criterios de calidad referidos a la fase de interpretación (6,3%). Se identifican, por tanto, en la estructura de este primer eje, dos aproximaciones hacia la calidad de la investigación basada en MM: una primera, con un carácter más “positivista”, universalista y rígido, situada en el lado izquierdo y, en oposición, una segunda, con una orientación más “constructivista”, localista y flexible, ubicada en el lado derecho del eje.

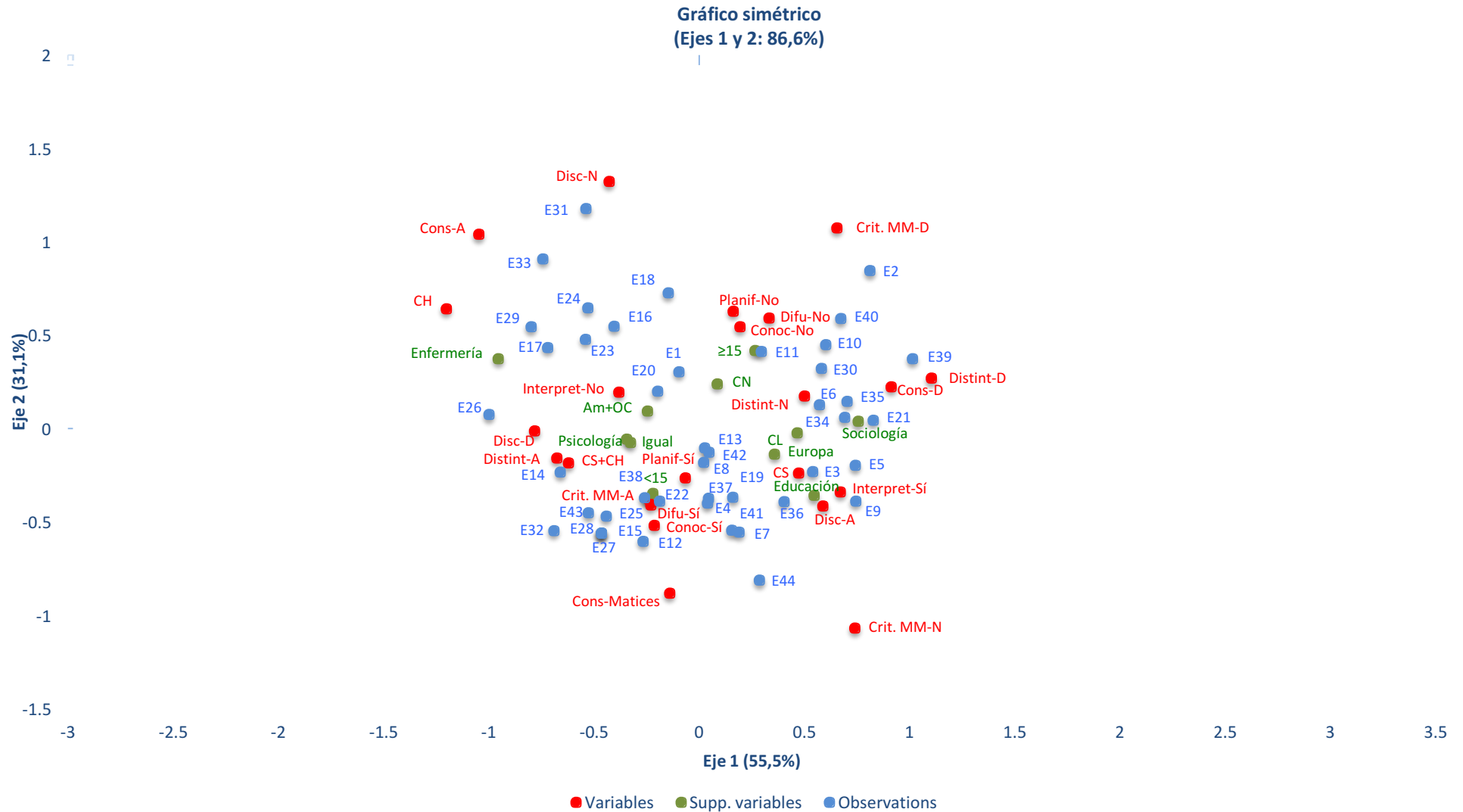
#### 6.4.2.2 Caracterización del eje 2

El segundo eje ha acumulado el 31,1% de la varianza y ha concentrado 10 categorías, pertenecientes a seis variables, que, en todos los casos, han tenido una contribución igual o superior a la media. En este caso, la contribución ha sido desequilibrada entre las dos zonas del eje: del 52% en la superior y del 34,5% en la inferior. En la zona superior se han concentrado las categorías relativas a: la postura favorable al consenso (12,6%), el desacuerdo con la pertinencia de los criterios MM (12,2%), la posición neutra respecto a la existencia de una relación entre disciplinas y calidad (9,2%), la no mención de criterios de calidad de la fase de difusión (6,6%), el desconocimiento de los marcos de calidad publicados (6%) y la no mención de criterios de calidad de la fase de planificación (5,4%). En contraposición, en la zona inferior han coincidido las categorías referentes a: la posición favorable, aunque con matices, al consenso (13,1%), el conocimiento de los marcos de calidad publicados (6,2%), la mención a criterios de calidad de la fase de difusión (4,6%) y el acuerdo con la pertinencia de los criterios MM (4,3%). Con ello, en este caso se delimitan también, en la estructura de este segundo eje, dos perspectivas opuestas: una primera, situada en la parte superior, menos cercana y conocedora de las especificidades de la calidad de la investigación basada en MM, y de la heterogeneidad inherente a la misma, y una segunda, localizada en la parte inferior, con una perspectiva totalmente contraria.

**Tabla 18 Caracterización de los ejes 1 y 2 según la contribución de las variables activas y sus categorías a cada eje**

	Variable	Contribución de la variable al eje (%)	Categorías de la variable		Contribución de las categorías	
			Izquierda / Superior	Derecha / Inferior	Izquierda / Superior (%)	Derecha / Inferior (%)
Eje 1	Grado de acuerdo con la consideración de los MM como metodología distintiva	25,4	De acuerdo	En desacuerdo	9,7	15
	Grado de acuerdo en torno a la generación de un consenso en torno a la evaluación de la calidad	22,6	De acuerdo	En desacuerdo	10,6	11,7
	Grado de acuerdo con la relación entre disciplinas y calidad	15,6	En desacuerdo	De acuerdo	8,1	6,7
	Formato ideal de los criterios de calidad	14,9	Checklist	Soft	7,6	4,3
	Menciona criterios referidos a la fase de interpretación	9,9	No	Sí	3,6	6,3
Eje 2	Grado de acuerdo en torno a la generación de un consenso en torno a la evaluación de la calidad	26,6	De acuerdo	De acuerdo con matices	12,6	13,1
	Grado de acuerdo con la pertinencia de criterios de calidad específicos para la investigación MM	20,1	En desacuerdo	De acuerdo	12,2	4,3
	Grado de acuerdo con la relación entre disciplinas y calidad	13,2	Neutro	De acuerdo	9,2	4
	Conocimiento de los marcos de calidad publicados	12,2	No	Sí	6	6,2
	Menciona criterios referidos a la fase de difusión	11,2	No	Sí	6,6	4,6
	Menciona criterios referidos a la fase de planificación	7,7	No	Sí	5,4	2,3

Figura 16 Mapa de los ejes 1 y 2 del ACM



### 6.4.2.3 Posicionamiento de las variables ilustrativas

Tal y como puede observarse en la Figura 16, por su posicionamiento horizontal, la pertenencia disciplinar ha estado claramente vinculada al eje 1. La enfermería y la sociología son las dos disciplinas que, de manera opuesta entre sí, se han alejado más del origen de coordenadas. En efecto, la primera se ha posicionado el lado izquierdo, de manera que sus integrantes han tendido a adoptar una orientación más positivista y rígida hacia la calidad, mientras que la segunda se ha ubicado en el lado derecho, de modo que sus miembros han tendido a decantarse por una aproximación más constructivista y flexible. La psicología y la educación se han situado en posiciones intermedias entre estas dos disciplinas: la primera en el lado derecho, próxima a la enfermería, y la segunda en el lado izquierdo, cercana a la sociología. Una tendencia parecida se ha puesto de manifiesto en la localización geográfica y la experiencia metodológica. En el lado derecho, de manera próxima a la enfermería y la psicología, se han posicionado las categorías relativas a la ubicación en América y Oceanía y a la igual competencia en las metodologías CN y CL, y en el lado izquierdo, de manera cercana a la sociología y la educación, se han situado las categorías relativas a la localización en Europa y a la mayor competencia en CN o CL. Finalmente, por su posicionamiento diagonal, la antigüedad del doctorado ha sido la única variable ilustrativa con una cierta vinculación con el eje 2. En concreto, mientras que los individuos que han obtenido el doctorado hace 15 años o más han tendido a ubicarse en la parte superior del eje, los que han obtenido dicho título de manera más reciente, o que no lo tienen, han acostumbrado a posicionarse en la parte inferior.

### 6.4.3 Sumario

Los resultados relativos al uso del ACM en la presente investigación pueden resumirse en los tres puntos siguientes:

1. El ACM ha permitido generar, a partir de la interacción de las categorías de las distintas variables incluidas en el análisis, un mapa global y sintético de la estructura de la conceptualización de la calidad por parte de los participantes. Mediante este mapa, se han identificado dos ejes que han permitido tener una mejor comprensión de dicha conceptualización: a) un primer eje, caracterizado por una aproximación rígida y de naturaleza positivista hacia la calidad, en oposición a una aproximación más flexible y

de carácter más constructivista; y b) un segundo eje, basado en una perspectiva más conocedora de los MM y sensible a su especificidad y heterogeneidad, en oposición a una perspectiva contrapuesta en este sentido.

2. El ACM ha permitido posicionar los atributos de los entrevistados en ambos ejes y, con ello, determinar los patrones de relación entre estos atributos y varios temas relativos a la conceptualización de los MM y su calidad, tratados en los apartados 6.2 y 6.3. A partir de este ejercicio se han podido visualizar de manera más clara los patrones de diferenciación, expuestos en dichos apartados, de las características de los entrevistados en función de su aproximación a los distintos temas tratados en las entrevistas. Por ejemplo, en el nivel de las disciplinas, se ha podido representar de manera explícita cómo, dentro de un continuo, la sociología y la enfermería han devenido las disciplinas con mayor contraposición entre sí, mientras que la educación y la psicología, a pesar de situarse la primera más cerca de la sociología y la segunda más próxima a la enfermería, han tenido una ubicación intermedia en dicho continuo.
3. Por último, el ejercicio de dimensionalización característico de la técnica del ACM ha permitido reconocer relaciones que no habían podido ser identificadas en los apartados 6.2 y 6.3. En efecto, dicho ejercicio ha posibilitado confirmar la existencia de relaciones entre variables relativas a la conceptualización de la calidad como, por ejemplo, el grado de acuerdo en torno al consenso, el grado de acuerdo con la relación entre disciplinas y calidad, y el formato ideal de los criterios, en el caso del eje 1. A su vez, también ha permitido observar relaciones entre una variable relativa a la conceptualización de los MM (el grado de acuerdo con la consideración de los MM como metodología distintiva) con las variables, antes comentadas, referentes a la conceptualización de la calidad.

## CAPÍTULO 7

### CONCLUSIONES

#### 7.1 Introducción

La finalidad de este último capítulo es clausurar el presente estudio a partir de la vinculación de los resultados de las entrevistas con el problema y las preguntas de investigación planteadas en la introducción. La intención del capítulo es, pues, hacer una síntesis de los principales hallazgos del estudio de acuerdo con los propósitos iniciales y, a partir de aquí, reflexionar en torno a sus distintas contribuciones al campo de los MM. Finalmente, para concluir, se hace referencia a sus limitaciones y a las posibles líneas futuras de investigación en el ámbito de la calidad de la investigación basada en MM.

#### 7.2 Respuesta a las preguntas de investigación, contribuciones del estudio y recomendaciones

##### 7.2.1 Pregunta de investigación 1

**¿Qué criterios de calidad de la investigación basada en MM consideran más adecuados, y usan, los investigadores en sociología, psicología, enfermería y educación?**

La respuesta a esta primera pregunta de investigación nos lleva a cuatro conclusiones. En primer lugar, algunos de los criterios más citados por los entrevistados han hecho referencia a aspectos de la calidad extrapolables a múltiples tipos de estudio, independientemente de su aproximación metodológica. Entre éstos han figurado: que los componentes CN y CL sean implementados de manera rigurosa, que haya consistencia entre las preguntas, el propósito de la investigación y el diseño implementado, y que el informe global del estudio sea transparente. En segundo lugar, entre también los criterios más citados, los de orientación específicamente MM, pese a su mayor especificidad, éstos han hecho referencia asimismo a estándares genéricos de la “buena” investigación. En concreto: que la planificación y la implementación del diseño MM estén descritas de manera detallada, que las razones de combinar métodos CN y CL estén justificadas, y que haya una evidencia de dicha justificación en forma de resultado al final del estudio. En tercer lugar, los entrevistados también han mencionado, entre los criterios más

citados, el que, según una gran parte de la literatura, es el criterio más importante de los MM: la integración de los componentes CN y CL. Y, en cuarto lugar, el hecho de preguntar acerca de los criterios a una muestra de investigadores que, por su rol de autores de publicaciones metodológicas acerca de los MM, han sido conocedores de las discusiones teóricas y metodológicas prevalecientes en el campo de los MM y que, asimismo, han provenido de disciplinas caracterizadas por una clara penetración de esta aproximación metodológica, ha permitido evaluar el grado en que las propuestas de criterios de calidad efectuadas en la literatura han coincidido con los criterios usados, y considerados más importantes, por los participantes. En efecto, si bien, por una parte, cabe tener en cuenta la limitación inherente al hecho de que una parte de los entrevistados no hayan tenido un perfil exclusivamente *practitioner* (ver comentario sobre dicha limitación en el apartado 7.3), es importante reconocer, por otra parte, que, por su experiencia en la conducción de estudios basados en MM, el contenido de las respuestas de los participantes ha posibilitado tener una cierta proximidad con las especificidades de la práctica y, por ende, ha permitido contrastar los criterios propuestos en la literatura con los usados de manera cotidiana por estos académicos. En concordancia con lo apuntado en el apartado 1.1.2, este es un ejercicio casi inédito en los trabajos sobre la calidad de la investigación basada en MM publicados hasta la fecha. A efectos de la comparación realizada en el presente estudio, podemos concluir que, tanto a nivel global como a nivel de las fases de la investigación, se observan patrones claros de coincidencia entre los criterios mencionados por los entrevistados y los sugeridos en la literatura. Asimismo, de estos resultados también es muy relevante destacar el hecho de que los criterios más citados por los entrevistados han coincidido con casi todos los propuestos por Bryman (2014) en su listado parsimonioso de criterios. Tal y como se ha afirmado en el apartado 4.7, este autor ha planteado la necesidad de desarrollar marcos de calidad que, con el fin de fomentar su difusión y uso, sean cortos e incluyan únicamente los criterios centrales que todo estudio basado en MM debería cumplir. Por tanto, si consideramos que el hecho de que haya una mayoría de menciones a una serie de criterios deviene un sinónimo de acuerdo alrededor de los mismos, podemos entonces concluir que, efectivamente, entre los entrevistados ha existido un cierto consenso en torno a los *core criteria*, usando las palabras de este autor, que deberían regir la evaluación de la calidad de la investigación basada en MM.

En términos del resto de contribuciones de estos hallazgos al campo de los MM, los resultados relativos a esta primera pregunta de investigación nos permiten también identificar una serie de criterios presentes en la literatura y no señalados por los entrevistados. Entre éstos han figurado varios criterios relativos a la dimensión epistemológica de la investigación, los cuales, pese a tener una cierta relevancia en los marcos publicados (tal y como puede verse en la Tabla 15), han sido escasamente apuntados por los participantes. Esta ausencia es coherente con el hecho de que las afirmaciones de los participantes acerca de sus posiciones filosóficas hayan carecido del grado de sistematicidad con que tienden a ser presentadas en la literatura (ver apartado 6.2.6). Por ende, estos resultados nos posibilitan constatar la necesidad de que: a) futuros marcos otorguen menos importancia a la dimensión epistemológica de la investigación para así asegurar un mayor ajuste de los criterios a la práctica de los investigadores, o b) en caso que la opción anterior se considere demasiado expeditiva, que, antes de definir su contenido, los autores de dichos marcos examinen la relevancia que los investigadores de sus respectivas áreas de conocimiento otorgan a los aspectos epistemológicos durante la práctica empírica. Por otra parte, los resultados nos permiten, también, delimitar una serie de criterios mencionados por los entrevistados no incluidos en los trabajos publicados y que futuros marcos podrían valorar integrar. Entre éstos se encuentran: la citación de referencias de la literatura MM, la atención a aspectos globales de la calidad como la validez, la fiabilidad, la relevancia y la replicabilidad, las aportaciones del estudio en el nivel del conocimiento no exclusivamente MM, y la credibilidad de las conclusiones.

### 7.2.2 Pregunta de investigación 2

**Qué conceptualizaciones, y formas de operacionalización, de la calidad de la investigación basada en MM plantean los investigadores en sociología, psicología, enfermería y educación?**

Frente a la focalización casi exclusiva de la literatura actual en torno a la propuesta de marcos y criterios, la respuesta a esta segunda pregunta de investigación ha permitido conocer las percepciones de los entrevistados alrededor de otras dimensiones de la calidad poco o nada exploradas hasta la fecha en los trabajos publicados. En concreto, las dimensiones examinadas han sido: los problemas identificados en la literatura empírica basada en MM, la pertinencia de los criterios MM, la relación entre las disciplinas y la calidad, el conocimiento y la valoración de los marcos de calidad publicados, el consenso en torno a la evaluación de la calidad, el



formato de los criterios, y los próximos pasos a seguir en relación a este tema. El examen de estas siete dimensiones ha posibilitado identificar diferentes maneras de conceptualizar y operacionalizar este concepto y, con ello, ha permitido, por una parte, obtener una mejor comprensión del constructo de calidad en el contexto de los MM y, por la otra, definir posibles líneas de actuación y ejes de diálogo en este ámbito.

En primer término, en relación a los problemas identificados en los trabajos empíricos de sus respectivas disciplinas, los participantes han hecho referencia sobre todo a errores relativos a criterios básicos de los MM. Entre estos errores han figurado la falta de integración de los componentes CN y CL, la ausencia de una justificación del uso de un diseño MM, y la falta de transparencia en la presentación del estudio. Este hallazgo nos permite llegar a la conclusión de la necesidad que, dentro de cada disciplina, se lleven a cabo esfuerzos para difundir las normas básicas que deberían regir la conducción de estudios basados en MM. Una línea de actuación en este sentido podría ser generar marcos de carácter parsimonioso, en la dirección de las recomendaciones sugeridas por Bryman (2014), que insistieran en los criterios centrales que toda investigación basada en MM debería cumplir y que, por tanto, relevaran a un segundo plano otros criterios más específicos o menos relevantes. Este ejercicio ayudaría a corregir errores graves en la práctica actual y sentaría las bases para establecer, en un momento posterior de mayor madurez del campo, criterios de calidad más avanzados y de mayor sofisticación. Asimismo, este ejercicio sería coherente con el hecho de que, tal y como se ha apuntado en el apartado 7.2.1, haya existido una coincidencia entre los criterios más citados por los entrevistados y el listado parsimonioso de criterios sugerido por Bryman (2014).

En segundo término, en lo relativo a la pertinencia de los criterios MM, si bien una mayoría de participantes han estado a favor de dicho planteamiento, las afirmaciones de algunos entrevistados desacordes con esta consideración han sido contradictorias con el hecho de haber sugerido, en otras partes de la entrevista, criterios de naturaleza MM. Este hallazgo nos permite llegar a la conclusión de la necesidad de establecer un acuerdo, dentro de la comunidad MM, alrededor de qué debe entenderse por criterios MM y qué debe distinguirlos de los criterios generales y de los criterios CN y CL. Dicha iniciativa ayudaría, en última instancia, a que la discusión sobre la pertinencia de los criterios MM tomara una dirección más precisa respecto a los supuestos actualmente prevalecientes en la literatura.

En tercer término, en lo concerniente a la relación entre disciplinas y calidad, la mayoría de entrevistados se han mostrado de acuerdo con dicha vinculación. En efecto, esta postura favorable es coherente con la evidencia, identificada en la presente investigación, de la existencia de una conexión entre ambas cuestiones (ver apartados 7.2.4 y 7.2.5). Ante este resultado, es importante que la comunidad MM adquiriera consciencia de las especificidades disciplinares que rigen la implantación y consolidación de los MM en cada disciplina, de manera que pueda asegurarse que el desarrollo de los marcos y los criterios se ajusta a las convenciones y necesidades de cada área de conocimiento.

En cuarto término, en referencia a los marcos de calidad publicados, la mitad de participantes ha declarado conocer al menos uno y, en gran medida, han aludido al publicado por Alicia O’Cathain en 2010. Los entrevistados también han hecho referencia, a partes iguales, a las fortalezas y debilidades de los marcos. Entre éstas últimas han figurado su excesiva complejidad y extensión, problemas, ambos, que fácilmente podrían desincentivar su uso entre los potenciales usuarios. Estos hallazgos nos permiten llegar a dos conclusiones en torno a los próximos pasos a seguir en relación a este asunto. Primero, sería recomendable examinar en mayor profundidad los factores que han contribuido al éxito del marco de O’Cathain. Es obvio que su publicación en una obra influyente como el *Handbook* ha ayudado a potenciar su popularidad y uso, pero sería interesante saber qué atributos de este marco, en términos de contenido y formato, han contribuido de igual manera a su expansión. Y segundo, sin por ello incidir de manera negativa sobre sus fortalezas, sería relevante modificar los marcos actuales con el fin de reducir su complejidad y disminuir su extensión. Entre estas modificaciones podrían figurar: la inclusión de ejemplos de la manifestación de los criterios en la práctica, la definición de expectativas concretas en relación al cumplimiento de cada criterio, y el establecimiento de una jerarquía que separe los criterios principales (esto es, aquéllos de obligado cumplimiento) de los secundarios.

En quinto término, en relación al consenso en torno a la evaluación de la calidad, se han distinguido tres posiciones: una favorable a dicha iniciativa, otra contraria, y una última favorable, aunque solamente en caso que dicho consenso se fundamente en criterios de calidad generales y versátiles. No ha existido, por tanto, una posición unitaria sobre esta cuestión. Una controversia similar se ha puesto de manifiesto en el caso del formato de los criterios. Si bien

una mayoría de los entrevistados han sugerido el formato *soft* como forma ideal de operativización de los criterios, otros se han decantado por el formato *checklist*. De los resultados se desprende así un desacuerdo en ambas cuestiones. En efecto, tal y como se ha podido observar en los resultados del ACM, la posición favorable al consenso ha tendido a estar asociada con el formato *checklist* mientras que la postura contraria ha sido cercana al formato *soft*. O lo que es lo mismo, una parte de los participantes han adoptado, en un extremo, una aproximación positivista, universalista y rígida hacia la calidad mientras que otros se han decantado, en el otro extremo, por una aproximación constructivista, localista y flexible. La identificación de estas dos aproximaciones es coherente con la naturaleza de la pregunta de investigación general formulada en el presente estudio (ver apartado 1.1.2), con la posición realista crítica adoptada (ver apartado 1.2) y con la conceptualización multidimensional de la calidad de la que se ha partido (ver apartado 1.3.1).

En ningún caso, el objetivo de esta investigación ha sido obtener una posición consensuada en torno a la calidad y, en efecto, los resultados obtenidos así lo demuestran. La delimitación de estas dos aproximaciones antagónicas en relación a la calidad evidencia, ciertamente, la existencia de principios y visiones muy diferentes, dentro de la comunidad MM, en torno a este asunto. Este descubrimiento adquiere todavía más relevancia y consistencia si se tiene en cuenta, primero, que resulta de un ejercicio empírico y no de una reflexión meramente individual y/o teórica y, segundo, que deriva de una muestra de participantes heterogénea en atributos como la disciplina, la experiencia metodológica y la ubicación geográfica. Por otra parte, en el nivel más aplicado, este hallazgo nos lleva a identificar tres acciones que, desde puntos de vista alineados con el realismo crítico y con las posturas dialécticas sugeridas por una parte de la literatura MM (Greene, 2007; Greene & Hall, 2010; Johnson, 2008, 2012; Johnson & Stefurak, 2014), sería recomendable llevar a cabo en este ámbito. En primer término, teniendo en cuenta a) la diversidad característica del campo de los MM, b) la legitimidad inherente a todo punto de vista y c) la complementariedad de dicho punto de vista con otros puntos de vista, es relevante que la comunidad MM adopte una actitud inclusiva y respetuosa con ambas aproximaciones. En segundo término, es importante que examine los factores contextuales (por ejemplo, los distintos atributos de los investigadores o la manera de entender la naturaleza de los MM) que pueden incidir en la adopción de una aproximación u otra. Y en tercer término, de manera coherente con los dos puntos anteriores, es imprescindible que dicha

comunidad inicie un diálogo en torno a las ventajas e inconvenientes de ambas aproximaciones, sin olvidar en ningún caso la inevitabilidad de los factores contextuales antes mencionados.

Finalmente, en lo relativo a los próximos pasos a seguir en el tema de la calidad, los participantes han sugerido varias líneas de actuación referidas tanto a este ámbito en concreto como al nivel más global de los MM. En todos los casos, las propuestas de estos entrevistados son útiles a modo de complemento de las recomendaciones presentadas a raíz de la respuesta a las preguntas de investigación, así como de las líneas futuras de estudio desarrolladas en el apartado 7.4.

### 7.2.3 Pregunta de investigación 3

**¿Qué diferencias existen en los criterios de calidad de la investigación basada en MM que los investigadores consideran más adecuados y usan, según su disciplina (sociología, psicología, enfermería y educación)?**

Debido al elevado número de criterios de calidad planteados por los entrevistados, a su diversidad y a su baja frecuencia de citación en algunos casos, únicamente se ha podido analizar si han existido diferencias disciplinares en la mención de dichos criterios en el nivel global de las fases de la investigación. En efecto, si bien se han detectado ciertos patrones de diferenciación entre disciplinas en la mención de algunos criterios específicos, el examen de dichas variaciones ha sido más pertinente desde una óptica agregada. Este análisis ha permitido identificar la existencia de diferencias entre disciplinas en la frecuencia de participantes que han citado criterios pertenecientes a las fases de planificación e interpretación. Por una parte, la sociología, en comparación con el resto de disciplinas, ha concentrado un número menor de entrevistados que han aludido al menos a un criterio referido a la planificación. Y, por la otra, la educación, en contraste con las otras disciplinas, ha acumulado un número mayor de participantes con al menos una alusión a criterios de la fase de interpretación. Si bien es difícil encontrar una explicación sólida de esta tendencia en sociología, en el caso de la educación, la mayoría de menciones a criterios relativos a la interpretación y, por tanto, de naturaleza más compleja y sofisticada que los del resto de fases (las distintas publicaciones de Tashakkori & Teddlie, con su noción de *interpretive rigor*, son un ejemplo de ello), podría deberse a dos razones no excluyentes entre sí: por una parte, que los MM hayan tenido una mayor expansión en educación que en las otras tres disciplinas, tal y como se planteaba en el apartado 2.8.4 y,

por la otra, que la disciplina educativa concentre una mayor trayectoria en el asunto de la calidad en comparación con el resto de disciplinas, tal y como evidencia el hecho de que la mayoría de autores que han escrito sobre este tema (Tabla 6) hayan provenido de esta disciplina.

#### 7.2.4 Pregunta de investigación 4

**¿Qué diferencias existen en las formas de conceptualización y operacionalización de la calidad de la investigación basada en MM por parte de los investigadores, según su disciplina (sociología, psicología, enfermería y educación)?**

Además de las diferencias disciplinares relativas a los criterios de calidad que se acaban de apuntar en el apartado 7.2.3, el análisis de las entrevistas ha permitido identificar también variaciones disciplinares en el resto de dimensiones de la calidad. Los datos han puesto de manifiesto que: a) cada disciplina alude a ciertos problemas presentes en la literatura empírica de su ámbito por encima de otros; b) la posición favorable al planteamiento de criterios MM es mayoritaria en psicología; c) la postura acorde con la relación entre las disciplinas y la calidad es superior en educación y sociología; d) la familiaridad con los marcos es más elevada en educación y enfermería; e) el soporte al consenso es mayoritario en enfermería; y f) la psicología y la enfermería se decantan por el *checklist* como forma de operacionalización de los criterios, mientras que la sociología y la educación prefieren el formato *soft*. Algunas de estas diferencias entre disciplinas (en concreto, las apuntadas en los puntos c), d) y f)) han podido observarse también, desde una óptica interrelacional, en el ACM. De manera específica, la enfermería y la psicología han tendido a adoptar una aproximación de naturaleza más positivista y rígida hacia la calidad, a la vez que la sociología y la educación han propendido a decantarse por una aproximación de tipo más constructivista y flexible.

Ante la escasez de discusiones, en la literatura sobre MM, en torno a los aspectos que integran estas dos aproximaciones, es interesante acercarse a ellas tomando como referencia el modo como, en el ámbito de la calidad de la investigación CL, estas disciplinas han abordado dichos aspectos. En efecto, este ejercicio es especialmente relevante en enfermería y psicología. Por una parte, en el caso de enfermería, si bien cabe reconocer que ha habido una serie de autores que se han posicionado en contra del consenso y del universalismo (de Witt & Ploeg, 2006; Emden & Sandelowski, 1998), que han reconocido el peso de las disciplinas en la manera de

comprender la noción de la calidad (Sandelowski, 2015), y que han criticado el formato *checklist* (Sandelowski, 2015) (ver apartado 3.3.2), también cabe tener en cuenta que se trata de una disciplina dónde el *evidence-based movement*, surgido en el marco de las ciencias biomédicas (Greenhalgh, 2014a), ha tenido un peso central en la definición de los imaginarios y prácticas en torno a la investigación CL y, en concreto, en la manera en que sus integrantes han concebido la calidad de esta metodología (ver apartados 2.8.3 y 6.2.5). En efecto, este movimiento se ha caracterizado por establecer una jerarquía de la evidencia en forma de pirámide, dónde las revisiones sistemáticas y los ensayos clínicos se han situado en la parte superior, mientras que la investigación CL no solamente ha ocupado la parte más baja de la pirámide sino que también ha sido reducida al nivel de “opinión” (Grypdonck, 2006)<sup>59</sup>. Ello ha llevado a que, cuando se ha realizado investigación CL, ésta haya tenido una orientación marcadamente positivista<sup>60</sup>, y a que, cuando se han sugerido criterios para la evaluación de su calidad, éstos hayan adoptado a menudo la forma de *checklists* con pretensiones universalistas<sup>61</sup>. Por otra parte, en el caso de la psicología, su raíz CN (ver apartado 1.1.2) también ha llevado, tal y como evidencia el estudio de Cassell & Symon (2011), a conceptualizar la investigación CL como secundaria respecto a la CN y, con ello, a priorizar estrategias de evaluación basadas en criterios positivistas o bien asociados a la “buena investigación” a nivel general. Los resultados, obtenidos aquí, en relación a la proximidad de ambas disciplinas a un enfoque positivista y rígido hacia la calidad de la investigación basada en MM son, pues, consistentes con las dinámicas de ambas disciplinas en el contexto de la calidad de la investigación CL.

La respuesta a esta pregunta de investigación, y a las que se ha respondido en los apartados 7.2.3, 7.2.4, 7.2.5 y 7.2.6, nos permite concluir que, de todos los atributos de los investigadores considerados en el presente estudio, la disciplina ha sido, de lejos, el que ha establecido más diferencias. En primer lugar, este hallazgo nos posibilita corroborar que el fenómeno de la “disciplinarización” de los MM, existente en los niveles de la integración y del tipo de diseño

---

<sup>59</sup>Esta tendencia ha llevado a determinados autores a sugerir una escala de la evidencia específica para la investigación CL. Este es el caso de Daly et al. (2007), quienes han hecho esta propuesta a modo de recurso para la evaluación de estudios CL en el marco de revisiones sistemáticas.

<sup>60</sup>Con la excepción de las aproximaciones fenomenológicas, muy presentes en ciertos ámbitos de la disciplina: ver, entre otros, Annells (1996) o Munhall (1994).

<sup>61</sup>En algunos casos estos criterios no han sido formulados específicamente por autores pertenecientes a la enfermería, pero sí en revistas específicas de la disciplina (es el caso de Pluye et al. (2009)) y, por tanto, susceptibles de influir en las prácticas y percepciones de sus integrantes.

MM usado (ver apartado 2.8), se evidencia también en el ámbito de la calidad. En segundo lugar, nos confirma que es necesario acercarse al campo de los MM desde la perspectiva de las “comunidades de práctica”, esto es, desde una óptica consciente de que existe una fragmentación disciplinar que determina los parámetros de conceptualización y operacionalización de la calidad. En tercer lugar, nos pone de manifiesto que los resultados de la presente investigación constituyen un recurso útil para la elaboración de marcos, y para la adopción de prácticas relativas a la calidad, que se ajusten al imaginario y a las expectativas predominantes entre los integrantes de cada una de las cuatro disciplinas. Y, finalmente, en cuarto lugar, de manera coherente con el propósito del diseño de estudio de casos múltiples, a nivel global, nos permite, tener una mejor comprensión de la noción de calidad en el contexto de los MM que la que hubiera sido posible obtener si los participantes hubieran provenido de una única disciplina.

#### 7.2.5 Pregunta de investigación 5

**¿Qué diferencias existen en los criterios de calidad de la investigación basada en MM que los investigadores consideran más adecuados y usan, según la localización geográfica de su lugar de trabajo, su experiencia metodológica y la antigüedad de su doctorado?**

Al margen de la pertenencia disciplinar, el análisis cruzado de la citación de criterios de calidad por parte de los entrevistados en función de sus otros atributos ha permitido concluir que, de manera contraria a lo que cabría esperar, no han existido diferencias relevantes en los criterios mencionados por los entrevistados en función de la localización geográfica de su lugar de trabajo, su experiencia metodológica y la antigüedad de su título de doctorado. Este hallazgo nos posibilita constatar que, al menos en el nivel de nuestros estudios de caso, la disciplina es la única variable que ha tenido una incidencia manifiesta en los criterios de calidad considerados adecuados, y usados, por los entrevistados.

#### 7.2.6 Pregunta de investigación 6

**¿Qué diferencias existen en las formas de conceptualización y operacionalización de la calidad de la investigación basada en MM por parte de los investigadores, según la localización geográfica de su lugar de trabajo, su experiencia metodológica y la antigüedad de su doctorado?**

Si bien, como se ha señalado en el apartado 7.2.5, los atributos diferentes a la disciplina no han tenido ningún peso en los criterios señalados por los entrevistados, éstos sí han influido, en cambio, en otras dimensiones de la calidad examinadas en este estudio. En efecto, los resultados confirman la relación entre, primero, la localización geográfica del lugar de trabajo de los participantes y su opinión respecto al consenso y al formato preferible de los criterios; entre, segundo, la antigüedad de su título de doctorado y su posición respecto al consenso; y, entre, tercero, su experiencia metodológica y sus percepciones respecto a la pertinencia de los criterios específicos MM y a la relación entre las disciplinas y la calidad. En síntesis, el hecho de haber examinado el fenómeno de la conceptualización de la calidad a partir de las percepciones de una amplia variedad de perfiles y de, asimismo, haber identificado las variaciones establecidas por dichos perfiles, ha posibilitado, tal y como sucedía con las diferencias de tipo disciplinar identificadas en los apartados 7.2.3 y 7.2.4, disponer de un conocimiento más completo acerca del concepto de calidad en el seno de la investigación basada en MM.

#### **7.2.7 Pregunta de investigación 7**

**¿Qué conceptualizaciones de los MM plantean los investigadores en sociología, psicología, enfermería y educación?**

La información obtenida de mano de los entrevistados para dar respuesta a esta séptima pregunta de investigación nos permite llegar a seis conclusiones. Primero, si bien existe un acuerdo en el nivel general de la definición de los MM, se han puesto de manifiesto varias divergencias en sus características más específicas. Segundo, aunque una mayoría de participantes han estado de acuerdo en considerar los MM como una metodología distintiva, varios entrevistados han expresado su disconformidad al respecto. No ha existido, por tanto, un acuerdo en torno a esta cuestión. Tercero, las afirmaciones de los participantes respecto a la contribución de los MM a cada disciplina han hecho referencia a aspectos a menudo señalados en la literatura. Es el caso, por ejemplo, de las posibilidades de esta aproximación metodológica para obtener un dibujo más completo del objeto de estudio. Cuarto, de manera también coherente con la literatura, las críticas de los entrevistados hacia los MM han hecho alusión a aspectos como la tendencia a: identificar a los MM con un paradigma, simplificar el pragmatismo, adoptar una visión universalista de los MM, separar la discusión metodológica de la práctica empírica, y priorizar de manera excesiva los modelos tipológicos. Quinto, varios



participantes han descrito las circunstancias específicas del proceso de introducción y consolidación de los MM en sus respectivas disciplinas. Y, sexto, en contraste con el carácter sistemático de este asunto en la literatura, un número considerable de entrevistados ha sido incapaz de ofrecer un planteamiento claro y explícito de su posición filosófica hacia los MM.

Estos hallazgos nos permiten sugerir tres líneas de actuación. En primer lugar, de manera similar a la sugerencia efectuada en el apartado 7.2.2, sería relevante que la comunidad MM iniciara un diálogo abierto y respetuoso sobre las fortalezas y debilidades de otorgar a los MM un estatus de metodología distintiva. Ello permitiría tener un conocimiento más sólido de dicha cuestión y dotaría de mayor legitimidad a las distintas posiciones al respecto, favorables, desfavorables y neutras. Esta recomendación adquiere todavía más importancia si se tiene en cuenta que hasta la fecha todas las consideraciones presentes en la literatura en torno a la distintividad de los MM se han basado en planteamientos teóricos y no, como se ha hecho aquí, en aproximaciones empíricas. En segundo lugar, sería importante que el campo de los MM tomara en consideración las críticas hacia los MM que han planteado los entrevistados y que, en la medida de lo posible, sus miembros intervinieran en su resolución. Si bien es cierto que algunas de estas críticas, como las relativas al posicionamiento paradigmático o al universalismo, han estado sujetas a formas particulares de entender los MM y, por tanto, no son fáciles de atender (ni tampoco sería adecuado afirmar que deban atenderse), otras, como la separación entre la literatura metodológica y la empírica, podrían ser abordadas de manera relativamente sencilla. Finalmente, en tercer lugar y de manera relacionada con esta última recomendación, sería pertinente que, en el momento de escribir acerca de la dimensión filosófica de los MM, los autores evaluaran en qué medida, y de qué modo, esta dimensión tiene una translación en la práctica y, asimismo, comprobaran en qué grado sus propuestas de tipos de posturas filosóficas son transferibles al grueso de investigadores involucrados en la conducción de estudios basados en MM.

#### **7.2.8 Pregunta de investigación 8**

**¿Qué diferencias existen en las formas de conceptualización y operacionalización de la calidad de la investigación basada en MM por parte de los investigadores, según su conceptualización de los MM?**

Por su precisión e idoneidad para la cuantificación y uso en el ACM (ver apartados 6.2.1, 6.2.2 y 6.4), el grado de acuerdo en torno a la consideración de los MM como una metodología distintiva ha sido, de todos los indicadores relativos a la conceptualización de los MM presentados en el apartado 6.2, el único usado para responder a esta octava pregunta de investigación. Los resultados del ACM han evidenciado que, en efecto, existe una relación entre la postura respecto a la distintividad de los MM y la manera de conceptualizar y operacionalizar la calidad de este tipo de investigación. De manera específica, el análisis presentado en el apartado 6.4 ha permitido observar cómo, por una parte, la posición favorable a la distintividad se encuentra asociada con el acuerdo con la generación de un consenso respecto a la evaluación de la calidad, el desacuerdo en torno a la relación entre disciplinas y calidad, y el formato *checklist* de criterios de calidad (por tanto, con una aproximación positivista y rígida hacia la calidad), y cómo, por otra parte, la posición desfavorable a la distintividad se encuentra conectada con el desacuerdo con el consenso, el acuerdo con la relación entre disciplinas y calidad, el formato *soft* de criterios de calidad, y la mención de criterios de calidad relativos a la fase de interpretación (o sea, con una aproximación más constructivista y flexible hacia la calidad). Este hallazgo contribuye, en primer lugar, a aportar más evidencia sobre el carácter multidimensional de, y la pluralidad de voces entorno a, la calidad de la investigación basada en MM, así como de los factores asociados y, en segundo lugar, ayuda a legitimar todavía más la necesidad, apuntada en los apartados 7.2.2 y 7.2.7, de emprender un diálogo en torno a esta cuestión dentro de la comunidad MM.

### 7.3 Limitaciones del estudio

Esta investigación ha presentado tres limitaciones. La primera limitación ha obedecido al hecho de que no se ha entrevistado a *practitioners* de los MM, esto es, a individuos que hayan estado exclusivamente involucrados en la práctica empírica de esta aproximación metodológica. Al contrario, de acuerdo con los criterios de muestreo, todos los entrevistados han participado en la redacción de textos metodológicos sobre los MM en diferentes roles de autoría. La decisión de no entrevistar a académicos con un perfil meramente *practitioner* ha obedecido a dos razonamientos: por una parte, asegurar que los participantes hayan tenido un conocimiento acreditado de las convenciones y discusiones presentes en la literatura en torno a los MM (ver apartado 5.4.2.1) y, por la otra, considerar que, en un momento precoz en las discusiones sobre

la calidad de la investigación basada en MM, y en el contexto de un estudio doctoral de recursos limitados, como el presente, era más conveniente priorizar las voces de las personas involucradas en la generación de conocimiento metodológico MM por encima de las de los meramente *practitioners*. Como contrapartida, esta decisión puede haber precipitado que las respuestas de los entrevistados hayan estado parcialmente trazadas por sus conocimientos teóricos y metodológicos y no sólo por las coyunturas de la práctica y que, en consecuencia, se hayan ignorado algunas maneras de entender la calidad, también muy relevantes, arraigadas en el uso cotidiano de los MM. Tal y como se afirma en el apartado 7.4, esta limitación debería ser atendida en investigaciones futuras.

La segunda limitación ha tenido que ver con el hecho de que se han seleccionado como casos cuatro disciplinas de gran tamaño y de una heterogeneidad interna considerable, lo cual puede haber llevado a omitir matices relevantes en la interpretación de los resultados. Esta selección de las disciplinas como casos se ha basado en dos razonamientos: de un lado, el argumento pragmático de asegurar un nivel aceptable de participación (ver apartado 5.3) y, del otro, la consideración de que, en un momento iniciático del asunto de la calidad de la investigación basada en MM, era más pertinente acercarse al tema desde una óptica amplia que desde un enfoque específico. Es probable, no obstante, que dicho planteamiento haya llevado a ignorar diferencias internas dentro de las disciplinas (por ejemplo, entre los expertos en sociología de la salud y los expertos en sociología del trabajo) que, con toda seguridad, pueden haber repercutido en los resultados obtenidos. Es posible, en este sentido, que si se hubiera entrevistado a individuos con perfiles sub disciplinares diferentes a los de la muestra usada, los patrones de diferenciación entre disciplinas hubieran sido ligeramente diferentes. Por este motivo, frente a esta segunda limitación, un criterio seguido en la definición de la muestra ha sido asegurar, dentro de cada disciplina, la inclusión de entrevistados de especialidades temáticas diferentes (ver apartado 5.4.2.3).

Finalmente, la tercera limitación, ya apuntada en el apartado 5.5.1, ha estado asociada al hecho de realizar las entrevistas a distancia, de manera no presencial, mediante *Skype* y teléfono. La realización de este tipo de entrevistas ha posibilitado conformar una muestra internacional con individuos localizados en 14 países y tres continentes que, en otras circunstancias, no hubiera sido posible definir. En efecto, la conducción de entrevistas *in situ* hubiera requerido disponer

de recursos económicos y temporales para nuestro desplazamiento a las distintas ubicaciones de los entrevistados o bien componer un equipo internacional de investigadores de diferentes universidades, propósitos ambos muy alejados de las posibilidades del presente estudio doctoral. Ahora bien, pese a sus fortalezas, la realización de entrevistas en línea y telefónicas ha tenido también su cara negativa, al dificultar la captación del lenguaje no verbal y limitar las posibilidades de discusión y profundización en determinados temas.

#### 7.4 Líneas futuras de investigación

Este estudio se ha fundamentado en un enfoque descriptivo cualitativo que ha sido coherente, primero, con la escasez de trabajos empíricos que han examinado el tema de la calidad en el contexto de los MM y, segundo, con la ausencia de investigaciones que han explorado las dimensiones de la calidad abordadas en esta tesis. A partir de aquí, existen varias opciones para proseguir la investigación en este ámbito. Una primera opción podría ser realizar, a modo de continuación de este estudio (como si de un diseño secuencial se tratara), una encuesta en línea dirigida a autores de publicaciones metodológicas y empíricas basadas en MM. Esta encuesta permitiría operacionalizar, en forma de variables, la mayoría de temas identificados en las entrevistas y ofrecería la posibilidad de configurar una muestra mucho más amplia de participantes y, por tanto, con una mayor capacidad de generalización de los resultados a la población. En efecto, esta muestra podría estar compuesta por individuos de una mayor diversidad de disciplinas y de países que la planteada aquí y, asimismo, podría incluir no sólo a autores de textos metodológicos sino también a académicos con perfil meramente *practitioner*. De manera específica, esta encuesta permitiría satisfacer dos objetivos. En primer lugar, posibilitaría testar la consistencia de las conclusiones presentadas en el apartado 7.2, por ejemplo, comprobando en qué medida, a partir de una base de datos alternativa, los resultados del ACM ofrecen una similar caracterización de los ejes y un parecido posicionamiento de los participantes y de sus características. Y en segundo lugar, permitiría complementar y aportar nuevos hallazgos a los expuestos aquí, gracias a la detección de patrones de asociación entre temas y variables no identificables a partir de entrevistas.

Una segunda opción podría ser proseguir el presente trabajo desde una óptica puramente CL. Por una parte, podría replicarse el diseño de este estudio tomando como casos otras disciplinas caracterizadas también por una cierta expansión de los MM, como la medicina, el trabajo social

o las ciencias de la información. O bien, por otra parte, en lugar de examinar solamente, como se ha hecho aquí, si existen pautas de diferenciación en la manera de conceptualizar la calidad entre las disciplinas, podrían investigarse los factores que, dentro de cada disciplina, intervienen en la generación de dichas pautas. En concreto, partiendo de la evidencia presentada aquí en torno a la incidencia de las disciplinas en la manera de entender la calidad de la investigación basada en MM, podrían identificarse qué elementos específicos dentro de cada disciplina (entre los que podrían figurar elementos como el lenguaje, las metodologías predominantes, o las teorías y posiciones filosóficas prevaletes), y de qué manera, contribuyen a dar forma a los distintos imaginarios sobre la calidad. Este último ejercicio otorgaría mayor profundidad al análisis de la relación entre las disciplinas y la calidad y, por extensión, fortalecería las conclusiones y las recomendaciones generadas a partir del presente estudio.

## REFERENCIAS

- Aagaard-Hansen, J., & Svedin, U. (2009). Quality issues in cross-disciplinary research: Towards a two-pronged approach to evaluation. *Social Epistemology*, 23(2), 165-176.
- Adcock, R., & Collier, D. (2001). Measurement validity: A shared standard for qualitative and quantitative research. *American Political Science Review*, 95(3), 529-546.
- Alastalo, M. (2008). The history of social research methods. En P. Alasuutari, L. Bickman, & J. Brannen (Eds.), *The SAGE handbook of social research methods* (pp. 26-41). London: Sage.
- Alise, M. A. (2008). *Disciplinary differences in preferred research methods: A comparison of groups in the Biglan classification scheme*. (Doctoral dissertation), Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Louisiana. Recuperado de ProQuest Dissertations & Theses.
- Alise, M. A., & Teddlie, C. (2010). A continuation of the paradigm wars? Prevalence rates of methodological approaches across the social/behavioral sciences. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(2), 103-126.
- Allwood, C. M. (2012). The distinction between qualitative and quantitative research methods is problematic. *Quality & Quantity*, 46(5), 1417-1429.
- Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretative validity in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 485-499). Thousand Oaks: Sage.
- Alvira, F. (1983). Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75.
- American Educational Research Association, A. P. A., National Council on Measurement in Education. (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- American Educational Research Association, A. P. A., National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Amis, J. M., & Silk, M. L. (2008). The philosophy and politics of quality in qualitative organizational research. *Organizational Research Methods*, 11(3), 456-480.
- Andrew, S., & Halcomb, E. J. (2009a). Future challenges for mixed methods research in nursing and the health sciences. En S. Andrew & E. J. Halcomb (Eds.), *Mixed methods research for nursing and the health sciences* (pp. 217-224). Oxford: Wiley-Blackwell.

- Andrew, S., & Halcomb, E. J. (2011). From 'should we be?' to 'how are we': Moving forward with mixed methods health research. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 5(1), 139-143.
- Andrew, S., & Halcomb, E. J. (2012). Mixed methods research. En S. Borbasi & D. Jackson (Eds.), *Navigating the maze of research: Enhancing nursing and midwifery practice* (3rd ed., pp. 147-165). Chatswood: Elsevier.
- Andrew, S., & Halcomb, E. J. (Eds.). (2009b). *Mixed methods research for nursing and the health sciences*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Angen, M. J. (2000). Evaluating interpretive inquiry: Reviewing the validity debate and opening the dialogue. *Qualitative Health Research*, 10(3), 378-395.
- Annells, M. (1996). Hermeneutic phenomenology: Philosophical perspectives and current use in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 23(4), 705-713.
- APA. (1966). *Standards for educational and psychological tests and manuals*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bailey, C., White, C., & Pain, R. (1999). Evaluating qualitative research: Dealing with the tension between 'science' and 'creativity'. *Area*, 31(2), 169-183.
- Bailey, P. H. (1996). Assuring quality in narrative analysis. *Western Journal of Nursing Research*, 18(2), 186-194.
- Baker, S. E., & Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. National Centre for Research Methods. Recuperado de <http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/>
- Barbour, R. S. (1999). The case for combining qualitative and quantitative research in health services research. *Journal of Health Services Research & Policy*, 4(1), 39-43.
- Barbour, R. S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: A case of the tail wagging the dog? *BMJ*, 322(7294), 1115-1117.
- Barker, C., & Pistrang, N. (2005). Quality criteria under methodological pluralism: Implications for conducting and evaluating research. *American Journal of Community Psychology*, 35(3/4), 201-212.
- Bartholomew, T. T., & Brown, J. R. (2012). Mixed methods, culture, and psychology: A review of mixed methods in culture-specific psychological research. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 1(3), 17-190.
- Barusch, A., Gringeri, C., & George, M. (2011). Rigor in qualitative social work research: A review of strategies used in published articles. *Social Work Research*, 35(1), 11-19.
- Baur, N. (2011). Mixing process-generated data in market sociology. *Quality & Quantity*, 45(6), 1233-1251.

- Bazeley, P. (2006). The contribution of computer software to integrating qualitative and quantitative data analyses. *Research in the Schools*, 13(1), 64-74.
- Bazeley, P. (2009a). Analysing mixed methods data. En S. Andrew & E. J. Halcomb (Eds.), *Mixed methods research for nursing and the health sciences* (pp. 84-118). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bazeley, P. (2009b). Editorial: Integrating data analysis in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 203-207.
- Bazeley, P. (2010). Computer-assisted integration of mixed methods data sources and analyses. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 431-467). Thousand Oaks: Sage.
- Bazeley, P. (2012). Integrative analysis strategies for mixed data sources. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 814-828.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. London: Sage.
- Becher, T. (1991). The disciplinary contexts for quality judgements. En R. O. Berdahl, G. C. Moodie, & I. J. Spitzberg (Eds.), *Quality and access in higher education* (pp. 152-163). Buckingham: Open University Press.
- Beck, C. T. (1993). Qualitative research: The evaluation of its credibility, fittingness, and auditability. *Western Journal of Nursing Research*, 15(2), 263-266.
- Becker, S., Bryman, A., & Sempik, J. (2006). *Defining 'quality' in social policy research: Views, perceptions and a framework for discussion*. Suffolk: Social Policy Association. Recuperado de <http://www.social-policy.org.uk/downloads/defining-quality-in-social-policy-research.pdf>
- Benge, C. L., Onwuegbuzie, A. J., & Robbins, M. E. (2012). A model for presenting threats to legitimation at the planning and interpretation phases in the quantitative, qualitative, and mixed research components of a dissertation. *International Journal of Education*, 4(4), 65-124.
- Bergman, M. M. (2008a). The straw men of the qualitative-quantitative divide and their influence on mixed methods research. En M. M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research* (pp. 11-21). London: Sage.
- Bergman, M. M. (2010). Editorial: On concepts and paradigms in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(3), 171-175.
- Bergman, M. M. (Ed.). (2008b). *Advances in mixed methods research*. London: Sage.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cualitativo y cuantitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.



- Biesta, G. (2010). Pragmatism and the philosophical foundations of mixed methods research. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 95-117). Thousand Oaks: Sage.
- Bishop, F. (2015). Using mixed methods research designs in health psychology: An illustrated discussion from a pragmatist perspective. *British Journal of Health Psychology*, 20(1), 5-20.
- Blasius, J., & Mühlichen, A. (2010). Identifying audience segments applying the “social space” approach. *Poetics*, 38(1), 69-89.
- Bloor, M. (1997). Techniques of validation in qualitative research: A critical commentary. En G. Miller & R. Dingwall (Eds.), *Context and method in qualitative research* (pp. 37-50). London: Sage.
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). Transcription. En M. Bloor & F. Wood (Eds.), *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts* (pp. 166-169). London: Sage.
- Boaz, A., & Ashby, D. (2003). *Fit for purpose? Assessing research quality for evidence based policy and practice*. London: ESRC UK Centre for Evidence Based Policy and Practice. Recuperado de <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/politiceconomy/research/cep/pubs/papers/assets/wp11.pdf>
- Botha, L. (2011). Mixing methods as a process towards indigenous methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(4), 313-325.
- Boulton, M., Fitzpatrick, R., & Swinburn, C. (1996). Qualitative research in health care: II. A structured review and evaluation of studies. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 2(3), 171-179.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage.
- Brannen, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches: An overview. En J. Brannen (Ed.), *Mixing Methods: Qualitative and quantitative research* (pp. 2-37). London: Ashgate.
- Brannen, J. (2005). Mixing methods: The entry of qualitative and quantitative approaches into the research process. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3), 173-184.
- Brannen, J., & Halcomb, E. J. (2009). Data collection in mixed methods research. En S. Andrew & E. J. Halcomb (Eds.), *Mixed methods research for nursing and the health sciences* (pp. 67-83). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Brannen, J., & O'Connell, R. (2015). Data analysis I: Overview of data analysis strategies. En S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 257-274). New York: Oxford University Press.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.
- Brew, A. (2008). Disciplinary and interdisciplinary affiliations of experienced researchers. *Higher Education, 56*(4), 423-438.
- Brewer, J. D., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park: Sage.
- Brewer, J. D., & Hunter, A. (2006). *Foundations of multimethod research: Synthesizing styles*. Thousand Oaks: Sage.
- Bridges, D. (2009). Research quality assessment in education: Impossible science, possible art? *British Educational Research Journal, 35*(4), 497-517.
- Brown, A. P. (2010). Qualitative method and compromise in applied social research. *Qualitative Research, 10*(2), 229-248.
- Brownlie, J. (2009). Researching, not playing, in the public sphere. *Sociology, 43*(4), 699-716.
- Bryman, A. (1984). The debate about quantitative and qualitative research: A question of method or epistemology? *The British Journal of Sociology, 35*(1), 75-92.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London: Routledge.
- Bryman, A. (2006a). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research, 6*(1), 97-113.
- Bryman, A. (2006b). Paradigm peace and implications for quality. *International Journal of Social Research Methodology, 9*(2), 111-126.
- Bryman, A. (2007a). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 8-22.
- Bryman, A. (2007b). The research question in social research: What is its role? *International Journal of Social Research Methodology, 10*(1), 5-20.
- Bryman, A. (2008a). The end of the paradigm wars? En P. Alasuutari, L. Bickman, & J. Brannen (Eds.), *The SAGE handbook of social research methods* (pp. 13-25). London: Sage.
- Bryman, A. (2008b). Of methods and methodology. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal, 3*(2), 159-168.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2014). June 1989 and beyond: Julia Brannen's contribution to mixed methods research. *International Journal of Social Research Methodology, 17*(2), 121-131.

- Bryman, A., Becker, S., & Sempik, J. (2008). Quality criteria for quantitative, qualitative and mixed methods research: A view from social policy. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 261-276.
- Bryman, A., & Cassell, C. (2006). The researcher interview: A reflexive perspective. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 1(1), 41-55.
- Burns, J. M. C. (2010). Cross-case synthesis and analysis. In A. J. Mills, G. Eurepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (Vol. 1, pp. 264-266). Thousand Oaks: Sage.
- Burns, N. (1989). Standards for qualitative research. *Nursing Science Quarterly*, 2(1), 44-52.
- Cameron, R., Dwyer, T., Richardson, S., Ahmed, E., & Sukumaran, A. (2013). Lessons from the field: Applying the Good Reporting of A Mixed Methods Study (GRAMMS) framework. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 11(2), 53-66.
- Camic, P. M., Rhodes, J. E., & Yardley, L. (Eds.). (2003). *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design*. Washington DC: American Psychological Association.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Canales, G. (2013). Transformative, mixed methods checklist for psychological research with mexican americans. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(1), 6-21.
- Caracelli, V. J., & Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-methods evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 195-207.
- Caracelli, V. J., & Riggan, L. J. C. (1994). Mixed-method evaluation: Developing quality criteria through concept mapping. *Evaluation Practice*, 15(2), 139-152.
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Thousand Oaks: Sage.
- Cassell, C., & Symon, G. (2011). Assessing 'good' qualitative research in the work psychology field: A narrative analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(4), 633-650.
- Cassell, C., Symon, G., Buehring, A., & Johnson, P. (2006). The role and status of qualitative methods in management research: An empirical account. *Management Decision*, 44(2), 290-303.

- Chapple, A., & Rogers, A. (1998). Explicit guidelines for qualitative research: A step in the right direction, a defence of the 'soft' option, or a form of sociological imperialism? *Family Practice*, *16*(5), 556-561.
- Cheek, J. (2015). It depends: Possible impacts of moving the field of mixed methods research toward best practice guidelines. En S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 624-636). New York: Oxford University Press.
- Cherryholmes, C. H. (1988). Construct validity and the discourses of research. *American Journal of Education*, *96*(3), 421-457.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. En A. J. Mills, G. Eurepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (Vol. 2, pp. 582-584). Thousand Oaks: Sage.
- Cho, J., & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research*, *6*(3), 319-340.
- Christmann, G. B. (2009). Expert interviews on the telephone: A difficult undertaking. En A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Eds.), *Interviewing experts* (pp. 157-183). Basingstoke: Palgrave.
- Clark, T. (2008). 'We're over-researched here!' Exploring accounts of research fatigue within qualitative research engagements. *Sociology*, *42*(5), 953-970.
- Clark, T. (2010). On 'being researched': Why do people engage with qualitative research? *Qualitative Research*, *10*(4), 399-419.
- Cobb, A. K., & Hagemaster, J. N. (1987). Ten criteria for evaluating qualitative research proposals. *Journal of Nursing Education*, *26*(4), 138-143.
- Cohen, D. J., & Crabtree, B. F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: Controversies and recommendations. *Annals of Family Medicine*, *6*(4), 331-339.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Oxon: Routledge.
- Collins, K. M. T. (2015). Validity in multimethod and mixed research. En S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 240-256). New York: Oxford University Press.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2007). A mixed methods investigation of mixed methods sampling designs in social and health science research. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(3), 267-294.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, B. (2012). Securing a place at the table: A review and extension of legitimation criteria for the conduct of mixed research. *American Behavioral Scientist*, *56*(6), 849-865.

- Cook, T. D. (1985). Postpositivist critical multiplism. En L. Shotland & M. M. Mark (Eds.), *Social science and social policy* (pp. 21-62). Beverly Hills: Sage.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. London: Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed method research: Introduction and application. En T. Cijek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). San Diego: Academic Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2010). Mapping the developing landscape of mixed methods research. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 45-68). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 269-283). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2015). Revisiting mixed methods and advancing scientific practices. En S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 57-71). New York: Oxford University Press.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., & Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *Annals of Family Medicine*, 2(1), 7-12.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2012). *Best practices for mixed methods research in the health sciences*. Office of Behavioral and Social Sciences Research, NIH. Recuperado de [https://obssr.od.nih.gov/mixed\\_methods\\_research/](https://obssr.od.nih.gov/mixed_methods_research/)
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., Plano-Clark, V., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-238). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Editorial: Developing publishable mixed methods manuscripts. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 107-111.
- Creswell, J. W., & Zhang, W. (2009). The application of mixed methods designs to trauma research. *Journal of Traumatic Stress*, 22(6), 612-621.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302.
- Currall, S. C., & Towler, A. J. (2003). Research methods in management and organizational research: Toward integration of qualitative and quantitative techniques. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 513-526). Thousand Oaks: Sage.
- Curry, L. A., & Nunez-Smith, M. (2015). *Mixed methods in health sciences research: A practical primer*. Thousand Oaks: Sage.
- Czellar, J., & Lanarès, J. (2013). Quality of research: Which underlying values? *Scientometrics*, 95(3), 1003-1021.
- Dahlberg, B., Wittink, M. N., & Gallo, J. J. (2010). Funding and publishing integrated studies: Writing effective mixed methods manuscripts and grant proposals. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 775-802). Thousand Oaks: Sage.
- Daly, J., Willis, K., Small, R., Green, J., Welch, N., Kealy, M., & Hughes, E. (2007). A hierarchy of evidence for assessing qualitative health research. *Journal of Clinical Epidemiology*, 60(1), 43-49.
- Daly, M. (2003). Methodology. En R. L. Miller & J. D. Brewer (Eds.), *The A-Z of social research: A dictionary of key social science research concepts* (pp. 192-194). London: Sage.
- Datta, L. (1997). A pragmatic basis for mixed-method designs. *New Directions for Evaluation*, 74, 33-46.
- De Massis, A., Frattini, F., Pizzurno, E., & Cassia, L. (2015). Product innovation in family versus nonfamily firms: An exploratory analysis. *Journal of Small Business Management*, 53(1), 1-36.
- de Witt, L., & Ploeg, J. (2006). Critical appraisal of rigour in interpretative phenomenological nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 55(2), 215-229.
- Dellinger, A. B., & Leech, N. L. (2007). Toward a unified validation framework in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 309-332.
- Denscombe, M. (2008). Communities of practice: A research paradigm for the mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 270-283.

- Denscombe, M. (2010a). *The good research guide for small-scale social research projects* (4th ed.). Berkshire: Open University Press.
- Denscombe, M. (2010b). *Ground rules for social research: Guidelines for good practice* (2nd ed.). Berkshire: Open University Press.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3rd ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Devers, K. J. (1999). How will we know "good" qualitative research when we see it? Beginning the dialogue in Health Services Research. *Health Services Research, 34*(5), 1153-1188.
- Díaz de Rada, V. (2002). *Técnicas de análisis multivariante para investigación social y comercial*. Madrid: Ra-Ma.
- Diekmann, F. (2012). Data practices of agricultural scientists: Results from an exploratory study. *Journal of Agricultural & Food Information, 13*(1), 14-34.
- Doyle, L., Brady, A.-M., & Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing, 14*(2), 175-185.
- Dunbar, G. (2005). *Evaluating research methods in psychology: A case study approach*. Malden: Blackwell.
- Dupin, C. M., Debout, C., & Rothan-Tondeur, M. (2014). Mixed-method nursing research: "A public and its problems?" A commentary on French nursing research. *Policy, Politics & Nursing Practice, 15*(1-2), 15-20.
- Eakin, J. M., & Mykhalovskiy, E. (2003). Reframing the evaluation of qualitative health research: Reflections on a review of appraisal guidelines in the health sciences. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 9*(2), 187-194.
- Easterby-Smith, M., Golden-Biddle, K., & Locke, K. (2008). Working with pluralism: Determining quality in qualitative research. *Organizational Research Methods, 11*(3), 419-429.
- Eisenhart, M. A., & Howe, K. R. (1992). Validity in educational research. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *Handbook of qualitative research in education* (pp. 643-680). San Diego: Academic Press.
- Elder, N. C., & Miller, W. L. (1995). Reading and evaluating qualitative research studies. *Journal of Family Practice, 41*(3), 279-285.
- Elliott, R., Fischer, C. T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology, 38*(3), 215-229.

- Emden, C., & Sandelowski, M. (1998). The good, the bad and the relative, part one: Conceptions of goodness in qualitative research. *International Journal of Nursing Practice, 4*(4), 206-212.
- Emden, C., & Sandelowski, M. (1999). The good, the bad and the relative, part two: Goodness and the criterion problem in qualitative research. *International Journal of Nursing Practice, 5*(1), 2-7.
- Engel, J. D., & Kuzel, A. J. (1992). On the idea of what constitutes good qualitative inquiry. *Qualitative Health Research, 2*(4), 504-510.
- Feilzer, M. Y. (2010). Doing mixed methods research pragmatically: Implications for the rediscovery of pragmatism as a research paradigm. *Journal of Mixed Methods Research, 4*(1), 6-16.
- Fielding, N., & Cisneros-Puebla, C. (2009). CAQDAS-GIS convergence: Toward a new integrated mixed method research practice? *Journal of Mixed Methods Research, 3*(4), 349-370.
- Fielding, N., & Fielding, J. (1986). *Linking data*. London: Sage.
- Fitzpatrick, R., & Boulton, M. (1996). Qualitative research in health care: I. The scope and validity of methods. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 2*(2), 123-130.
- Flemming, K. (2007). The knowledge base for evidence-based nursing: A role for mixed methods research? *Advances in nursing science, 30*(1), 41-51.
- Flick, U. (1992). Triangulation revisited: Strategy of validation or alternative? *Journal for the Theory of Social Behaviour, 22*(2), 175-197.
- Flick, U. (2007). *Managing quality in qualitative research*. London: Sage.
- Fox, N. J. (2008). Postpositivism. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 2, pp. 659-664). Thousand Oaks: Sage.
- Freeman, M., deMarrais, K., Preissle, J., Roulston, K., & St. Pierre, E. A. (2007). Standards of evidence in qualitative research: An incitement to discourse. *Educational Researcher, 36*(1), 25-32.
- Frels, R. K., Onwuegbuzie, A. J., Bustamante, R. M., Garza, Y., Nelson, J. A., Nichter, M., & Leggett, E. S. (2013). Purposes and approaches of selected mentors in school-based mentoring: A collective case study. *Psychology in the Schools, 50*(6), 618-633.
- Frels, R. K., Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., & Collins, K. M. T. (2012). Challenges to teaching mixed research courses. *The Journal of Effective Teaching, 12*(2), 23-44.
- Freshwater, D. (2007). Reading mixed methods research: Contexts for criticism. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 134-146.



- Fries, C. (2009). Bourdieu's reflexive sociology as a theoretical basis for mixed methods research: An application to complementary and alternative medicine. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(4), 326-348.
- Frost, N. A. (2011). *Qualitative research methods in psychology: Combining core approaches*. Berkshire: Open University Press.
- Frost, N. A., & Shaw, R. L. (2015). Evolving mixed and multimethod approaches in psychology. En S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 375-392). New York: Oxford University Press.
- Gabb, J. (2009). Researching family relationships: A qualitative mixed methods approach. *Methodological Innovations Online*, 4(2), 1-16.
- Garrat, D., & Hodkinson, P. (1998). Can there be criteria for selecting research criteria? - A hermeneutical analysis of an inescapable dilemma. *Qualitative Inquiry*, 4(4), 515-539.
- Gelo, O., Braakman, D., & Benetka, G. (2008). Quantitative and qualitative research: Beyond the debate. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 42(3), 266-290.
- Giacomini, M. K., & Cook, D. J. (2000). User's guides to the medical literature: XXIII. Qualitative research in health care. B. What are the results and how do they help me care for my patients? *JAMA*, 284(4), 478-482.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: Sage.
- Gibson, W., & Brown, A. D. (2009). *Working with qualitative data*. London: Sage.
- Giddings, L. S. (2006). Mixed-methods research: Positivism dressed in drag? *Journal of Research in Nursing*, 11(3), 195-203.
- Giddings, L. S., & Grant, B. M. (2007). A trojan horse for positivism? A critique of mixed methods research. *Advances in nursing science*, 30(1), 52-60.
- Giddings, L. S., & Grant, B. M. (2009). From rigour to trustworthiness: Validating mixed methods. En S. Andrew & E. J. Halcomb (Eds.), *Mixed methods research for nursing and the health sciences* (pp. 119-134). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Goddard, J. M. (2010). Collective case study. En A. J. Mills, G. Eurepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (Vol. 1, pp. 163-165). Thousand Oaks: Sage.
- Gondo, M., Amis, J., & Vardaman, J. (2010). Case within a case. En A. Mills, G. Eurepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (Vol. 1, pp. 134-136). Thousand Oaks: Sage.
- Gorard, S. (2010). Research design, as independent of methods. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 237-251). Thousand Oaks: Sage.

- Gordon, J., & Patterson, J. A. (2013). Response to Tracy's under the "Big Tent": Establishing universal criteria for evaluating qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(9), 689-695.
- Greenacre, M., & Pardo, R. (2006). Subset correspondence analysis: Visualizing relationships among a selected set of response categories from a questionnaire survey. *Sociological Methods & Research*, 35(2), 193-218.
- Greene, J. C. (2006). Toward a methodology of mixed methods social inquiry. *Research in the Schools*, 13(1), 93-98.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 7-22.
- Greene, J. C. (2012). Engaging critical issues in social inquiry by mixing methods. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 755-773.
- Greene, J. C. (2015). Preserving distinctions within the multimethod and mixed methods research merger. En S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 606-615). New York: Oxford University Press.
- Greene, J. C., & Caracelli, V. J. (1997). *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms* (Vol. 74). San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, J. C., & Caracelli, V. J. (2003). Making paradigmatic sense of mixed methods practice. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 91-110). Thousand Oaks: Sage.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Greene, J. C., & Hall, J. N. (2010). Dialectics and pragmatism: Being of consequence. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 119-144). Thousand Oaks: Sage.
- Greenhalgh, S. (1997). Methods and meanings: Reflections on disciplinary difference. *Population and Development Review*, 23(4), 819-824.
- Greenhalgh, T. (1997). Assessing the methodological quality of published papers. *BMJ*, 315(7103), 305-308.
- Greenhalgh, T. (2014a). Evidence based medicine: A movement in crisis? *BMJ*, 348(3725), 1-7.

- Greenhalgh, T. (2014b). *How to read a paper: The basics of evidence-based medicine* (5th ed.). Chichester: Wiley Blackwell.
- Greenhalgh, T., & Taylor, R. (1997). Papers that go beyond numbers (qualitative research). *BMJ*, *315*(7110), 740-743.
- Grypdonck, M. H. (2006). Qualitative health research in the era of evidence-based practice. *Qualitative Health Research*, *16*(10), 1371-1385.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, *29*(2), 75-91.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Technology Research and Development*, *30*(4), 233-252.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191-215). Thousand Oaks: Sage.
- Guest, G. (2013). Describing mixed methods research: An alternative to typologies. *Journal of Mixed Methods Research*, *7*(2), 141-151.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, *18*(1), 59-82.
- Guest, G., & MacQueen, K. M. (2008). Reevaluating guidelines in qualitative research. En G. Guest & K. M. MacQueen (Eds.), *Handbook for team-based qualitative research* (pp. 205-223). Lanham: AltaMira Press.
- Guion, R. M. (1977). Content validity: The source of my discontent. *Applied Psychological Measurement*, *1*(1), 1-10.
- Habib, F., Etesam, I., Ghoddusifar, S. H., & Mohajeri, N. (2012). Correspondence analysis: A new method for analyzing qualitative data in architecture. *Nexus Network Journal*, *14*(3), 517-538.
- Hadi, M. A., Alldred, D. P., Closs, S. J., & Briggs, M. (2014). Mixed-methods research in pharmacy practice: Recommendations for quality reporting (part 2). *International Journal of Pharmacy Practice*, *22*(1), 96-100.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Essex: Pearson Education.
- Halcomb, E. J., & Andrew, S. (2005). Triangulation as a method for contemporary nursing research. *Nurse researcher*, *13*(2), 71-82.

- Halcomb, E. J., & Andrew, S. (2009). Managing mixed methods projects. En S. Andrew & E. J. Halcomb (Eds.), *Mixed methods research for nursing and the health sciences* (pp. 50-64). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Halcomb, E. J., Andrew, S., & Brannen, J. (2009). Introduction to mixed methods research for nursing and the health sciences. En S. Andrew & E. J. Halcomb (Eds.), *Mixed methods research for nursing and the health sciences* (pp. 3-11). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hall, B., & Howard, K. (2008). A synergistic approach: Conducting mixed methods research with typological and systemic design considerations. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 248-269.
- Hall, J. N., & Preissle, J. (2015). Multimethod and mixed methods research in the fields of education and anthropology. En S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 357-374). New York: Oxford University Press.
- Hammersley, M. (1992a). Deconstructing the qualitative-quantitative divide. En J. Brannen (Ed.), *Mixing methods: Qualitative and quantitative research* (pp. 39-55). London: Ashgate.
- Hammersley, M. (1992b). *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*. London: Routledge.
- Hammersley, M. (2002). The relationship between qualitative and quantitative research: Paradigm loyalty versus methodological eclecticism. En J. T. E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (pp. 159-174). Oxford: Blackwell.
- Hammersley, M. (2007). The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 287-305.
- Hammersley, M. (2008). Assessing validity in social research. En P. Alasuutari, L. Bickman, & J. Brannen (Eds.), *The SAGE handbook of social research methods* (pp. 42-53). London: Sage.
- Hancock, G. R., & Mueller, R. O. (Eds.). (2010). *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences*. New York: Routledge.
- Hannes, K., Lockwood, C., & Pearson, A. (2010). A comparative analysis of three online appraisal instruments' ability to assess validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 20(12), 1736-1743.
- Harden, A. (2007). *Qualitative research, systematic reviews and evidence-informed policy and practice*. (Doctoral dissertation), University of London, London.
- Harding, J. (2013). *Qualitative data analysis from start to finish*. London: Sage.

- Hardy, C., Phillips, N., & Lawrence, T. B. (2003). Resources, knowledge and influence: The organizational effects of interorganizational collaboration. *Journal of Management Studies*, 40(2), 321-347.
- Harting, J., & van Assema, P. (2010). Exploring the conceptualization of program theories in Dutch community programs: A multiple case study. *Health Promotion International*, 26(1), 23-36.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Healy, M., & Perry, C. (2000). Comprehensive criteria to judge validity and reliability of qualitative research within the realism paradigm. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 3(3), 118-126.
- Heath, G. (2014). Mixed methods research: Reflections, implications and applications. *QMIP Bulletin*, 17, 75-79.
- Hemlin, S. (1996). Research on research evaluation. *Social Epistemology*, 10(2), 209-250.
- Hempel, C. G. (1965). *Aspects of scientific explanation: And other essays in the philosophy of science*. New York: The Free Press.
- Hendry, G., North, D., Zewotir, T., & Naidoo, R. N. (2014). The application of subset correspondence analysis to address the problem of missing data in a study on asthma severity in childhood. *Statistics in Medicine*, 33(22), 3882-3893.
- Hesse-Biber, S. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. New York: The Guilford Press.
- Hesse-Biber, S. (2015). Introduction: Navigating a turbulent research landscape: Working the boundaries, tensions, diversity, and contradictions of multimethod and mixed methods inquiry. En S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. xxxiii-liii). New York: Oxford University Press.
- Hesse-Biber, S., & Johnson, R. B. (2013). Editorial: Coming at things differently: Future directions of possible engagement with mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(2), 103-109.
- Heyvaert, M., Hannes, K., Maes, B., & Onghena, P. (2013). Critical appraisal of mixed methods studies. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(4), 302-327.
- Hodkinson, P. (2004). Research as a form of work: Expertise, community and methodological objectivity. *British Educational Research Journal*, 30(1), 9-26.
- Hodkinson, P. (2014). The politics of legitimating research. En A. D. Reid, E. P. Hart, & M. A. Peters (Eds.), *A companion to research in education* (pp. 407-415). Dordrecht: Springer.

- Houghton, C., Casey, D., Shaw, D., & Murphy, K. (2013). Rigour in qualitative case-study research. *Nurse researcher*, 20(4), 12-17.
- Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17(8), 10-16.
- Howe, K. R., & Eisenhart, M. (1990). Standards for qualitative (and quantitative) research: A prolegomenon. *Educational Researcher*, 19(4), 2-9.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum Press.
- Hubley, A. M., & Zumbo, B. D. (1996). A dialectic on validity: Where we have been and where we are going. *The Journal of General Psychology*, 123(3), 207-215.
- Hunter, A., & Brewer, J. D. (2003). Multimethod research in sociology. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 577-594). Thousand Oaks: Sage.
- Ihantola, E.-M., & Kihn, L.-A. (2011). Threats to validity and reliability in mixed methods accounting research. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(1), 39-58.
- Ivankova, N. V. (2014). Implementing quality criteria in designing and conducting a sequential QUAN→QUAL mixed methods study of student engagement with learning applied research methods online. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(1), 25-51.
- Ivankova, N. V., & Kawamura, Y. (2010). Emerging trends in the utilization of integrated designs in the social, behavioral, and health sciences. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 581-612). Thousand Oaks: Sage.
- Jacobs, J. A. (2013). *In defense of disciplines: Interdisciplinarity and specialization in the research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- Johnson, R. B. (2008). Editorial: Living with tensions: The dialectic approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 203-207.
- Johnson, R. B. (2012). Dialectical pluralism and mixed research. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 751-754.
- Johnson, R. B. (2015). Conclusions: Toward an inclusive and defensible multimethod and mixed methods science. En S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 688-706). New York: Oxford University Press.

- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2007). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Johnson, R. B., & Gray, R. (2010). A history of philosophical and theoretical issues for mixed methods research. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 69-94). Thousand Oaks: Sage.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Towards a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Johnson, R. B., & Stefurak, T. (2014). Dialectical Pluralism: A metaparadigm and process philosophy for 'dynamically combining' important differences. *QMIP Bulletin*(17), 63-69.
- Jonson, J. L., & Plake, B. S. (1998). A historical comparison of validity standards and validity practices. *Educational and Psychological Measurement*, 58(5), 736-753.
- Karasz, A., & Singelis, T. M. (2009). Qualitative and mixed methods research in cross-cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(6), 909-916.
- Kekäle, J. (2000). Quality assessment in diverse disciplinary settings. *Higher Education*, 40(4), 465-488.
- Kekäle, J. (2002). Conceptions of quality in four different disciplines. *Tertiary Education and Management*, 8(1), 65-80.
- Kemper, E. A., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2003). Mixed methods sampling strategies in social science research. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 273-296). Thousand Oaks: Sage.
- Kettles, A. M., Creswell, J. W., & Zhang, W. (2011). Mixed methods research in mental health nursing. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 18(6), 535-542.
- Kienstra, N. H. H., & van der Heijden, P. G. M. (2015). Using correspondence analysis in multiple case studies. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 128(1), 5-22.
- King, G., Kehoane, R. O., & Verba, S. (1994). *Designing social inquiry: Scientific inference in qualitative research*. Princeton: Princeton University Press.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage.

- Klassen, A. C., Creswell, J., Plano-Clark, V. L., Smith, K. C., & Meissner, H. I. (2012). Best practices in mixed methods for quality of life research. *Quality of Life Research*, 21(3), 377-380.
- Knapp, T. R., & Mueller, R. O. (2010). Reliability and validity of instruments. En G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 337-341). New York: Routledge.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Kudlats, J., Money, A., & Hair Jr., J. F. (2014). Correspondence analysis: A promising technique to interpret qualitative data in family business research. *Journal of Family Business Strategy*, 5(1), 30-40.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage.
- Lamont, M. (2009). *How professors think: Inside the curious world of academic judgment*. Cambridge: Harvard University Press.
- Larkin, P., Begley, C., & Devane, D. (2014). Breaking from binaries – using a sequential mixed methods design. *Nurse researcher*, 21(4), 8-12.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25-38.
- Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, 34(4), 673-693.
- Layder, D. (1993). *New strategies in social research: An introduction and guide*. Cambridge: Polity Press.
- Le Roux, B., & Rouanet, H. (2004). *Geometric data analysis: From correspondence analysis to structured data analysis*. Dordrecht: Kluwer.
- Leahey, E. (2007). Convergence and confidentiality? Limits to the implementation of mixed methodology. *Social Science Research*, 36(1), 149-158.
- Leahey, E. (2008). Methodological memes and mores: Toward a sociology of social research. *Annual Review of Sociology*, 34(33-53).
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). London: Academic Press.



- LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (2012). *Analysis and interpretation of ethnographic data: A mixed methods approach*. Lanham: AltaMira Press.
- Lee, C., & Rowlands, I. J. (2015). When mixed methods produce mixed results: Integrating disparate findings about miscarriage and women's wellbeing. *British Journal of Health Psychology, 20*(1), 36-44.
- Leech, N. L. (2010). Interviews with the early developers of mixed methods research. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 253-272). Thousand Oaks: Sage.
- Leech, N. L. (2012). Writing mixed research reports. *American Behavioral Scientist, 56*(6), 866-881.
- Leech, N. L., & Dellinger, A. B. (2013). Validity: Mixed methods. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-7). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Leech, N. L., Dellinger, A. B., Brannagan, K. B., & Tanaka, H. (2010). Evaluating mixed research studies: A mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research, 4*(1), 17-31.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity, 43*(2), 265-275.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2010). Guidelines for conducting and reporting mixed research in the field of counseling and beyond. *Journal of Counseling & Development, 88*(1), 61-69.
- Leininger, M. (1994). Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. En J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 95-115). Thousand Oaks: Sage.
- Lempp, H., & Seale, C. (2006). Medical students' perceptions in relation to ethnicity and gender: A qualitative study. *BMC Medical Education, 6*, 7.
- Lenzo, K. (1995). Validity and self-reflexivity meet poststructuralism: Scientific ethos and the transgressive self. *Educational Researcher, 24*(4), 17-24.
- Levitt, J. M., Thelwall, M., & Oppenheim, C. (2011). Variations between subjects in the extent to which the social sciences have become more interdisciplinary. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 62*(6), 1118-1129.
- Lewis, J., & Ritchie, J. (2003). Generalising from qualitative research. En J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 263-286). London: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1990). Judging the quality of case study reports. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 3*(1), 53-59.

- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 97-128). Thousand Oaks: Sage.
- Lipscomb, M. (2008). Mixed method nursing studies: A critical realist critique. *Nursing Philosophy*, 9(1), 32-45.
- Lipworth, W. L., H, K. I., Carter, S. M., & Little, M. (2011). Journal peer review in context: A qualitative study of the social and subjective dimensions of manuscript review in biomedical publishing. *Social Science & Medicine*, 72, 1056-1063.
- Lissitz, R. W. (Ed.). (2009). *The concept of validity: Revisions, new directions, and applications*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Lissitz, R. W., & Samuelsen, K. (2007). A suggested change in terminology and emphasis regarding validity and education. *Educational Researcher*, 36(8), 437-448.
- Littig, B. (2009). Interviewing the elite - Interviewing experts: Is there a difference? En A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Eds.), *Interviewing experts* (pp. 98-113). Basingstoke: Palgrave.
- Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. Thousand Oaks: Sage.
- Loevinger, J. (1957). Objective tests as instruments of psychological theory. *Psychological Reports*, 3(3), 635-694.
- López-Fernández, O., & Molina-Azorin, J. F. (2011a). The use of mixed methods research in interdisciplinary educational journals. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 5(2), 269-283.
- López-Fernández, O., & Molina-Azorin, J. F. (2011b). The use of mixed methods research in the field of behavioural sciences. *Quality & Quantity*, 45(6), 1459-1472.
- López-Gamero, M. D., Molina-Azorin, J. F., & Claver-Cortés, E. (2011). Environmental uncertainty and environmental management perception: A multiple case study. *Journal of Business Research*, 64(4), 427-435.
- Lozares, C., Martín, A., & López, P. (1998). El tratamiento multiestratégico en la investigación sociológica. *Papers: Revista de Sociologia*, 55, 27-43.
- Madill, A. (2008). Realism. En L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 2, pp. 731-735). Thousand Oaks: Sage.
- Maier, S. L., & Monahan, B. A. (2010). How close is too close? Balancing closeness and detachment in qualitative research. *Deviant Behavior*, 31(1), 1-32.
- Mair, M., Greiffenhagen, C., & Sharrock, W. W. (2013). *Social studies of social science: A working bibliography*. National Centre for Research Methods: University of

- Southampton. Recuperado de [http://eprints.ncrm.ac.uk/3219/1/soc\\_studies\\_of\\_soc\\_science.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/3219/1/soc_studies_of_soc_science.pdf)
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358, 483-488.
- Mann, C., & Stewart, F. (2002). Internet interviewing. En J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research* (pp. 603-627). Thousand Oaks: Sage.
- Marks, S. U., & Gersten, R. (1998). Engagement and disengagement between special and general educators: An application of Miles and Huberman's cross-case analysis. *Learning Disability Quarterly*, 21(1), 34-56.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). London: Sage.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9-25.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Maxwell, J. A. (2011). Paradigms or toolkits? Philosophical and methodological positions as heuristics for mixed methods research. *Mid-Western Educational Researcher*, 14(2), 27-30.
- Maxwell, J. A. (2012). *A realist approach for qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Maxwell, J. A. (2015). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, *En prensa*.
- Maxwell, J. A., & Chmiel, M. (2014). Generalization in and from qualitative analysis. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of qualitative data analysis* (pp. 540-553). London: Sage.
- Maxwell, J. A., Chmiel, M., & Rogers, S. E. (2015). Designing integration in multimethod and mixed methods research. En S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 223-239). New York: Oxford University Press.
- Maxwell, J. A., & Loomis, D. M. (2003). Mixed method design: An alternative approach. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 241-271). Thousand Oaks: Sage.
- Maxwell, J. A., & Mittapalli, K. (2007). *The value of critical realism for qualitative research*. Paper presentado en la Annual Conference of the International Association for Critical Realism, Philadelphia. Recuperado de <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKUwjn44GMuKHJAhXHcBoKHQPqDh0QFfgmMAA&url=http%3A%2F%2Fwww>

[www.wedu.uulu.fi/2Ftohtorikoulutus%2Fjarjestettava\\_opetus%2Fmaxwell\\_realism\\_qual\\_research.doc&usg=AFQjCNFIy8MO-zwYh\\_tuoW\\_GOJfo4\\_pd\\_Q&sig2=AXfyxSO2Tvm4DrjKuwIB8g](http://www.wedu.uulu.fi/2Ftohtorikoulutus%2Fjarjestettava_opetus%2Fmaxwell_realism_qual_research.doc&usg=AFQjCNFIy8MO-zwYh_tuoW_GOJfo4_pd_Q&sig2=AXfyxSO2Tvm4DrjKuwIB8g)

- Maxwell, J. A., & Mittapalli, K. (2010). Realism as a stance for mixed methods research. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 145-167). Thousand Oaks: Sage.
- Mays, N., & Pope, C. (1995). Rigour in qualitative research. *BMJ*, *311*, 109-112.
- Mays, N., & Pope, C. (2000a). Assessing quality in qualitative research. *BMJ*, *320*, 50-52.
- Mays, N., & Pope, C. (2000b). Quality in qualitative health research. En C. Pope & N. Mays (Eds.), *Qualitative research in health care* (2nd ed., pp. 89-101). London: BMJ.
- Mays, N., & Pope, C. (2006). Quality in qualitative health research. En C. Pope & N. Mays (Eds.), *Qualitative research in health care* (3rd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- McColl, E., Jacoby, A., Thomas, L., Soutter, J., Bamford, C., Steen, N., Thomas, R., Harvey, E., Garratt, A., & Bond, J. (2001). Design and use of questionnaires: A review of best practice applicable to surveys of health service staff and patients. *Health Technology Assessment*, *5*(31).
- McKim, C. A. (2015). The value of mixed methods research: A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, *En prensa*.
- McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the qualitative interview: Data preparation and transcription. *Field Methods*, *15*(1), 63-84.
- McVicar, A. (2003). Workplace stress in nursing: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, *44*(6), 633-642.
- Mertens, D. M. (2010a). Editorial: Divergence and mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, *4*(1), 3-5.
- Mertens, D. M. (2010b). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Mertens, D. M. (2011). Editorial: Publishing mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, *5*(1), 3-6.
- Mertens, D. M. (2013). Mixed methods. En A. A. Trainor & E. Graue (Eds.), *Reviewing qualitative research in the social sciences* (pp. 139-150). New York: Routledge.
- Mertens, D. M. (2014). Editorial: A momentous development in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, *8*(1), 3-5.
- Mertens, D. M., & Hesse-Biber, S. (2013). Mixed methods and credibility of evidence in evaluation. *New Directions for Evaluation*, *138*, 5-13.

- Messick, S. (1989a). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. *Educational Researcher*, 18(2), 5-11.
- Messick, S. (1989b). Validity. En R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-103). New York: Macmillan.
- Messick, S. (1998). Test validity: A matter of consequence. *Social Indicators Research*, 45(1), 35-44.
- Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research?: A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of Health Psychology*, 11(5), 799-808.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Molina-Azorin, J. F. (2011). The use and added value of mixed methods in management research. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(1), 7-24.
- Molina-Azorin, J. F., Gamero, M. D. L., Moliner, J. P., Ortega, E. M. P., & Guilló, J. J. T. (2012). Métodos híbridos de investigación y dirección de empresas: Ventajas e implicaciones. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 15(2), 55-62.
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8(3), 362-376.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Morgan, D. L. (2014). *Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123.
- Morse, J. M. (1999). Myth 93: Reliability and validity are not relevant to qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 9(6), 717-718.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks: Sage.
- Morse, J. M. (2010). Procedures and practice of mixed method design: Maintaining control, rigor and complexity. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 339-352). Thousand Oaks: Sage.

- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 1-19.
- Morse, J. M., & Cheek, J. (2014). Making room for qualitatively-driven mixed-method research. *Qualitative Health Research*, 24(1), 3-5.
- Morse, J. M., & Niehaus, L. (2009). *Mixed method design: Principles and procedures*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Morse, J. M., Niehaus, L., Wolfe, R. R., & Wilkins, S. (2006). The role of the theoretical drive in maintaining validity in mixed method research. *Qualitative Research in Psychology*, 3(4), 279-291.
- Munhall, P. L. (1994). *Revisioning phenomenology: Nursing and health science research*. New York: National League for Nursing Press.
- Murphy, E., Dingwall, R., Greatbatch, D., Parker, S., & Watson, P. (1998). Qualitative research methods in health technology assessment: A review of the literature. *Health Technology Assessment*, 2(16).
- Murphy, K., Casey, D., Devane, D., Meskell, P., Begley, C., Higgins, A., Elliot, N., & Lalor, J. (2014). Reflections on the added value of using mixed methods in the SCAPE study. *Nurse researcher*, 21(4), 13-19.
- Nadin, S., & Cassell, C. (2004). Using data matrices. En C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 271-287). London: Sage.
- Nardi, D. A., & Gyurko, C. C. (2013). The global nursing faculty shortage: Status and solutions for change. *Journal of Nursing Scholarship*, 45(3), 317-326.
- Nastasi, B. K., Hitchcock, J. H., & Brown, L. M. (2010). An inclusive framework for conceptualizing mixed methods design typologies: Moving toward fully integrated synergistic research models. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 305-338). Thousand Oaks: Sage.
- Niglas, K. (2004). *The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research*. (Doctoral dissertation), Tallin, Estonia. Recuperado de <http://www.tlulib.ee/files/arts/24/niglaf737ff0eb699f90626303a2ef1fa930f.pdf>.
- Niglas, K. (2010). The multidimensional model of research methodology: An integrated set of continua. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 215-236). Thousand Oaks: Sage.
- Nolan, M., & Behi, R. (1995). Triangulation: The best of all worlds? *British Journal of Nursing*, 4(14), 829-832.

- O'Cathain, A. (2009). Reporting mixed methods projects. En S. Andrew & E. J. Halcomb (Eds.), *Mixed methods research for nursing and the health sciences* (pp. 153-158). Oxford: Wiley-Blackwell.
- O'Cathain, A. (2010). Assessing the quality of mixed methods research: Toward a comprehensive framework. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 531-558). Thousand Oaks: Sage.
- O'Cathain, A., Goode, J., Drabble, S. J., Thomas, K. J., Rudolph, A., & Hewison, J. (2014). Getting added value from using qualitative research with randomized controlled trials: A qualitative interview study. *Trials*, *15*, 1-12.
- O'Cathain, A., Murphy, E., & Nicholl, J. (2007a). Integration and publications as indicators of "yield" from mixed methods studies. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(2), 147-163.
- O'Cathain, A., Murphy, E., & Nicholl, J. (2007b). Why, and how, mixed methods research is undertaken in health services research in England: A mixed methods study. *BMC Health Services Research*, *7*, 85.
- O'Cathain, A., Murphy, E., & Nicholl, J. (2008a). Multidisciplinary, interdisciplinary, or dysfunctional? Team working in mixed-methods research. *Qualitative Health Research*, *18*(11), 1574-1585.
- O'Cathain, A., Murphy, E., & Nicholl, J. (2008b). The quality of mixed methods studies in health services research. *Journal of Health Services and Policy*, *13*(2), 92-98.
- O'Cathain, A., Nicholl, J., & Murphy, E. (2009). Structural issues affecting mixed methods studies in health research: A qualitative study. *BMC Medical Research Methodology*, *9*(82), 1-8.
- Oancea, A. (2007). From Procrustes to Proteus: Trends and practices in the assessment of education research. *International Journal of Research & Method in Education*, *30*(3), 243-269.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). *Expanding the framework of internal and external validity in quantitative research*. Paper presentado en la Annual Meeting of the Association for the Advancement of Educational Research, Florida. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED448205>
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. T. (2014). The role of Bronfenbrenner's ecological systems theory in enhancing interpretive consistency in mixed research. *International Journal of Research in Education Methodology*, *5*(2), 651-661.
- Onwuegbuzie, A. J., & Combs, J. P. (2010). Emergent data analysis techniques in mixed methods research: A synthesis. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 397-430). Thousand Oaks: Sage.

- Onwuegbuzie, A. J., & Corrigan, J. A. (2014). Improving the quality of mixed research reports in the field of human resource development and beyond: A call for rigor as an ethical practice. *Human Resource Development Quarterly*, 25(3), 273-299.
- Onwuegbuzie, A. J., & Hitchcock, J. H. (2015). Advanced mixed analysis approaches. En S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 275-295). New York: Oxford University Press.
- Onwuegbuzie, A. J., Johnson, R. B., & Collins, K. M. T. (2009). A framework for assessing legitimation in mixed research: Implications for the field of stress and coping. En K. M. T. Collins, A. J. Onwuegbuzie, & Q. G. Jiao (Eds.), *Toward a broader understanding of stress and coping: Mixed methods approaches* (Vol. 5, pp. 3-29). Charlotte: Information Age Publishing.
- Onwuegbuzie, A. J., Johnson, R. B., & Collins, K. M. T. (2011). Assessing legitimation in mixed research: A new framework. *Quality & Quantity*, 45(6), 1253-1271.
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. K. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375-387.
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., & Collins, K. M. T. (2011a). Innovative qualitative data collection techniques for conducting literature reviews/research syntheses. En M. Williams & W. P. Vogt (Eds.), *The SAGE handbook of innovation in social research methods* (pp. 182-204). London: Sage.
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., & Collins, K. M. T. (2011b). Toward a new era for conducting mixed analyses: The role of quantitative dominant and qualitative dominant crossover mixed analyses. En M. Williams & W. P. Vogt (Eds.), *The SAGE handbook of innovation in social research methods* (pp. 353-384). London: Sage.
- Östlund, U., Kidd, L., Wengström, Y., & Rowa-Dewar, N. (2011). Combining qualitative and quantitative research within mixed method research designs: A methodological review. *International Journal of Nursing Studies*, 48(3), 369-383.
- Pace, R., Pluye, P., Bartlett, G., Macaulay, A. C., Salsberg, J., Jagosh, J., & Seller, R. (2012). Testing the reliability and efficiency of the pilot Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) for systematic mixed studies review. *International Journal of Nursing Studies*, 49(1), 47-53.
- Papadimitriou, A., Ivankova, N. V., & Hurtado, S. (2013). Addressing challenges of conducting quality mixed methods studies in higher education. En M. Tight (Ed.), *Theory and method in higher education research* (pp. 133-153). Bingley: Emerald.
- Parker, I. (2004). Criteria for qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1(2), 95-106.



- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Pearce, L. D. (2012). Mixed methods inquiry in sociology. *American Behavioral Scientist*, *56*(6), 829-848.
- Pearce, L. D. (2015). Thinking outside the Q boxes: Motivating a mixed research perspective. En S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 42-56). New York: Oxford University Press.
- Pelto, P. J., & Pelto, G. H. (1978). *Anthropological research: The structure of inquiry* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Plano-Clark, V. L., & Badiee, M. (2010). Research questions in mixed methods research. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 275-304). Thousand Oaks: Sage.
- Plano-Clark, V. L., Huddleston-Casas, C. A., Churchill, S. L., Green, D. O., & Garrett, A. L. (2008). Mixed methods approaches in family science research. *Journal of Family Issues*, *29*(11), 1543-1566.
- Platt, J. (1981). On interviewing one's peers. *British Journal of Sociology*, *32*(1), 75-91.
- Plowright, D. (2011). *Using mixed methods: Frameworks for an integrated methodology*. London: Sage.
- Pluye, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., & Johnson-Lafleur, J. (2009). A scoring system for appraising mixed methods research, and concomitantly appraising qualitative, quantitative and mixed methods primary studies in Mixed Studies Reviews. *International Journal of Nursing Studies*, *46*(4), 529-546.
- Popay, J., Rogers, A., & Williams, G. (1998). Rationale and standards for the systematic review of qualitative literature in health services research. *Qualitative Health Research*, *8*(3), 341-351.
- Porte, G. K. (2002). *Appraising research in second language learning: A practical approach to critical analysis of quantitative research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Povee, K., & Roberts, L. D. (2014). Attitudes toward mixed methods research in psychology: The best of both worlds? *International Journal of Social Research Methodology*, *18*(1), 41-57.
- Putnam, H. (1999). *The threefold cord: Mind, body and world*. New York: Columbia University Press.
- Quinlan, K. M. (1999). Commonalities and controversy in context: A study of academic historians' educational beliefs. *Teaching and Teacher Education*, *15*(4), 447-463.

- Reichardt, C. S., & Rallis, S. F. (1994). *The qualitative-quantitative debate: New perspectives* (Vol. 61). San Francisco: Jossey- Bass.
- Reynolds, J., Kizito, J., Ezumah, N., Mangesho, P., Allen, E., & Chandler, C. (2011). Quality assurance of qualitative research: A review of the discourse. *Health Research Policy and Systems, 9*(43), 1-10.
- Richardson, L. (2000). Evaluating ethnography. *Qualitative Inquiry, 6*(2), 253-255.
- Ridenour, C. S., & Newman, I. (2008). *Mixed methods research: Exploring the interactive continuum*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Roberts, L. D., & Povee, K. (2014). A brief measure of attitudes toward mixed methods research in psychology. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-10.
- Rocco, T. S., Bliss, L. A., Gallagher, S., Pérez-Prado, A., Alacaci, C., Dwyer, E. S., Fine, J. C., & Pappamihel, N. E. (2003). The pragmatic and dialectical lenses: Two views of mixed methods use in education. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 595-615). Thousand Oaks: Sage.
- Roose, H., van Eijck, K., & Lievens, J. (2012). Culture of distinction or culture of openness? Using a social space approach to analyze the social structuring of lifestyles. *Poetics, 40*(6), 491-513.
- Rossmann, G. B., & Wilson, B. L. (1994). Numbers and words revisited: Being "shamelessly eclectic". *Quality & Quantity, 28*(3), 315-327.
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research, 10*(2), 199-228.
- Sale, J. E. M., & Brazil, K. (2004). A strategy to identify critical appraisal criteria for primary mixed-method studies. *Quality & Quantity, 38*(4), 351-365.
- Sale, J. E. M., Lohfeld, L. H., & Brazil, K. (2002). Revisiting the quantitative-qualitative debate: Implications for mixed methods research. *Quality & Quantity, 36*(1), 43-53.
- Salmons, J. (2010). *Online interviews in real time*. Thousand Oaks: Sage.
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in nursing research, 8*(3), 27-37.
- Sandelowski, M. (1993). Rigor or rigor mortis: The problem of rigor in qualitative research revisited. *Advances in nursing research, 16*(2), 1-8.
- Sandelowski, M. (2000a). Combining qualitative and quantitative sampling, data collection and analysis techniques in mixed methods studies. *Research in Nursing & Health, 23*(3), 246-255.

- Sandelowski, M. (2000b). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340.
- Sandelowski, M. (2003). Tables or tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 321-350). Thousand Oaks: Sage.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77-84.
- Sandelowski, M. (2014). Unmixing mixed-methods research. *Research in Nursing & Health*, 37(1), 3-8.
- Sandelowski, M. (2015). A matter of taste: Evaluating the quality of qualitative research. *Nursing Inquiry*, 22(2), 86-94.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2002). Reading qualitative studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(1), 1-47.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. New York: Springer.
- Sandelowski, M., Voils, C. I., & Knafl, K. A. (2009). On quantitizing. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 208-222.
- Santos, H. P. J., Sandelowski, M., & Gualda, D. M. (2014). ~~Big~~ **Big** thoughts: Brazilian women's responses to mothering while experiencing postnatal depression. *Midwifery*, 30(6), 788-794.
- Schifferdecker, K. E., & Reed, V. A. (2009). Using mixed methods research in medical education: Basic guidelines for researchers. *Medical Education*, 43(7), 637-644.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schwandt, T. A., & Lichty, L. (2015). What problem are we trying to solve?: Practical and innovative uses of multimethod and mixed methods research. En S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 587-593). New York: Oxford University Press.
- Scott, R. A. (1992). Social sciences. En B. R. Clark & G. Neave (Eds.), *Encyclopedia of Higher Education* (Vol. 2, pp. 2071-2080). Oxford: Pergamon Press.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage.
- Seale, C., Chaplin, R., Lelliott, P., & Quirk, A. (2006). Sharing decisions in consultations involving anti-psychotic medication: A qualitative study of psychiatrists' experiences. *Social Science & Medicine*, 62(11), 2861-2873.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

- Sempik, J., Becker, S., & Bryman, A. (2007). The quality of research evidence in social policy: Consensus and dissension among researchers. *Evidence & Policy*, 3(3), 407-423.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shih, F. (1998). Triangulation in nursing research: Issues of conceptual clarity and purpose. *Journal of Advanced Nursing*, 28(3), 631-641.
- Sieber, S. D. (1973). The integration of fieldwork and survey methods. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1335-1359.
- Silva, E. B., & Le Roux, B. (2011). Cultural capital of couples: Tensions of elective affinities. *Poetics*, 39(6), 547-565.
- Silverman, D. (2009). *Doing qualitative research* (3rd ed.). London: Sage.
- Simons, L., & Lathlean, J. (2010). Mixed methods. En K. Gerrish & A. Lacey (Eds.), *The research process in nursing* (6th ed., pp. 331-342). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Smith, J. K. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, 12(1), 6-13.
- Smith, J. K. (2014). Quality in educational research. En A. D. Reid, E. P. Hart, & M. A. Peters (Eds.), *A companion to research in education* (pp. 375-385). Dordrecht: Springer.
- Smith, J. K., & Deemer, D. K. (2003). The problem of criteria in the age of relativism. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 427-457). Thousand Oaks: Sage.
- Smith, J. K., & Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational researchers. *Educational Researcher*, 15(1), 4-12.
- Smith, J. K., & Hodkinson, P. (2005). Relativism, criteria, and politics. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 915-932). Thousand Oaks: Sage.
- Sparkes, A. C. (2001). Myth 94: Qualitative health researchers will agree about validity. *Qualitative Health Research*, 11(4), 538-552.
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2009). Judging the quality of qualitative inquiry: Criteriology and relativism in action. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5), 491-497.
- Spencer, L., Ritchie, J., Lewis, J., & Dillon, L. (2003). *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence*. London: Government Chief Social Researcher's Office. Recuperado de

[https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/166\\_policy\\_hub\\_a\\_quality\\_framework.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/166_policy_hub_a_quality_framework.pdf)

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guildford Press.
- Stige, B., Malterud, K., & Midtgarden, T. (2009). Toward an agenda for evaluation of qualitative research. *Qualitative Health Research*, 19(10), 1504-1516.
- Stinchcombe, A. L. (1994). Disintegrated disciplines and the future of sociology. *Sociological Forum*, 9(2), 279-291.
- Symon, G., & Cassell, C. (2012). Assessing qualitative research. En G. Symon & C. Cassell (Eds.), *Qualitative organizational research: Core methods and current challenges* (pp. 204-223). London: Thousand Oaks.
- Symonds, J. E., & Gorard, S. (2010). Death of mixed methods? Or the rebirth of research as a craft. *Evaluation & Research in Education*, 23(2), 121-136.
- Tashakkori, A. (2009). Editorial: Are we there yet? The state of the mixed methods community. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(4), 287-291.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2008). Editorial: Mixed methodology across disciplines. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 3-6.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003a). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 671-701). Thousand Oaks: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2008). Quality of inferences in mixed methods research: Calling for an integrative framework. En M. M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research* (pp. 101-119). London: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010a). Epilogue: Current developments and emerging trends in integrated research methodology. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 803-826). Thousand Oaks: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010b). *Indicators of quality in mixed methods and their relevance to evaluation quality*. Paper presentado en la American Evaluation Association 2010 Conference, San Antonio, Texas.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003b). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.

- Taylor, C. S. (2013). *Validity and validation*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, E., & Hignett, S. (2014). Evaluating evidence: Defining levels and quality using critical appraisal mixed methods tools. *Herd*, 7(3), 144-151.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 3-50). Thousand Oaks: Sage.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., pp. 1-41). Thousand Oaks: Sage.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2011). Mixed methods research: Contemporary issues in an emerging field. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 285-299). Thousand Oaks: Sage.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2012). Common "core" characteristics of mixed methods research: a review of critical issues and call for greater convergence. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 774-788.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Thorne, S. E. (2001). The implications of a disciplinary agenda on quality criteria for qualitative research. En J. M. Morse, J. M. Swanson, & A. J. Kuzel (Eds.), *The nature of qualitative evidence* (pp. 142-158). Thousand Oaks: Sage.
- Tilley, S. A. (2003). "Challenging" research practices: Turning critical lens on the work of transcription. *Qualitative Inquiry*, 9(5), 750-773.
- Todd, Z., Nerlich, B., McKeown, S., & Clarke, D. D. (Eds.). (2004). *Mixing methods in psychology: The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice*. East Sussex: Taylor & Francis.
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.

- Treloar, S., Champness, S., Simpson, P. L., & Higginbotham, N. (2000). Critical appraisal checklist for qualitative research studies. *Indian Journal of Pediatrics*, 67(5), 347-351.
- Trowler, P. (2012). Disciplines and interdisciplinarity: Conceptual groundwork. En P. Trowler, M. Saunders, & V. Bamber (Eds.), *Tribes and territories in the 21st century: Rethinking the significance of disciplines in higher education* (pp. 5-29). Oxon: Routledge.
- Trowler, P. (2014). Depicting and researching disciplines: Strong and moderate essentialist approaches. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1720-1731.
- Twinn, S. (2003). Status of mixed methods in nursing. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 541-556). Thousand Oaks: Sage.
- Valencia, A., Person, O., & Snelders, D. (2013). An in-depth case study on the role of industrial design in a business-to-business company. *Journal of Engineering and Technology Management*, 30(4), 363-383.
- Valles, M. S. (2005). El reto de la calidad en la investigación social cualitativa: De la retórica a los planteamientos de fondo y las propuestas técnicas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 110, 91-116.
- van Staa, A. (2011). Unraveling triadic communication in hospital consultations with adolescents with chronic conditions: The added value of mixed methods research. *Patient Education and Counseling*, 82(3), 455-464.
- Verd, J. M., & López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 16, 13-42.
- Vissers, G., Heyne, G., Peters, V., & Guerts, J. (2001). The validity of laboratory research in social and behavioral science. *Quality & Quantity*, 35(2), 129-145.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-2011.
- Walsh, D., & Downe, S. (2006). Appraising the quality of qualitative research. *Midwifery*, 22(2), 108-119.
- Waterman, H., Tillen, D., Dickson, R., & de Koning, K. (2001). Action research: A systematic review and guidance for assessment. *Health Technology Assessment*, 5(23).
- Watson, R., Stimpson, A., Topping, A., & Porock, D. (2002). Clinical competence assessment in nursing: A systematic review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 39(5), 421-431.
- Weaver, A., & Atkinson, P. (1994). *Microcomputing and qualitative data analysis*. Aldershot: Avebury.

- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., & Sechrest, L. (1966). *Unobstrusive measures*. Chicago: Rand McNally.
- Weber, M. (1949). The methodology of the social sciences. *The Free Press, Glencoe*.
- Wertz, F. J. (2014). Qualitative inquiry in the history of psychology. *Qualitative Psychology*, 1(1), 4-16.
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537.
- Wilkins, K., & Woodgate, R. (2008). Designing a mixed methods study in pediatric oncology nursing research. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 25(1), 24-33.
- Williamson, G. R. (2005). Illustrating triangulation in mixed-methods nursing research. *Nurse researcher*, 12(4), 7-18.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Berkshire: Open University Press.
- Wisdom, J. P., Cavaleri, M. A., Onwuegbuzie, A. J., & Green, C. A. (2010). *Prevalence and quality of mixed methods articles in health services research*. Paper presentado en la 6th Mixed Methods International Conference, Baltimore.
- Wisdom, J. P., Cavaleri, M. A., Onwuegbuzie, A. J., & Green, C. A. (2012). Methodological reporting in qualitative, quantitative, and mixed methods health services research articles. *Health Services Research*, 47(2), 721-745.
- Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology & Health*, 15(2), 215-228.
- Yardley, L., & Bishop, F. (2008). Mixing qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach. En C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp. 352-369). London: Sage.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Yore, L. D., & Rossman, G. B. (2010). Case-to-case synthesis. En A. J. Mills, G. Eurepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (Vol. 1, pp. 129-134). Thousand Oaks: Sage.
- Zumbo, B. D., & Chan, E. K. H. (Eds.). (2014). *Validity and validation in social, behavioral, and health sciences*. Cham: Springer.





## APÉNDICES



## APÉNDICE 1 PROCEDIMIENTO SISTEMÁTICO DE BÚSQUEDA PARA LA REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE CALIDAD DE LOS MM

### Introducción

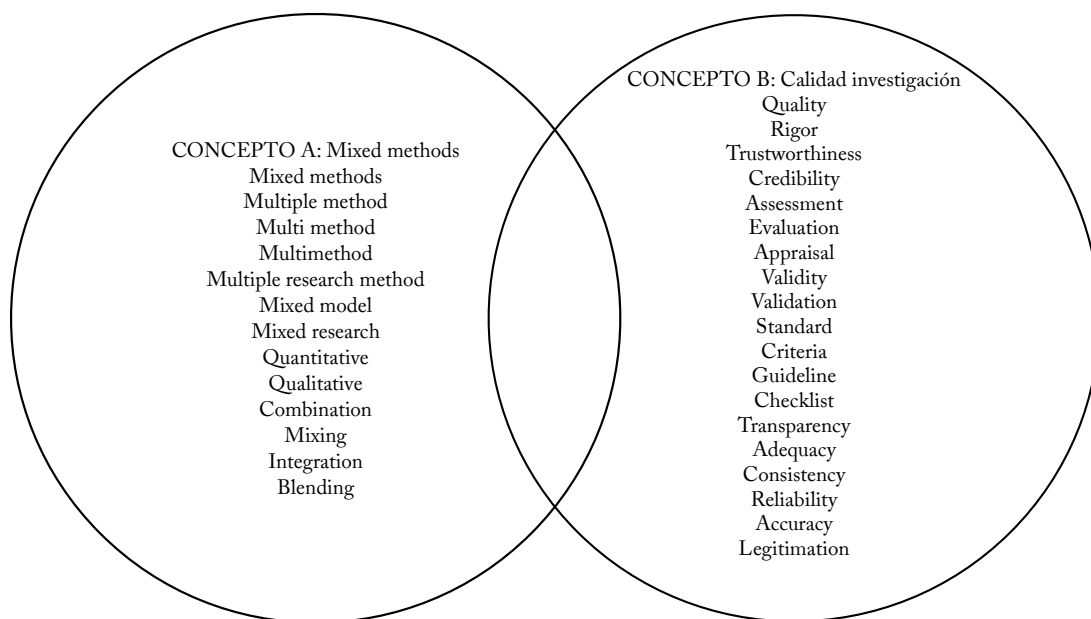
Este apartado describe el procedimiento de búsqueda seguido para la revisión sistemática de literatura sobre calidad de la investigación basada en MM presentada en el capítulo 4. El procedimiento ha tomado como referencia ejercicios similares llevados a cabo en revisiones sistemáticas metodológicas previas (McColl et al., 2001; Sale & Brazil, 2004; Waterman, Tillen, Dickson, & de Koning, 2001) orientadas, como en nuestro caso, a identificar de manera exhaustiva la literatura existente en un ámbito metodológico específico. La búsqueda ha comprendido cuatro fases: a) la identificación de una serie de palabras clave; b) la búsqueda en bases de datos a partir de dichas palabras clave; c) el escaneo y criba (*screening*) de las referencias identificadas previamente; y d) la búsqueda mediante procedimientos alternativos a las bases de datos (*berrypicking*). Las cuatro fases se describen con detalle a continuación.

### Identificación de las palabras clave usadas en la búsqueda en bases de datos

La primera fase de la búsqueda ha consistido en la elaboración de dos listados de palabras clave relacionados con los dos conceptos centrales de la revisión, esto es, *mixed methods* y calidad de la investigación. En primer lugar, para la elaboración del listado de palabras clave sobre MM se han tomado como referencia, por una parte, las recomendaciones de búsqueda sugeridas por Morse & Niehaus (2009) y, por la otra, los términos usados durante la fase de búsqueda de varios “estudios de prevalencia” en el campo de los MM: específicamente, los estudios de Creswell, Fetters & Ivankova (2004); Sale & Brazil (2004); Bryman (2006a); Collins et al. (2007); Plano-Clark, Huddleston-Casas, Churchill, Green & Garrett (2008); Creswell & Zhang (2009); Halcomb & Andrew (2009); Pluye et al. (2009); e Ivankova & Kawamura (2010). De manera coherente con uno de los objetivos de este estudio (explorar la variedad de conceptualizaciones sobre los MM entre los participantes) este listado de palabras clave ha tenido un carácter amplio y ha incluido, por tanto, un rango diverso de términos usados en la literatura para referirse a la combinación de las metodologías CN y CL (ver debate sobre este asunto en el apartado 1.3.3).

En segundo lugar, para la identificación de las palabras clave sobre calidad de la investigación se ha seguido una estrategia más inductiva, ante la falta de recomendaciones, revisiones o “estudios de prevalencia” previos en los que inspirarse. Concretamente, se ha seleccionado un conjunto de referencias sobre calidad de los MM publicadas hasta 2013 e identificadas por el autor en una primera búsqueda bibliográfica, no sistemática, sobre este tema. Con esta información, se ha generado, mediante el programa *WordStat 7.0*, una tabla de frecuencias de las palabras aparecidas en estas referencias. Entre las referencias examinadas han figurado artículos y capítulos de libro cuyo tema principal ha sido la calidad de la investigación basada en MM así como libros sobre MM que han incluido al menos un capítulo sobre este asunto. A partir de aquí, se han seleccionado, de la tabla de frecuencias, las palabras clave más relevantes y se ha usado el procedimiento *Keyword-In-Context (KWIC)* para asegurar la validez y relevancia semántica de cada término en relación al tema de la calidad de la investigación (Krippendorff, 2004). El listado final de palabras clave usadas para cada uno de los dos conceptos se presenta en la Figura 17.

**Figura 17 Palabras clave usadas en la búsqueda en bases de datos**



**Búsqueda en bases de datos**

Hecha la selección de las palabras clave, la segunda fase ha consistido en la búsqueda, en 14 bases de datos, de referencias relevantes para el tema de estudio. La búsqueda ha tenido como finalidad identificar artículos, libros y capítulos de libro en inglés y en castellano sobre la calidad

de la investigación basada en MM. Todas las bases de datos seleccionadas han sido afines a las cuatro disciplinas investigadas en este estudio o bien a disciplinas familiarizadas con la vertiente metodológica y empírica de los MM como, por ejemplo, la medicina (Ivankova & Kawamura, 2010). Las características de dichas bases de datos se resumen en la Tabla 19.

**Tabla 19 Características de las bases de datos consultadas**

Base de datos	Motor de búsqueda	Rango temporal de la búsqueda	Disciplina principal de la base de datos
ASSIA - Applied Social Sciences Index and Abstracts	ProQuest	En. 1987 – Nov. 2014	Ciencias sociales (interdisciplinar)
CINAHL - Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature	EBSCOHost	En. 1981 – Nov. 2014	Enfermería
Embase	OVID SP	En. 1980 – Nov. 2014	Biomedicina y farmacología
ERIC - Educational Resources Information Center	ProQuest	En. 1966 – Nov. 2014	Educación
IBSS - International Bibliography of the Social Sciences	ProQuest	En.1951 – Nov. 2014	Ciencias sociales (interdisciplinar)
Medline	OVID SP	En. 1946 – Nov. 2014	Medicina
PAIS International	ProQuest	En. 1972 – Nov. 2014	Ciencias políticas
PILOTS Database	ProQuest	En. 1871 – Nov. 2014	Psiquiatría
PsycINFO	OVID SP	En. 1806 – Nov. 2014	Psicología
Science Citation Index Expanded	Web of Science	En. 1945 – Nov. 2014	Interdisciplinar
Social Sciences Citation Index	Web of Science	En. 1956 – Nov. 2014	Ciencias sociales (interdisciplinar)
Social Services Abstracts	ProQuest	En. 1979 – Nov. 2014	Trabajo social
Sociological Abstracts	ProQuest	En. 1952 – Nov.2014	Sociología
Worldwide Political Science Abstracts	ProQuest	En. 1975 – Nov. 2014	Ciencias políticas

A partir del correspondiente motor de búsqueda, en cada base de datos se ha buscado la presencia simultánea de términos referidos a los conceptos de MM y de calidad de la investigación en el título y/o en el resumen de la referencia, sin restringir el año de publicación.

Debido a las particularidades técnicas de cada motor de búsqueda, la estrategia ha presentado pequeñas variaciones en cada caso. Se presentan a continuación los límites establecidos, la fecha de la última búsqueda y la fórmula introducida en los cuatro motores consultados: ProQuest, EBSCOHost, OVID SP y Web of Science.

### ProQuest

**Límites de búsqueda:** Journal Article + Peer-reviewed + English + Spanish (revistas) / Book + Book Chapter + English + Spanish (libros y capítulos de libro).

**Fecha de la última búsqueda:** 8/11/2014

### Fórmulas de búsqueda:

1. ti("mixed method\*" OR "multiple method\*" OR "multi method\*" OR "multimethod\*" OR "multiple research method\*" OR "mixed model\*" OR "mixed research") AND ti(quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* OR guideline\* OR checklist OR transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
2. ti(quantitative NEAR/10 qualitative NEAR/10 combin\*) AND ti(quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* OR guideline\* OR checklist OR transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
3. ti(quantitative NEAR/10 qualitative NEAR/10 mix\*) AND ti(quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* OR guideline\* OR checklist OR transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
4. ti(quantitative NEAR/10 qualitative NEAR/10 integrat\*) AND ti(quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* OR guideline\* OR checklist OR transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
5. ti(quantitative NEAR/10 qualitative NEAR/10 blend\*) AND ti(quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* OR guideline\* OR checklist OR transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
6. ti("mixed method\*" OR "multiple method\*" OR "multi method\*" OR "multimethod\*" OR "multiple research method\*" OR "mixed model\*" OR "mixed research") AND ab(quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR

- criteri\* OR guideline\* OR checklist OR transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
7. ti(quantitative NEAR/10 qualitative NEAR/10 combin\*) AND ab(quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* OR guideline\* OR checklist OR transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
  8. ti(quantitative NEAR/10 qualitative NEAR/10 mix\*) AND ab(quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* OR guideline\* OR checklist OR transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
  9. ti(quantitative NEAR/10 qualitative NEAR/10 integrat\*) AND ab(quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* OR guideline\* OR checklist OR transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
  10. ti(quantitative NEAR/10 qualitative NEAR/10 blend\*) AND ab(quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* OR guideline\* OR checklist OR transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)

#### EBSCOHost

**Límites de búsqueda:** Journal Article + Peer-reviewed + English + Spanish + Exclude Medline Records (revistas) / Book + Book Chapter + English + Spanish (libros y capítulos de libro).

**Fecha de la última búsqueda:** 8/11/2014

#### Fórmulas de búsqueda:

1. TI (mixed method\* OR multiple method\* OR multi method\* OR multimethod\* OR multiple research method\* OR mixed model\* OR mixed research) AND TI (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
2. TI quantitative N10 qualitative N10 combin\* AND TI (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
3. TI quantitative N10 qualitative N10 mix\* AND TI (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)



4. TI quantitative N10 qualitative N10 integrat\* AND TI (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
5. TI quantitative N10 qualitative N10 blend\* AND TI (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
6. TI (mixed method\* OR multiple method\* OR multi method\* OR multimethod\* OR multiple research method\* OR mixed model\* OR mixed research) AND AB (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
7. TI quantitative N10 qualitative N10 combin\* AND AB (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
8. TI quantitative N10 qualitative N10 mix\* AND AB (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
9. TI quantitative N10 qualitative N10 integrat\* AND AB (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
10. TI quantitative N10 qualitative N10 blend\* AND AB (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)

## OVID SP

**Límites de búsqueda en MEDLINE:** Journal Article + Peer-reviewed + English + Spanish (revistas) / Esta base de datos no contiene ni libros ni capítulos de libro.

**Límites de búsqueda en EMBASE:** Journal Article + Peer-reviewed + English + Spanish (revistas) / Book + Book Chapter + English + Spanish (libros y capítulos de libro).

**Límites de búsqueda en PsycINFO:** Journal Article + Peer reviewed + English + Spanish (revistas) / Book + Authored Book + Edited Book + Book Chapter + English + Spanish (libros y capítulos de libro).

**Fecha de la última búsqueda:** 8/11/2014

**Fórmulas de búsqueda:**

1. ((mixed method\* OR multiple method\* OR multi method\* OR multimethod\* or multiple research method\* or mixed model\* or mixed research) AND (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)).ti.
2. ((quantitative ADJ10 qualitative ADJ10 combin\*) AND (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)).ti.
3. ((quantitative ADJ10 qualitative ADJ10 mix\*) AND (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)).ti.
4. ((quantitative ADJ10 qualitative ADJ10 integrat\*) AND (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)).ti.
5. ((quantitative ADJ10 qualitative ADJ10 blend\*) AND (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)).ti.
6. (mixed method\* OR multiple method\* OR multi method\* OR multimethod\* OR multiple research method\* OR mixed model\* OR mixed research).ti. AND (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*).ab.
7. (quantitative ADJ10 qualitative ADJ10 combin\*).ti. AND (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*).ab.
8. (quantitative ADJ10 qualitative ADJ10 mix\*).ti. AND (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity

- OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*).ab.
9. (quantitative ADJ10 qualitative ADJ10 integrat\*).ti. AND (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*).ab.
  10. (quantitative ADJ10 qualitative ADJ10 blend\*).ti. AND (quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*).ab.

### Web of Science

**Límites de búsqueda:** Journal Article + English + Spanish (revistas) / Esta base de datos no contiene ni libros ni capítulos de libro y, por defecto, todas las revistas son peer-reviewed.

**Fecha de la última búsqueda:** 8/11/2014

### Fórmulas de búsqueda:

1. TI=(“mixed method\*” OR “multiple method\*” OR “multi method\*” OR multimethod\* OR “multiple research method\*” OR “mixed model\*” OR “mixed research”) AND TI=(quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
2. TI=(quantitative SAME qualitative SAME combin\*) AND TI=(quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
3. TI=(quantitative SAME qualitative SAME mix\*) AND TI=(quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
4. TI=(quantitative SAME qualitative SAME integrat\*) AND TI=(quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)
5. TI=(quantitative SAME qualitative SAME blend\*) AND TI=(quality OR rigor\* OR rigour\* OR trustworth\* OR credib\* OR assess\* OR evaluat\* OR apprais\* OR validity OR validation OR standard\* OR criteri\* or guideline\* OR checklist or transparen\* OR adequa\* OR consisten\* OR reliab\* OR accura\* OR legitim\*)

**Escaneo y criba (screening) de referencias**

La tercera fase de la búsqueda ha consistido en el escaneo y criba de referencias duplicadas y no relevantes. La búsqueda descrita en el apartado anterior ha permitido obtener un total de 9123 referencias, de las cuáles se han eliminado 5631 por estar duplicadas en más de una base de datos, quedando así 3492 referencias. La Tabla 20 presenta dichas referencias, desglosadas por base de datos y tipo de referencia: artículos de revista en inglés, artículos de revista en castellano, libros y capítulos de libro en inglés y libros y capítulos de libro en castellano.

**Tabla 20 Distribución de las referencias escaneadas según base de datos y tipo de referencia**

	Artículos de revista en inglés <i>n</i> (%)	Artículos de revista en castellano <i>n</i> (%)	Libros y capítulos de libro en inglés <i>n</i> (%)	Libros y capítulos de libro en castellano <i>n</i> (%)	Total <i>n</i> (%)
ASSIA - Applied Social Sciences Index and Abstracts	27 (0,8)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	27 (0,8)
CINAHL - Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature	336 (9,8)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	336 (9,6)
Embase	701 (20,5)	2 (14,3)	3 (5,2)	0 (0)	706 (20,2)
ERIC - Educational Resources Information Center	217 (6,3)	0 (0)	1 (1,7)	0 (0)	218 (6,2)
IBSS - International Bibliography of the Social Sciences	24 (0,7)	1 (7,1)	1 (1,7)	0 (0)	26 (0,7)
Medline	1074 (31,4)	1 (7,1)	0 (0)	0 (0)	1075 (30,8)
PAIS International	11 (0,3)	0 (0)	1 (1,7)	0 (0)	12 (0,3)
PILOTS Database	3 (0,1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (0,1)
PsycINFO	659 (19,3)	8 (57,1)	52 (89,7)	0 (0)	719 (20,6)
SCI Expanded - SSCI	231 (6,8)	1 (7,1)	0 (0)	0 (0)	232 (6,6)
Social Services Abstracts	6 (0,2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	6 (0,2)
Sociological Abstracts	121 (3,5)	1 (7,1)	0 (0)	0 (0)	122 (3,5)
Worldwide Political Science Abstracts	10 (0,3)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	10 (0,3)
Total	3420	14	58	0	3492

A continuación, se ha procedido al escaneo y criba de las 3492 referencias restantes, aplicando los siguientes criterios de inclusión: retener las publicaciones metodológicas (siguiendo la definición del *Journal of Mixed Methods Research* presentada en el apartado 1.3.3) redactadas

en lengua inglesa o castellana que han tenido como foco central la calidad de los MM (siguiendo la definición de MM de Creswell & Tashakkori (2007) y Johnson et al. (2007)) o que, aún no siendo éste su foco central, han hecho una aportación significativa en este ámbito. Entre estas referencias se han incluido tanto las que han propuesto marcos de criterios de calidad como las que se han limitado a plantear discusiones teóricas. Por último, en el caso de las revistas, con el fin de ampliar el rango de referencias localizables, se han incluido los artículos y los editoriales/comentarios/respuestas y se han excluido las revisiones de libros.

### Figura 18 Criterios de inclusión de las publicaciones

▫

1. Publicación metodológica tal y como se define en el *JMMR*.
2. Foco o contribución significativa al tema de la calidad de los MM.
3. Publicación coherente con las definiciones de MM planteadas por Creswell & Tashakkori (2007) y Johnson et al. (2007).
4. Idioma inglés o castellano.

El escaneo y criba ha consistido en dos fases: una primera, basada en la lectura del título y del resumen de la referencia, que ha resultado en la criba de 3381 referencias, y una segunda, basada en la lectura del texto completo de la referencia, que ha concluido con la criba de 90 referencias. Entre las referencias eliminadas han figurado: a) artículos metodológicos sobre MM no focalizados en el tema de la calidad; b) artículos metodológicos sobre MM no focalizados en el tema de la calidad, pero que hacen referencia a esta cuestión de modo tangencial, ya sea dedicándole un apartado o bien citándola de manera puntual; c) artículos basados en “estudios de prevalencia” de la investigación basada en MM en un campo disciplinar concreto, los cuales examinan el nivel de calidad de un conjunto de investigaciones basadas en MM; d) artículos empíricos o metodológicos que presentan una investigación basada en MM; e) artículos de disciplinas ajenas a las ciencias sociales y de la salud que no tienen nada que ver con los MM y que usan estos términos para referirse a un tema de su disciplina; f) referencias que no están en inglés ni en castellano; y g) editoriales y revisiones de libros. A resultados de este procedimiento de escaneo y criba, el número total de referencias restantes, e incluidas en la revisión sistemática de la literatura presentada en el capítulo 4, ha sido de 21: específicamente, 20 artículos en inglés y 1 libro en inglés.

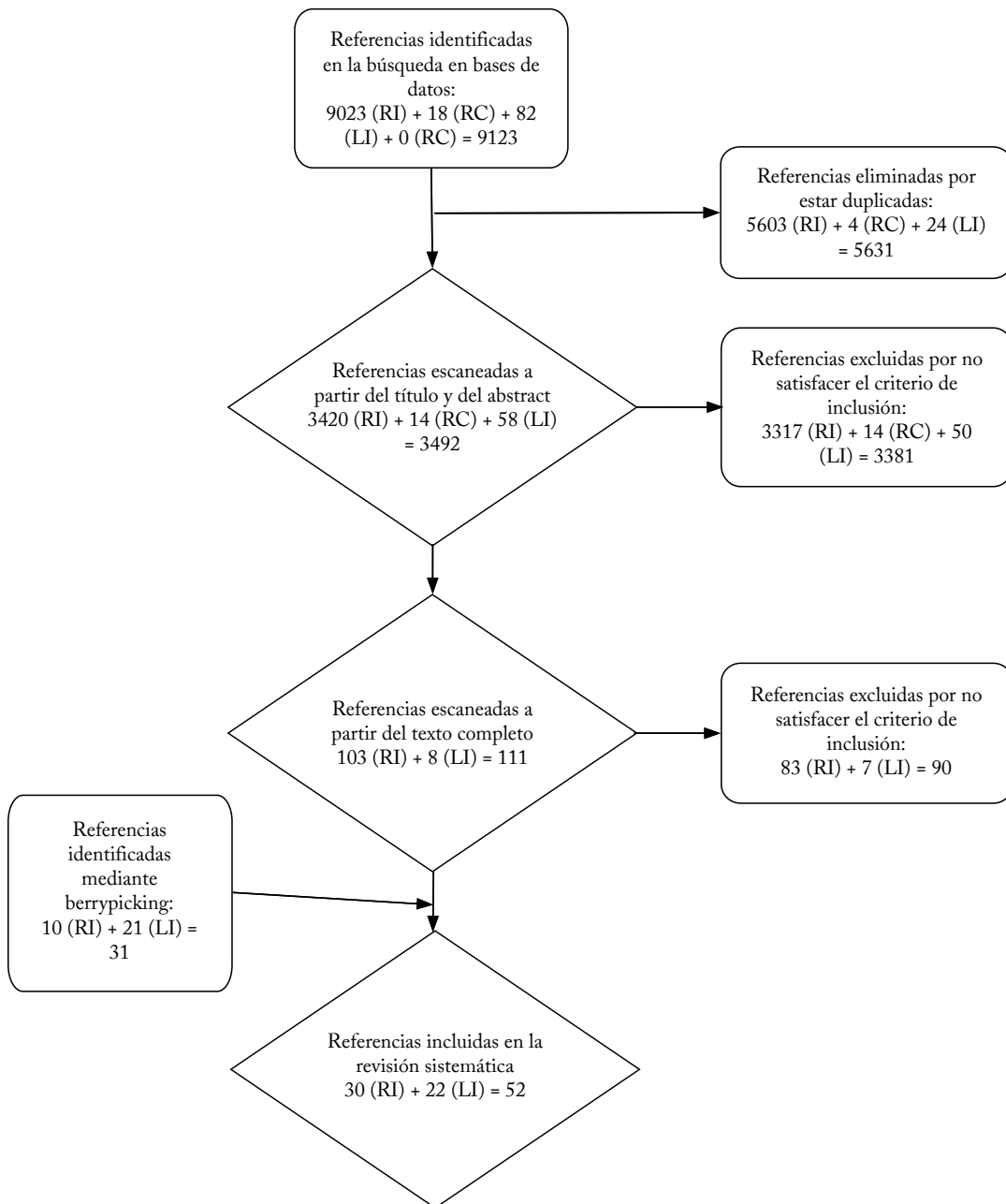
**Búsqueda mediante procedimientos alternativos a las bases de datos**

Tal y como recomienda la literatura sobre revisiones sistemáticas (Sandelowski & Barroso, 2007; Walsh & Downe, 2005), esta búsqueda se ha complementado con una estrategia de *berrypicking*. Esta estrategia ha consistido en: a) la consulta “manual” de las revistas *Journal of Mixed Methods Research* e *International Journal of Multiple Research Approaches*; b) el escaneo de las bibliografías de referencias clave identificadas previamente; c) la revisión de CVs y listados de publicaciones de autores clave en la calidad de la investigación basada en MM; y d) la consulta, a partir de la opción “citado por” en *Google Scholar*, de referencias citadoras de referencias clave. El uso de esta estrategia ha permitido identificar 31 nuevas referencias: específicamente, 10 artículos de revista en inglés y 14 capítulos de libro y 7 libros, todos ellos en inglés, que se han incluido en la revisión sistemática de la literatura presentada en el capítulo 4.

**Conclusión y organigrama del procedimiento de búsqueda**

Finalmente, a modo de conclusión, la Figura 19 ilustra un organigrama del proceso de búsqueda descrito hasta este punto.

Figura 19 Organigrama del procedimiento de búsqueda



## APÉNDICE 2 PROCEDIMIENTO DE BÚSQUEDA DE PUBLICACIONES PARA LA IDENTIFICACIÓN DE PARTICIPANTES

### Introducción

Este apartado describe el procedimiento seguido en la búsqueda, en bases de datos, de publicaciones metodológicas, durante la fase de identificación de los participantes. Tal y como se ha explicado en el capítulo 5, esta búsqueda ha actuado como suplemento a tres procedimientos, de carácter menos sistemático, implementados previamente: el escaneo de las referencias identificadas en la revisión de la literatura, la consulta en *Google Books* y en la *SAGE Research Methods Database* y la revisión de las tablas de contenido de un conjunto de revistas.

### Identificación de las palabras clave usadas en la búsqueda en bases de datos

El primer paso ha consistido en la definición de términos asociados a los conceptos de *mixed methods* y disciplina, a partir de los que hacer la búsqueda. En primer lugar, en relación al concepto *mixed methods*, la búsqueda se ha restringido al término “mixed method\*”. La razón de dicha decisión ha tenido que ver con la voluntad de identificar referencias coherentes con las definiciones de MM planteadas por Creswell & Tashakkori (2007) y Johnson et al (2007). Puesto que ambas definiciones han usado este término, no se ha considerado necesario el uso de términos adicionales, como sí se había hecho en la revisión de la literatura sobre calidad de la investigación basada en MM. En segundo lugar, en lo referente al concepto de disciplina, de manera similar a las revisiones de Watson, Stimpson, Topping & Porock (2002), McVicar (2003), Creswell et al. (2004) y Creswell & Zhang (2009), se han establecido cuatro términos relativos a cada ámbito disciplinar: “sociolog\*”, “psych\*”, “nurs\*” y “educat\*”.

### Búsqueda en bases de datos

Definidas las palabras clave, se ha realizado la búsqueda en cuatro bases de datos de enfoque disciplinar: *Sociological Abstracts* (sociología), *PsycINFO* (psicología), *CINAHL* (enfermería) y *ERIC* (educación). Los límites establecidos, la fecha de la última búsqueda y la fórmula introducida en cada base de datos se presentan a continuación.



### Sociological Abstracts

**Límites de búsqueda:** Journal Article + Peer-reviewed + English (revistas) / Book + Book Chapter + English (libros y capítulos de libro). Fecha de publicación posterior a 2002.

**Fecha de la última búsqueda:** 5/11/2013

#### Fórmulas de búsqueda:

1. ti("mixed method\*") AND ti(sociolog\*)
2. ti("mixed method\*") AND ab(sociolog\*)
3. ti("mixed method\*") AND pub(sociolog\*)
4. ab("mixed method\*") AND ti(sociolog\*)
5. ab("mixed method\*") AND ab(sociolog\*)
6. ab("mixed method\*") AND pub(sociolog\*)

### PsycINFO

**Límites de búsqueda:** Journal Article + Peer reviewed + English (revistas) / Book + Authored Book + Edited Book + Book Chapter + English (libros y capítulos de libro). Fecha de publicación posterior a 2002.

**Fecha de la última búsqueda:** 5/11/2013

#### Fórmulas de búsqueda:

1. ("mixed method\*" and psych\*).ti.
2. "mixed method\*".ti. and psych\*.ab.
3. "mixed method\*".ti. and psych\*.jn.
4. "mixed method\*".ab. and psych\*.ti.
5. ("mixed method\*" and psych\*).ab.
6. "mixed method\*".ab. and psych\*.jn.

### CINAHL

**Límites de búsqueda:** Journal Article + Peer-reviewed + English + Exclude Medline Records (revistas) / Book + Book Chapter + English (libros y capítulos de libro). Fecha de publicación posterior a 2002.

**Fecha de la última búsqueda:** 5/11/2013

**Fórmulas de búsqueda:**

1. TI (mixed method\*) AND TI (nurs\*)
2. TI (mixed method\*) AND AB (nurs\*)
3. TI (mixed method\*) AND JN (nurs\*)
4. AB (mixed method\*) AND TI (nurs\*)
5. AB (mixed method\*) AND AB (nurs\*)
6. AB (mixed method\*) AND JN (nurs\*)

**ERIC**

**Límites de búsqueda:** Journal Article + Peer-reviewed + English (revistas) / Book + Book Chapter + English (libros y capítulos de libro). Fecha de publicación posterior a 2002.

**Fecha de la última búsqueda:** 5/11/2013

**Fórmulas de búsqueda:**

1. ti("mixed method\*") AND ti(educat\*)
2. ti("mixed method\*") AND ab(educat\*)
3. ti("mixed method\*") AND pub(educat\*)
4. ab("mixed method\*") AND ti(educat\*)
5. ab("mixed method\*") AND ab(educat\*)
6. ab("mixed method\*") AND pub(educat\*)

**APÉNDICE 3 RESULTADOS DESGLOSADOS DE LA BÚSQUEDA DE PUBLICACIONES**

**Tabla 21 Distribución de las publicaciones identificadas en el escaneo de referencias de la revisión de la literatura según disciplina del primer autor y tipo de publicación**

	Artículos <i>n</i> (%)	Libros <i>n</i> (%)	Capítulos de libro <i>n</i> (%)	Total <i>n</i> (%)
Sociología	9 (14,3)	4 (23,5)	9 (12,5)	22 (14,5)
Psicología	13 (20,6)	1 (5,9)	12 (16,7)	26 (17,1)
Enfermería	14 (22,2)	1 (5,9)	9 (12,5)	24 (15,8)
Educación	27 (42,9)	11 (64,7)	42 (58,3)	80 (52,6)
Total	63	17	72	152

**Tabla 22 Distribución de las publicaciones identificadas en *Google Books* y *SAGE Research Methods Database* según disciplina del primer autor y tipo de publicación**

	<i>Google Books</i>	<i>SAGE Research Methods Database</i>		Total (%)
	Capítulos de libro <i>n</i> (%)	Libros <i>n</i> (%)	Capítulos de libro <i>n</i> (%)	
Sociología	1 (10)	2 (100)	1 (33,3)	4 (26,7)
Psicología	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Enfermería	8 (80)	0 (0)	0 (0)	8 (53,3)
Educación	1 (10)	0 (0)	2 (66,7)	3 (20)
Total	10	2	3	15

**Tabla 23 Distribución de las publicaciones identificadas en la revisión de las tablas de contenido de revistas según disciplina del primer autor**

	Artículos <i>n</i> (%)
Sociología	20 (26,7)
Psicología	11 (14,7)
Enfermería	5 (6,7)
Educación	39 (52)
Total	75

**Tabla 24 Distribución de las publicaciones identificadas en la búsqueda en bases de datos según disciplina del primer autor, base de datos y tipo de publicación**

	Sociological Abstracts	PsycINFO		CINAHL	ERIC	Total <i>n</i> (%)
	Artículos <i>n</i> (%)	Artículos <i>n</i> (%)	Capítulos de libro <i>n</i> (%)	Artículos <i>n</i> (%)	Artículos <i>n</i> (%)	
Sociología	2 (100)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (8,3)
Psicología	0 (0)	8 (88,9)	1 (100)	0 (0)	0 (0)	9 (37,5)
Enfermería	0 (0)	0 (0)	0 (0)	6 (100)	0 (0)	6 (25)
Educación	0 (0)	1 (11,1)	0 (0)	0 (0)	6 (100)	7 (29,2)
Total	2	9	1	6	6	24

## APÉNDICE 4 SOLICITUD DE APROBACIÓN ÉTICA

### Informació requerida per la CEEAH de la UAB

Num. CEEAH: 1901

Data: 08-11-2012

#### 1. Títol del projecte de recerca

Conceptualising quality in mixed methods research: A multiple case study of four disciplines

#### 2. Breu descripció del projecte

In the recent years, there has been an institutionalisation of mixed methods (MM) research as a methodology on its own (Tashakkori & Teddlie, 2008). The authors that have contributed to this movement consider that the characteristics of MM research grant them unique personality, in that it goes beyond the mere amalgamation of quantitative and qualitative methods. Early contributions gave, however, little attention to the issue of quality in MM research. Consequently, no quality criteria specifically devised to assess MM studies were proposed (Bryman, 2006; O'Cathain, 2008, 2010). The then absence of discussion about quality criteria's within the MM community contrasts with the emphasis made by several authors that all methodological writings are, in the end, directed towards the goal of achieving high-quality research (Seale, 1999). This lack of discussions has, however, been recently addressed by many MM scholars who have recognised the central importance of the quality debate in the development of MM as distinctive methodology (O'Cathain, 2008; Onwuegbuzie & Johnson, 2006; Tashakkori & Teddlie, 2008).

These recent works have contributed to advance the debate about quality of MM research, yet with several limitations. First, the majority of contributions were oriented to develop frameworks, or grid-type models, and propose criteria. However, no study to date has explored how researchers make sense of quality of MM research and the narratives they draw from these understandings. This might have led to a situation in which current frameworks and criteria might not be totally useful for assessing quality. Additionally, these proposals have ignored other dimensions of quality such as the views of current quality frameworks and their utility, the thinking behind how quality criteria should be developed and/or operationalised, or the barriers for assessing MM research. The lack of discussions about these topics has limited the space for debates about the processes surrounding quality in MM research.

Second, most of these works are based on researchers' own conceptualisations of criteria (Dellinger & Leech, 2007; Onwuegbuzie & Johnson, 2006; Tashakkori & Teddlie, 2008) and the identification of criteria from literature review exercises (O'Cathain, 2010; Sale & Brazil, 2004). Empirical work in the form of discussions with researchers has, however, been limited to two exercises (Caracelli & Riggin, 1994; Bryman et al., 2006). It is therefore likely that the current literature on quality in MM research may not accurately reflect researchers' existing practices, thinking, and decisions.

Third, some of these works reveal that each discipline approaches the issue of quality in MM research differently (O'Cathain et al., 2008; Tashakkori & Teddlie, 2010). Yet, until now, no study has explored researchers' conceptualisation of quality in MM across disciplines using a multiple case design. This state of affairs is problematic since we know that researchers' disciplinary socialisation impacts on the way they conceive quality, and conduct and report research (Becher, 1991; Kekäle, 2000, 2002). This argument is consistent with a body of literature that emphasises the influence of disciplines in how researchers conceptualise and evaluate research quality (Hammersley, 2007; Thorne, 2001).

This doctoral study addresses the above limitations by using a multiple case study design (see sections 4 and 5 below for further details).

#### 3. Dades de l'investigador responsable

<b>Nom i cognoms</b>	Sergi Fabregues Feijoo
----------------------	------------------------

<b>NIF</b>	47714295J
<b>Departament / Centre</b>	Inst.Estudis Metropolit.
<b>Telèfon</b>	932464690
<b>Adreça electrònica</b>	Sergi.Fabregues@uab.cat
<b>Acreditació</b>	No

#### 4. Objectius del procediment d'experimentació amb humans

##### **Descriure els principals objectius que es pretenen assolir amb la realització d'aquest procediment d'experimentació**

- 1) To determine how MM researchers in the disciplines of education, nursing, psychology, and sociology make sense of quality in MM research.
- 2) To explore MM researchers' views on dimensions of quality beyond those of criteria and frameworks, such as the thinking behind how quality criteria should be developed and/or operationalised, and the barriers for assessing MM research.
- 3) To describe what quality criteria and frameworks do MM researchers use in their research practice.
- 4) To compare disciplinary differences in relation to (a) sense-making of quality in MM research, (b) dimensions of quality other than criteria and frameworks and (c) criteria and frameworks used in their research practice.

#### 5. Metodologia del procediment d'experimentació

##### **Descriure breument la metodologia emprada justificant les dades, mostres biològiques i o respostes conductuals obtingudes de les persones sota experimentació**

- (1) Research design: Qualitative multiple case design as described in Stake (2006) and Yin (2003).
- (2) Sampling: Purposive, maximum variation sampling (Patton, 2002) will be used to identify a sample of MM researchers from the disciplines of education, nursing, psychology, and sociology with different publishing profiles. Participants will be identified based on (a) the material of thesis' literature review, (b) the editorial boards of the Journal of Mixed Methods Research and the International Journal of Multiple Research Approaches, (c) and a systematic search in the Web of Knowledge of MM empirical articles published in key disciplinary journals. Criteria suggested by Onwuegbuzie & Leech (2007) and Ritchie et al. (2003) will guide the sample size.
- (3) Participants recruitment: Once an initial list of potential participants is completed, an email and postal letter requesting his/her participation in an online qualitative interview will be sent. These communications will also contain the informed consent, the interview guide, and information about the study and the technological requirements for the interviews. At this stage, the potential participant will also be informed about the length of the interview and the fact that it will be video or audio recorded. If after two weeks of no response, a second email will be sent. If this second email does not yield a response, a third email will be sent after ten days of having sent the second correspondence. If the participant fails to reply to the third email, s/he will be removed from the sample list and a new participant will be approached.
- (4) Data collection: Semi-structured, in-depth qualitative online interviews will be conducted with the participants using the Nefsis web conferencing platform (<http://www.nefsis.com/>). The possibility of conducting the interview by phone will also be offered. The interviews will be conducted in English, will last approximately one hour, and will be video or audio recorded depending on participant's choice. A semi-structured interview topic guide based on the study aims and the literature review will be used. The topic guide will combine a narrative approach (Mishler, 1986) based on open-ended questions (for objective 1), with a topic-centred approach based on focused questions (for objectives 2 and 3). Probes and prompts will be used to both types of questions where further explanations should be yielded from participants.

(5) Data analysis: Interview data will be transcribed for analysis using NVivo software. A combination of narrative (Polkinghorne, 1995) and thematic (Boyatzis, 1998) analysis will be adopted to examine the participants' views in each discipline. Cross-case analysis (Miles & Huberman, 1994) will subsequently be performed to identify similarities and differences in the participants' views across the four disciplines.

(6) Credibility: Among several validation strategies, member checking (Lincoln & Guba, 1985) will be conducted with participants after data transcription and data analysis. Following data transcription, each participant will receive a copy of his/her verbatim and will be asked to comment on its accuracy. Second, following data analysis, each participant will receive a brief report in which his/her quotes will be presented. He/she will be asked to comment whether these reflect the meaning he/she wished to convey during the interview.

## 6. Informació a les persones participants

Supòsit	Si	No	
S'annexa un full d'informació del projecte de recerca que inclou de forma entenedora els objectius de la investigació, els investigadors/res responsables i la forma d'obtenir fàcilment més informació?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Adjunt
S'annexa un full de consentiment informat signat per l'investigador/a i la persona en qüestió on queda clarament expressat que la participació és voluntària, que es podrà retirar en qualsevol moment sense donar explicacions, que disposa de la informació suficient i que en el cas d'estar sota tractament aquest no es veurà afectat de cap forma?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Adjunt

## 7. Compensació

Supòsit	Si	No
Està previst algun tipus de compensació per la participació en el projecte?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<i>Si la resposta es Si, explicar i justificar-ne les característiques, la quantia (si és econòmic) i l'adequació amb el risc i/o molèstia ocasionats al subjecte participant)</i>		

## 8. Gestió i emmagatzematge de les dades obtingudes

Supòsit	Si	No
Està prevista l'anonimització de les dades obtingudes?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Si la resposta es Si, explicar les activitats realitzades</i>		
Several procedures will be followed to guarantee anonymity of participants. First, when transcribing the interviews, the names of participants will be replaced by an ID number (e.g. researcher 1, researcher 2) so that the participant's identity is solely known by the research student. The research student will be the only person transcribing the interviews. A record of the researchers' names will be stored in the research student's home computer desktop that is password-protected. Participants ID will be used instead of researchers' names during data analysis and when reporting the findings for citations quoting. Second, when quoting interview extracts in the dissertation or in further publications, any reference to participants' personal details or workplace will be substituted using pseudonyms. Third, with the exception of the thesis supervisor (Dr. Joan Miquel Verd), no name or personal information relating to his/her persona will be discussed. Fourth, participants' participation to the study will not be disclosed to other participants. Fifth, the study data will not be used for secondary data analysis by the research student in ulterior research unless the participants agree of such use.		
Està previst l'emmagatzematge de les dades en un servidor segur?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Si la resposta es Si, donar detalls del procediment de seguretat</i>		
Several procedures will be followed regarding data management and storage. First, email correspondences to and from participants will be deleted from the email web manager of the Autonomous University of Barcelona (UAB). The content of these emails will be saved in PDF format and stored in the desktop computer of the research student which is password protected, and which is located in the student's home. Only the research student knows the password to access this computer. The video and audio files from the interview data will be stored in the same computer.		

## 9. Feedback

Supòsit	Si	No
---------	----	----

## Apéndice 4

Està prevista alguna forma de feedback a les persones participant un cop finalitzat el projecte?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b><i>Si la resposta es Sí, quina?</i></b> Apart from the technique of member checking (see section 5), the feedback will consist in sending a brief report of the findings to each participant. Additionally, an electronic copy of the thesis, and any publication resulting of it, will also be sent.		

**Nom i cognoms**

**Lloc i data**

**Signatura**





## APÉNDICE 5 RESOLUCIÓN FAVORABLE DE APROBACIÓN ÉTICA



**Comitè Ètic d'Experimentació Animal**  
Universitat Autònoma de Barcelona  
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

La Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la Universitat Autònoma de Barcelona, reunida el **23-11-2012**, acuerda informar favorablemente el proyecto titulado “ **Conceptualising quality in mixed methods research: A multiple case study of four disciplines**” presentado por Sergi Fabregues Feijoo

<p><b>Elaborado:</b></p> <p>Nom: Núria Pérez Pastor Càrrec: Secretària de la CEEA de la UAB Data:</p> 	<p><b>Aprovado:</b></p> <p>Nom: Josep Santaló Pedro Càrrec: President de la CEEAH de la UAB Data:</p> 
---	--

APÈNDICE 6 CONSENTIMIENTO INFORMADO



Research Statement and Consent Form for Interview Participants

**RESEARCH STATEMENT AND CONSENT FORM**

**Research Statement**

**Study title:** Conceptualising quality in mixed methods research: A multiple case study of four disciplines

**PhD research student:** Sergi Fàbregues

**PhD supervisor:** Dr. Joan Miquel Verd

This Research Statement and Consent Form is six pages long. Please make sure you have all the pages.

**1. Consent:**

You are invited to participate in this study. This Research Statement contains detailed information about the study. Its purpose is to explain to you the procedures involved in this project so that you can make an informed decision about whether you are willing to participate.

Please read this Statement carefully. Do feel free to ask any questions about the information in the document. Once you read what the project is about and if you agree to participate, you will be asked to sign the Consent Form on page 6. By signing the Consent Form, you give your consent to participate in this study. You will be given a copy of the Research Statement and the Consent Form to keep in your records.

**2. Purpose of the study:**

Quality in mixed methods (MM) research is now being recognised as one of the central issues in the development of MM as a distinctive methodology. This study aims to examine how MM researchers conceptualise and assess the quality of MM research in the disciplines of education, nursing, psychology, and sociology. You have been chosen to participate in this study because you have recognised experience in conducting, reviewing, or writing about MM research in one or several of the above disciplines.

**3. Objectives of the study:**

This study has four objectives:

- 1) To explore how MM researchers in the disciplines of education, nursing, psychology, and sociology make sense of quality in MM research.
- 2) To examine MM researchers' views on dimensions of quality such as the perceptions of current quality criteria or frameworks and their utility, the barriers for assessing MM research, and how a quality framework for MM research should look like.



Research Statement and Consent Form for Interview Participants

- 3) To describe what quality criteria or frameworks do MM researchers use in their research practice.
- 4) To identify similarities and differences between the four disciplines in relation to (a) sense-making of quality in MM research, (b) dimensions of quality, and (c) criteria or frameworks used in research practice.

#### **4. Procedures:**

Your participation will involve attending a phone or online interview conducted by the research student. Four possibilities for conducting the interview are offered: (a) landline interview, (b) Skype, (c) Cisco video conference, or (d) Google video chat. During the interview you will be asked questions about your research background, your current and past use of MM, and your thoughts and practices in relation to quality of MM.

The interview will be in English, will last between 45 minutes and one hour, and will be audio or video recorded depending on your decision. If you object that the interview be recorded, notes will be taken by the research student about what is discussed. The interview will be transcribed by the research student. At any stage of the study, that is, before, during or after the interview, you may ask questions regarding any aspects of the study (i.e. rationale, theoretical framework, research design, sampling, data analysis, and quality procedures). The research student is responsible for answering your questions. The thesis supervisor will be asked to supply specific information if such need arises.

#### **5. Risks:**

You will not be exposed to any physical, psychological, professional or otherwise risk.

#### **6. Benefits:**

There are no direct benefits to you other than a copy of the audio or video file of your interview which you will be offered.

However, there will be indirect benefits for the MM community since the findings will contribute to deepen understanding on current conceptualisation and practice regarding quality in MM research. Additionally, by assessing the usability and usefulness of current quality criteria or frameworks, this study will propose guidelines for their improvement. Finally, the study outcomes will help researchers to take into account the disciplinary traits of quality when (a) reading or reviewing MM studies from a discipline other than theirs, (b) conducting MM research in an interdisciplinary context, or (c) synthesising multidisciplinary MM works either of methodological or empirical nature in key reference books.

#### **7. Confidentiality:**

Your confidentiality will be protected following several procedures.

First, when transcribing the interviews, your name will be replaced by an ID number so that your identity is solely known by the research student. The research student will be the only person transcribing the interviews. A record of your and the rest of the participants' names will be stored in the research student's home computer desktop that is password-protected. Only the research student knows the password to access this computer. Participants' ID will be used during data analysis and when quotations are cited in the reporting of findings.

Second, when quoting interview extracts in the thesis or in subsequent publications, any reference to your personal details or workplace will be substituted using pseudonyms. Third, with the exception of the thesis supervisor, no name or personal information relating to your persona will be discussed. Fourth, your participation in the study will not be disclosed to other participants. Fifth, the study data will not be used for secondary data analysis by the research student in ulterior research unless you agree of such use.

**8. Data storage:**

Email correspondences between you and the research student will be deleted from the email web manager of the Open University of Catalonia (UOC), where the research student is full-time employed as assistant professor. The content of these emails will be saved in PDF format and stored in the desktop computer of the research student which is password protected, and which is located in the student's home. The audio or video file from the interview data will be stored in the same computer.

**9. Compensation:**

You will not receive any economic or otherwise compensation for participating in this study.

**10. Voluntariness and right to withdraw:**

Your participation in this study is voluntary. If you do not wish to take part, you are not obliged to do so. You also have the right to withdraw from the study at any stage without providing reason. To do so, please contact the research student via email or telephone at the contact details provided in section 15. You may also request that the data of your interview may not be used. You may also decline to answer to questions or prompts at any point in the interview.

**11. Dissemination of findings:**

The findings of the study are part of a PhD thesis in sociology. Findings will also be used for conference presentations and publications in academic journals and/or book chapters. In all above dissemination venues, data will be anonymised following the procedures described in section 7.

**12. Feedback:**

If you agree, you will be contacted by email for a member checking exercise. You will receive a copy of your interview verbatim and will be asked to comment on its accuracy. Additionally, you will also receive a brief report in which the main conclusions of the interview will be presented. You will be asked to comment whether these reflect the meaning you wished to convey at the time of the interview. If you wish so, an electronic copy of any publications resulting of the thesis will be sent to you.

**13. Ethics:**

This informed consent as well as the project description have been approved by the Human and Animal Ethics Commission of the Autonomous University of Barcelona. The Institutional Review Board Number for this study is 1901.



Research Statement and Consent Form for Interview Participants

**14. Complaints:**

Any complaints regarding the ethical aspects of this study should be directed to the email address of the Human and Animal Ethics Commission of the Autonomous University of Barcelona: [comissio.etica.experim.animal.humana@uab.cat](mailto:comissio.etica.experim.animal.humana@uab.cat)

**15. Contact details:**

The contact details of the research student and thesis supervisor are:

Sergi Fàbregues  
Assistant Professor  
Department of Psychology and Education  
Open University of Catalonia  
Rambla del Poblenou, 156  
08018 Barcelona, Spain  
Tel: (office)  
      (home)  
      (mobile)  
Fax: (office)  
      (home)  
Email: [sfabreguesf@uoc.edu](mailto:sfabreguesf@uoc.edu)  
Web: [Professional](#)  
      [Institutional](#)

Dr. Joan Miquel Verd  
Associate Professor  
Department of Sociology  
Autonomous University of Barcelona  
Edifici B, Campus de la UAB  
08193 Bellaterra, Spain  
Tel: (office)  
Fax: (office)  
Email: [joanmiquel.verd@uab.cat](mailto:joanmiquel.verd@uab.cat)  
Web: [Professional](#)

Thank you very much for reading this Research Statement and considering taking part in the study.

**Consent Form**

**Study title:** Conceptualising quality in mixed methods research: A multiple case study of four disciplines

---

Please tick the statements that you agree of by putting an X in the cell:

- I have read and I understand the attached Research Statement.

Yes	No
-----	----

- I agree to participate in this study according to the information provided in the Research Statement.

Yes	No
-----	----

- I understand that I can withdraw from the study at any moment and ask that my interview data be deleted only by asking the research student to do so, and without giving any explanation.

Yes	No
-----	----

- I understand that I can exercise my rights of accessing, modifying, opposing, and cancelling my interview data only by asking the research student. These rights are protected by the Spanish Organic Law 15/1999 on Personal Data Protection of 13 December 1999.

Yes	No
-----	----

- I agree that my interview be video recorded by the research student.

Yes	No
-----	----

- Instead of being video recorded, I prefer that my interview be audio recorded by the research student.

Yes	No
-----	----

- I agree with the procedures for protecting confidentiality that are described in the Research Statement.

Yes	No
-----	----

- I agree with the procedures for storing the interview audio and video files that are described in the Research Statement.

Yes	No
-----	----

- I agree that extracts of my interview be quoted in the PhD dissertation and in any resulting publication given that my confidentiality and anonymity are preserved.

Yes	No
-----	----



Research Statement and Consent Form for Interview Participants

- I agree that my interview data be used for secondary analysis in ulterior research by the research student.

Yes		No	
-----	--	----	--

- I agree not to receive any economic or otherwise compensation for participating in this study.

Yes		No	
-----	--	----	--

- I agree to be contacted by email for a member checking exercise.

Yes		No	
-----	--	----	--

- I wish to receive a copy of the audio or video file of my interview.

Yes		No	
-----	--	----	--

- I wish to receive an electronic copy of any resulting publication of this study.

Yes		No	
-----	--	----	--

- I have been given a copy of the Research Statement and the Consent Form to keep in my records.

Yes		No	
-----	--	----	--

<b>Signature</b>
------------------

**Name:**

**Date:**

APÉNDICE 7 CARTA DE INVITACIÓN A LA PARTICIPACIÓN



Sergi Fàbregues  
 PhD Student - Department of Sociology,  
 Autonomous University of Barcelona  
 Assistant Professor - Department of  
 Psychology and Education,  
 Open University of Catalonia  
 Rambla del Poblenou, 156  
 08018 Barcelona, Spain  
 Tel: (office)  
 (home)  
 Fax: (office)  
 Email: [sfabreguesf@uoc.edu](mailto:sfabreguesf@uoc.edu)

Date

Address

Dear Dr. / Professor (surname of participant)

My name is Sergi Fàbregues and I am a PhD student at the Department of Sociology of the Autonomous University of Barcelona. I am writing today to invite you to participate in my doctoral study that examines how mixed methods researchers conceptualise and assess quality of mixed methods research in the disciplines of education, nursing, psychology, and sociology. You are part of a purposive sample of mixed methods researchers who were identified based on their recognised experience in conducting, reviewing, or writing about mixed methods research in one of the above disciplines. Specifically, your name was retained because you published the article [REDACTED] in the journal [REDACTED]. Additionally, you are also a member of the Editorial Board of the *Journal of Mixed Methods* as well as reviewer for this journal.

As you are already aware, quality in mixed methods research is now being recognised by many scholars as one of the central issues in the development of mixed methods as a distinctive methodology. These recent works have contributed to advance the debate about quality in mixed methods research, however little is known about how researchers make sense of quality and the narratives they draw from these understandings. What also remains unknown are researcher's views of current quality criteria or frameworks and their utility, the thinking behind how quality criteria should be operationalised, and the barriers for assessing mixed methods research.

Furthermore, to date no study has explored researchers' conceptualisation of quality in mixed methods research across disciplines using a multiple case design. This state of affairs is problematic since we know that researchers' disciplinary socialisation impacts on the way they conceive quality, and conduct and report research. This argument is





consistent with a body of methodological literature that emphasises the influence of disciplines in how researchers conceptualise and evaluate research quality.

To answer these questions, your participation in this study is highly valued. Your involvement will entail being interviewed by landline or using an online platform such as Skype, Google Video, or Cisco web conferencing at a time of your convenience in the following weeks. The interview will be in English, will last between 45 minutes and one hour, and will be audio or video recorded. You will be asked questions about your research background, your current and past use of mixed methods, and your thoughts and practices in relation to quality of mixed methods.

Data confidentiality and storage will be treated with the utmost care, as described in the attached Research Statement and Consent Form. This study has been approved by the Human and Animal Ethics Commission of the Autonomous University of Barcelona. In case you agree to participate in the study, you will have to sign a copy of the Consent Form which is attached.

If you accept to take part in this study, please suggest the mean (landline, Skype, Google, or Cisco web conferencing) by which you would like the interview to be conducted. We will finalise the details regarding the day and time of the interview once you email me back.

I thank you in advance for your participation in this study, and I look forward to hearing from you.

With best wishes,

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized, cursive 'S' followed by a horizontal line and a vertical line crossing it.

Sergi Fàbregues

## APÉNDICE 8 EMAIL RECORDATORIO PARA LA PARTICIPACIÓN

**Subject: Reminder - Study on Quality in Mixed Methods Research**

From: Sergi Fàbregues - To: [REDACTED] Date: 28 de gener de 2014 15:44

---

Dear Professor [REDACTED]

This is a gentle reminder regarding the email invitation you received on January 15 to participate in the study 'Conceptualising quality in mixed methods: A multiple case study of four disciplines'. This study is part of my doctoral dissertation at the Department of Sociology of the Autonomous University of Barcelona. The interview should take no more than 35-40 minutes.

It would be very appreciated if you could spare few minutes of your time to confirm by email whether you are interested to take part in the study, or not.

In case you agree to participate, please send me back the informed consent attached to this email as an email attachment in Word format. You can simply write your name on the form or paste an electronic signature. Please do not send the consent form by post.

I thank you very much in advance for your attention, and I look forward to hearing from you.

With best wishes,

Sergi

Sergi Fàbregues  
Assistant Professor - Open University of Catalonia  
PhD Candidate - Autonomous University of Barcelona  
Rambla del Poblenou, 156  
08018 Barcelona, Spain  
Tel: [REDACTED]  
Fax: [REDACTED]

---

## APÉNDICE 9 ATRIBUTOS DE LOS PARTICIPANTES

Tabla 25 Perfil de los investigadores entrevistados

ID	Disciplina principal	Sexo	Posición laboral	Localización geográfica del lugar de trabajo	Disciplina principal	Disciplina complement.	Especialidad 1
E1	Sociología	Hombre	Professor	Norteamérica	Sociología		Sociología de la salud
E2	Sociología	Hombre	Professor	Europa del Norte	Sociología		Sociología de la educación
E3	Sociología	Mujer	Senior Lecturer	Europa del Norte	Sociología		Sociología de la infancia
E4	Sociología	Mujer	Professor	Europa Central	Sociología		Sociología del espacio
E5	Sociología	Mujer	Professor	Europa del Norte	Sociología		Sociología de la salud
E6	Sociología	Hombre	Professor	Europa Central	Sociología		Sociología política
E7	Sociología	Hombre	Professor	Europa del Norte	Sociología	Management	Sociología de las organizaciones
E8	Sociología	Hombre	Assistant Professor	Norteamérica	Sociología		Sociología de la salud
E9	Sociología	Hombre	Professor	Norteamérica	Sociología		Sociología urbana
E10	Sociología	Hombre	Professor	Norteamérica	Sociología	Demografía	Medio ambiente
E11	Sociología	Hombre	Lecturer	Europa del Sur	Sociología		Sociología cultural
E12	Psicología	Hombre	PhD Candidate	Norteamérica	Psicología		Orientación psicológica
E13	Psicología	Hombre	Associate Professor	Europa del Norte	Psicología		Psicología de la salud
E14	Psicología	Mujer	Professor	Norteamérica	Psicología		Servicios sanitarios
E15	Psicología	Mujer	Associate Professor	Europa del Sur	Psicología	Educación	Psicología clínica
E16	Psicología	Hombre	Professor	Norteamérica	Psicología	Management	Psicología de las organizaciones
E17	Psicología	Hombre	Professor	Norteamérica	Psicología		Psicología de la salud
E18	Psicología	Hombre	Professor	Europa del Sur	Psicología		Psicología social
E19	Psicología	Mujer	Senior Research Fellow	Europa del Norte	Psicología		Psicología de la salud
E20	Psicología	Mujer	Director	Norteamérica	Psicología		Estudios psicoanalíticos
E21	Psicología	Hombre	Faculty Member	Norteamérica	Psicología		Psicología teórica y filosófica
E22	Psicología	Mujer	Professor	Norteamérica	Psicología		Psicología social
E23	Enfermería	Mujer	Professor	Norteamérica	Enfermería		<i>Physical Nursing</i>

ID	Disciplina principal	Sexo	Posición laboral	Localización geográfica del lugar de trabajo	Disciplina principal	Disciplina complement.	Especialidad 1
E24	Enfermería	Mujer	Professor	Norteamérica	Enfermería		Enfermería clínica
E25	Enfermería	Mujer	Professor	Europa del Norte	Enfermería		Educación en enfermería
E26	Enfermería	Mujer	Senior Lecturer	Europa del Norte	Enfermería		Enfermería oncológica
E27	Enfermería	Mujer	Postgraduate Coordinator	Oceanía	Enfermería		Enfermería de cuidados intensivos
E28	Enfermería	Mujer	Assistant Professor	Europa del Norte	Enfermería		Enfermería de salud mental
E29	Enfermería	Hombre	Senior Lecturer	Oceanía	Enfermería		Promoción sanitaria
E30	Enfermería	Hombre	Director	Europa del Norte	Enfermería		Enfermería de salud mental
E31	Enfermería	Mujer	Professor	Norteamérica	Enfermería		Educación en enfermería
E32	Enfermería	Mujer	Professor	Norteamérica	Enfermería		Calidad de vida
E33	Enfermería	Mujer	Professor	Norteamérica	Enfermería		Educación en enfermería
E34	Educación	Hombre	Professor	Norteamérica	Educación		Diversidad en entornos educativos
E35	Educación	Hombre	Postgraduate Director	Europa del Norte	Educación		Liderazgo educativo
E36	Educación	Mujer	Professor	Norteamérica	Educación		Evaluación en educación
E37	Educación	Mujer	Assistant Professor	Norteamérica	Educación	Salud	Didáctica de la ciencia
E38	Educación	Mujer	Associate Professor	Norteamérica	Educación	Salud	Liderazgo educativo
E39	Educación	Hombre	Professor	Europa Central	Educación		Teoría de la educación
E40	Educación	Mujer	Professor	Norteamérica	Educación		Políticas educativas
E41	Educación	Hombre	Professor	Norteamérica	Educación	Psicología	Psicología de la educación
E42	Educación	Mujer	Professor	Norteamérica	Educación		Desarrollo curricular en poblaciones especiales
E43	Educación	Hombre	Professor	Norteamérica	Educación	Salud	Estudios educativos postsecundarios
E44	Educación	Mujer	Professor	Europa del Este	Educación		Didáctica de la investigación

ID	Especialidad 2	Título de la formación más elevada	Antigüedad del doctorado	Experiencia metodológica	Experiencia en conducción de estudios MM	Experiencia en revisión de estudios MM	Orden autoría publicación metodológica	Autoría de publicación sobre calidad MM
E1		PhD	15 o más	Igual	Sí	Sí	Primer autor	No
E2		PhD	15 o más	Cualitativa	No	Sí	Primer autor	No
E3		MSc	No tiene	Cualitativa	Sí	No	Primer autor	No
E4		PhD	Menos de 15	Cuantitativa	Sí	No responde	Primer autor	No
E5	Servicios sanitarios	PhD	15 o más	Cualitativa	Sí	Sí	Primer autor	No
E6		PhD	15 o más	Igual	Sí	Sí	Primer autor	No
E7	Sociología del consumo	B.A.	No tiene	Igual	Sí	Sí	Primer autor	Sí
E8	Medicina alternativa	PhD	Menos de 15	Cualitativa	Sí	Sí	Primer autor	No
E9	Capital social	PhD	Menos de 15	Igual	Sí	Sí	Primer autor	No
E10	Inmigración	PhD	15 o más	Cuantitativa	Sí	Sí	Primer autor	No
E11		PhD	Menos de 15	Igual	Sí	Sí	Primer autor	No
E12	Psicología cultural	B.A.	No tiene	Cualitativa	Sí	Sí	Primer autor	No
E13	Cuidad interprofesional	PhD	Menos de 15	Igual	Sí	Sí	Primer autor	No
E14	Salud comportamental	PhD	Menos de 15	Igual	Sí	Sí	Primer autor	Sí
E15	Adiciones	PhD	Menos de 15	Igual	Sí	Sí	Primer autor	No
E16		PhD	15 o más	Cuantitativa	Sí	Sí	Primer autor	No
E17	Psicología clínica	PhD	15 o más	Igual	Sí	Sí	Primer autor	No
E18		PhD	15 o más	Cuantitativa	Sí	Sí	Primer autor	No
E19		PhD	Menos de 15	Cualitativa	Sí	Sí	Primer autor	No
E20		PhD	15 o más	Igual	Sí	No	Primer autor	No
E21		PhD	Menos de 15	Igual	No	No	Primer autor	No
E22		PhD	15 o más	Cuantitativa	No	No responde	Primer autor	Sí
E23		PhD	15 o más	Igual	Sí	Sí	Primer autor	Sí

ID	Especialidad 2	Título de la formación más elevada	Antigüedad del doctorado	Experiencia metodológica	Experiencia en conducción de estudios MM	Experiencia en revisión de estudios MM	Orden autoría publicación metodológica	Autoría de publicación sobre calidad MM
E24		PhD	Menos de 15	Cuantitativa	Sí	Sí	Primer autor	No
E25	<i>Nursing workforce</i>	PhD	Menos de 15	Igual	Sí	Sí	Primer autor	No
E26		PhD	Menos de 15	Igual	Sí	Sí	Primer autor	No
E27		MSc	No tiene	Igual	Sí	No	Primer autor	No
E28		PhD	Menos de 15	Igual	Sí	Sí	Primer autor	No
E29	Educación sanitaria	PhD	Menos de 15	Igual	Sí	Sí	Primer autor	No
E30		PhD	Menos de 15	Igual	Sí	Sí	Primer autor	No
E31	Violencia de pareja	PhD	Menos de 15	Cualitativa	Sí	Sí	Primer autor	No
E32	Tecnología sanitaria	PhD	Menos de 15	Igual	Sí	Sí	Segundo autor	No
E33		Edd	15 o más	Igual	Sí	Sí	Segundo autor	No
E34		PhD	15 o más	Cualitativa	Sí	Sí	Primer autor	No
E35	Políticas educativas	PhD	15 o más	Cuantitativa	Sí	Sí	Primer autor	No
E36		PhD	15 o más	Cualitativa	Sí	Sí	Primer autor	Sí
E37		PhD	Menos de 15	Cualitativa	Sí	Sí	Primer autor	Sí
E38		PhD	Menos de 15	Cualitativa	Sí	Sí	Primer autor	Sí
E39	Políticas educativas	PhD	15 o más	Cualitativa	Sí	Sí	Primer autor	No
E40	Evaluación en educación	PhD	15 o más	Cualitativa	Sí	Sí	Primer autor	No
E41	Magisterio	PhD	15 o más	Igual	Sí	Sí	Primer autor	Sí
E42	Aprendizaje de adultos	PhD	15 o más	Igual	Sí	Sí	Primer autor	Sí
E43		PhD	15 o más	Cualitativa	Sí	Sí	Primer autor	Sí
E44		PhD	Menos de 15	Cuantitativa	Sí	Sí	Primer autor	No

## APÉNDICE 10 GUIÓN DE ENTREVISTA

### INTRODUCTION

#### Acknowledgment

Thank you for accepting to being interviewed and for taking the time.

#### Introduction

1. Do you have any questions about the objectives or the study design?

#### Ethics: Confidentiality, data storage and recording

2. This interview will be recorded. Do you agree with this?
3. Some respondents have actually asked for their name to be shown if I cite them. In your case, do you want the comments to be anonymous or you prefer your anonymity to be lifted?
4. Have you signed the informed consent? Could you please send it to me?
5. I will ask you in few months' time to provide feedback of the transcript of your interview. Do you agree?
6. Do you have any question related to ethics of the study?

### BACKGROUND: GENERAL AND RESEARCH

#### General: Job, education and discipline

7. What is your actual job title? How long have you been working in this position?
  - Elaborate on career path.
8. How long has it been since you were awarded your PhD?
9. In what discipline did you graduate from?
10. In what discipline or sub discipline are you involved with mixed methods (MM) research?

#### Research: MM, QL and QT expertise, philosophy and other roles

11. What type of MM studies have you been involved with in the past? And recently?
  - Prompt key elements of a MM study: Theme, objectives, type of MM design, methods, type of funding, etc.
12. Which role did you assume in these studies?

- Prompt key roles: Design, conduction, management, etc.
13. Could you tell me about your knowledge about quantitative (QN) and qualitative (QL) methods? Do you consider yourself more competent in one of the two methods? In both equally?
14. What paradigm/s inform most of your research practice?
- Prompt types of paradigms: Positivism, postpositivism, realism, pragmatism, constructivism, etc.
15. Did you ever review MM manuscripts to be published in peer-reviewed journals or MM grant proposals?

## CONCEPTUALISATION OF MM RESEARCH

### Nature of MM research

16. How do you define MM research?
- Prompt key elements of MM research: Purpose, characteristics, value, etc.
17. Do you consider MM as a distinctive methodology?
- Prompt key elements of MM as a distinctive methodology: Philosophical assumptions, inquiry logics, guidelines for practice, and socio-political commitments.

### Role of MM within the discipline and MM conceptual stance

18. What role does MM research play in your discipline?
19. What is your conceptual stance regarding MM research?
- Prompt key conceptual stances in MM research: One best paradigm for MM research, different paradigms are relevant for different MM research designs, paradigms are not important to real-world practice, etc.

## CONCEPTUALISATION OF QUALITY OF MM RESEARCH

### Criteria used for assessing quality of MM research

20. For you, what is a “good” MM study and what should it entail? Which attributes should it have?
21. According to you, what criteria should be used to assess quality of MM research?
- Prompt key phases of a MM study: Planning and conceptualisation, implementation, interpretation, mixing, dissemination, utility, etc.



- For each criterion mentioned, ask the participant:
    - To provide a detailed description of the criterion.
    - To explain why the criterion is important.
    - To explain what needs to be done to secure it.
    - To explain how easy or difficult is to secure it.
22. Are the criteria you just mentioned present in the MM studies that are published in your discipline?
23. Are these the criteria you applied or currently apply to review manuscripts? Can you describe me these criteria and why you apply them? What are the main issues that you found in these manuscripts?

### **Existing frameworks for assessing quality of MM research**

24. Are you familiar with any of the existing frameworks for assessing quality of MM research? What do you think about them? What would you change in their content?
25. Have you used any of these frameworks in your research activities? Did you find them useful? Do you consider that one of these is more suited to assess quality over others? Why?

### **Appropriateness of MM criteria and consensus**

26. What is your opinion regarding distinctive criteria (apart from QN and QL quality criteria) for assessing quality of MM research? Are these criteria required? Are they appropriate? Why? What would you suggest instead?
27. What do you think regarding reaching consensus about coming up with a set of criteria that all MM researchers would use? Do you think this is feasible? Do you think this is desirable? What would the major obstacles for reaching consensus be?
- Prompt key obstacles for reaching consensus: Discipline, paradigm, different values of researchers, etc.

### **Role of disciplines**

28. Do disciplines influence how quality of MM research is approached? Why?
- Read quote from Creswell (2010): The field of MM is becoming fragmented by discipline orientation and will ultimately be shaped by strong subject matter interests.

### **Format of quality criteria and next steps**

29. What would you say would be the best format of quality criteria for MM research?
- Prompt key formats of quality criteria: Open-ended questions, checklist, scoring system, etc.

30. According to you, what should be the next step regarding quality of MM?

**CONCLUSION**

31. Before we conclude the interview, is there anything else we have not discussed that you would like to bring up, or ask about?

Many thanks for your participation.

## APÉNDICE 11 EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN

17	9:44.8 - 9:57.8	<i>C- could, could you briefly tell me about you knowledge about quantitative and qualitative methods? Do you feel yourself more comp- competent in one of these methods? In both equally?</i>	Sergi
18	9:57.8 - 11:38.9	Well, as a mixed methods researcher, I probably need to know both methods and that's what I think I do because I have taken all possible classes in quantitative or stats. And now in my [REDACTED] program I'm also taking some, but I'm much more comfortable with qualitative research. Maybe it's because I'm more involved in it and I'm doing, and, you know, when I teach, my philosophy of teaching is that you have to teach from what you are doing because you need to have a ready, ready-made answer, or ready, ready to give an answer if there is a question, based on your own experiences. So that's why I don't pref-, although I know quantitative and I can advise, you know, I can critique it, but I'm not very comfortable teaching it because, just because I just cannot pull up examples from my personal experience. Like yesterday I was in the, I'm taking a class in [REDACTED] and the professor is fabulous! He's, he's giving examples from his personal involvement in these randomized controlled trials each time, you know, depending on what aspect we are discussing. So this is great, this is how it should be. So I cannot claim this kind of experience in quantitative research so that I can pull up an example... see, this is how it is. I have multiple examples of how to do it in qualitative, that's why I'm more comfortable with quantitative, oh sorry, qualitative, but if you look at my publications you probably will see a lot of, specially in my dissertation, very heavy emphasis on the quantitative as well (laughing tone) because, but I just, I just learned that, I just had to learn it, yes-	DMMT_D4I07
19	11:38.9 - 11:51.7	<i>(Overlap) The, the last, the last question regarding your background, this is a tricky question. What paradigm or worldview informs most of your research practice, if there's any?</i>	Sergi
20	11:51.7 - 11:53.7	S- say it again please, what?	DMMT_D4I07
21	11:53.7 - 11:59.8	<i>Yes, the paradigm or the worldview that informs most, most of your-</i>	Sergi
22	11:59.8 - 13:16.2	<i>(Overlap) I would, I would assign, I would classify myself as a pragmatist because I'm very comfortable with working in both paradigms and I don't see any, any, any problem with combining, you know, quantitative and qualitative within one study. We actually discussed this question a lot in the classes where I teach. Actually in all the classes, the research classes, this is one of the assignments: students have to think about their worldviews and kind of see, or kind of, you know, self-evaluate where they belong to and how that sort of influences the study that they either propose or they will do in the class as a class project. So I think, I, I can re-, I can classify myself as a pragmatist because I came from a very strong positivist background, you know, because I had my education in [REDACTED] so we didn't have any, any room for subjectivity, you know, or constructivism or multiple views at the time, you know, in research or even in science. And, but then when I moved to [REDACTED] when I was exposed the first time to qualitative I sort of started changing my views. So I think I'm now very, very comfortable with, you know, marrying the two approaches or paradigms.</i>	DMMT_D4I07
23	13:16.2 - 13:28.1	<i>Ok. Before starting talking about quality, I'll ask you some brief general questions regarding mixed methods in general. What is your definition of mixed methods research?</i>	Sergi
24	13:28.1 - 14:12.7	Well, I think I follow the definition that was provided by Tashakkori and Creswell in their first, you know, Editorial to the first issue of the <i>Journal of Mixed Methods Research</i> that, you know, mixed methods research involves collecting and analyzing and integrating quantitative and qualitative data within one study. So I emphasize the integration component, or mixing component, because if you just have quantitative and qualitative and not bring them together	DMMT_D4I07

## APÉNDICE 12 EJEMPLO DE SUMARIO DE MEMBER CHECKING

### Summary of main topics discussed in the interview

#### General background

- Describes himself as an applied research methodologist.
- Feels more comfortable in qualitative (QL) methods, although he has also a background in quantitative (QN) methods.
- Pragmatism informs most of his research practice.

#### Views about MM research

- Mixed methods (MM) is the collection, analysis and integration of both QN and QL data in a single project or in a sustained line of inquiry.
- MM research is a distinct methodology with its own procedures: the more we develop scientific techniques for conducting MM, the more it becomes a distinct methodology.
- MM is widely used in the social and educational sciences, although in some areas such as educational psychology is slowly accepted. In the health sciences, MM is rapidly expanding.
- Philosophy and paradigms are an important part of the discussion about how to good research. However, its relevance depends on the audience: while sociologists tend to emphasize paradigms, health researchers are less interested in them.

#### Views about quality of MM research

- Main attributes of a good quality MM study include:
  - Collection and analysis of both QN and QL data.
  - Inclusion of a purpose statement that specifies the rationale for using MM.
  - Rigorous conduction of the QN and QL components.
  - Use and identification of a MM design.
  - Framing of the MM design within philosophical and theoretical discussions.
  - Evidence of integration of the QN and QL components.
  - Citation of key MM references.
- Standards to determine what constitutes a good quality MM study are needed because any methodology that pretends to be scientific requires such standards.
- There is actually no one answer to the questions ‘Do we need standards right now?’ or ‘How they should look like?’ As the field develops, answers to both questions will emerge and maybe a set of well-worked general standards will be established.
- One question that should be asked is: ‘In what context are the standards going to be used?’ The use of standards is very contextual: it depends on factors such as the discipline, the country, or the stance of the field about whether structured standards are appropriate or not.
- Current frameworks for assessing quality of MM are not sensitive enough to discipline specificity. As MM research grows, there needs to be a greater sensitivity to how it can be best adapted to fit different disciplines and cultures. In this regard, it is important be aware about how disciplines shape the way quality in MM is

approached. For example, humanitarian researchers stress the value of rapid QN and QL data collection and so the time factor is an essential quality criterion for them.

- Main issues found when reviewing MM studies include:
  - Lack of integration.
  - Lack of rigor of the QN and QL components.
- The criticism that in MM research the QL component tends to be subordinate to the QN component does not make any sense: although QL may have a secondary role in some studies, it may appear in that field for the first time (e.g., health sciences).
- The field of MM is still quite a few years away of reaching a consensus on quality criteria, especially when a consensus has still not been reached in QL research. Main obstacles for reaching a consensus include:
  - The different views on whether MM is a method only approach or a methodology.
  - The different vies on how the integration should be done.
- The preferred format for quality criteria depends on the discipline (i.e., the health sciences have a predilection for checklists) as well as on the expertise of researchers (i.e., a beginning researcher will prefer a checklist while a more experienced researcher will prefer open-ended questions).
- The best word to refer to quality is the one that conveys the meaning to the broadest audience possible. During the interview, he uses the words quality and rigor.
- Next steps regarding quality of MM should be oriented towards:
  - Continuing the development of rigorous and systematic procedures for conducting MM research.
  - Being aware of the culture and discipline orientation as we talk about those procedures.

## APÉNDICE 13 EMAIL DE RETORNO DEL SUMARIO

**Subject: Member checking - Study on Quality in Mixed Methods Research**

From: Sergi Fàbregues - To: [REDACTED] Date: 15 de juny de 2014 15:25

Dear Professor [REDACTED]

I am contacting you again regarding my doctoral study about the conceptualization of quality of mixed methods research. I want to thank you once again for having taken part in my study.

As you agreed in the informed consent, I am sending you in attachment the summary and the verbatim transcript of the interview for member checking purpose. Additionally, I am also providing you with a Dropbox link from which you can access the audio file of your interview: [https://www.dropbox.com/s/ksm02mic7y6994o/DMMT\\_D1110.mp3](https://www.dropbox.com/s/ksm02mic7y6994o/DMMT_D1110.mp3)

In this exercise, your task is to review the content of either the summary or the verbatim, and suggest any amendment that you see fit. **You can review only one or both documents, depending on your time availability.**

Please take note that the data have not yet been fully anonymized and will be soon after I receive back the material from you.

Once you have reviewed the material, could you please send them back to me alongside your comments / amendments? **If I do not hear from you by July 13th, I will assume that you agree with the content of both documents.** In case you have any questions, please do not hesitate to contact me by email or landline phone at [REDACTED]

I thank you very much in advance.

Warmest regards,

Sergi

**Sergi Fàbregues**

Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació  
Universitat Oberta de Catalunya  
Rambla Poblenou, 156, 08018 Barcelona  
[Femrecerca.cat](http://Femrecerca.cat) / [IN3](http://IN3)



Aquest missatge s'adreça exclusivament a qui va destinat i pot contenir informació privilegiada o confidencial i dades de caràcter personal, la difusió de les quals és regulada per la Llei orgànica de protecció de dades i la Llei de serveis de la societat de la informació. Si no sou la persona destinatària indicada (o la responsable de lliurar-lo a qui va destinat), no heu de copiar aquest missatge ni lliurar-lo a tercers per cap concepte. Si heu rebut aquest missatge per error o l'heu aconseguit per altres mitjans, us demanem que ens ho comuniqueu immediatament per aquesta mateixa via i l'elimineu irreversiblement.

Abans d'imprimir aquest missatge electrònic penseu en el medi ambient.

## APÉNDICE 14 RESULTADOS COMPLETOS DEL ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES

XLSTAT 2015.1.01 - Multiple Correspondence Analysis (MCA)  
Subset analysis

Varianza total: 1,601

**Tabla 26 Valores propios y porcentajes de varianza**

	F1	F2
Valor propio	0,287	0,240
Varianza (%)	17,947	14,980
Varianza acumulada %	17,947	32,928

**Tabla 27 Coordenadas principales de las variables**

	F1	F2
Distint-A	-0,677	-0,158
Distint-D	1,103	0,270
Distint-N	0,501	0,174
Planif-No	0,162	0,628
Planif-Sí	-0,068	-0,263
Interpret-No	-0,383	0,194
Interpret-Sí	0,670	-0,340
Difu-No	0,332	0,591
Difu-Sí	-0,230	-0,409
Crit. MM-A	-0,245	-0,375
Crit. MM-D	0,654	1,075
Crit. MM-N	0,739	-1,067
Disc-A	0,587	-0,415
Disc-D	-0,784	-0,011
Disc-N	-0,428	1,323
Conoc-No	0,193	0,546
Conoc-Sí	-0,214	-0,519
Cons-Matices	-0,140	-0,881
Cons-D	0,913	0,225
Cons-A	-1,049	1,042
CH	-1,203	0,642
CS	0,471	-0,239
CS+CH	-0,621	-0,184
Am+OC	-0,246	0,094
Europa	0,356	-0,136
CL	0,466	-0,022
CN	0,085	0,240
Igual	-0,327	-0,074

<15	-0,220	-0,348
≥15	0,264	0,417
Educación	0,546	-0,358
Enfermería	-0,956	0,375
Psicología	-0,346	-0,056
Sociología	0,756	0,039

Tabla 28 Coordenadas estándar de las variables

	F1	F2
Distint-A	-1,263	-0,323
Distint-D	2,057	0,552
Distint-N	0,934	0,356
Planif-No	0,302	1,283
Planif-Sí	-0,127	-0,538
Interpret-No	-0,715	0,396
Interpret-Sí	1,251	-0,694
Difu-No	0,619	1,207
Difu-Sí	-0,428	-0,836
Crit. MM-A	-0,456	-0,767
Crit. MM-D	1,221	2,196
Crit. MM-N	1,378	-2,180
Disc-A	1,096	-0,847
Disc-D	-1,462	-0,023
Disc-N	-0,799	2,701
Conoc-No	0,360	1,115
Conoc-Sí	-0,398	-1,060
Cons-Matices	-0,261	-1,799
Cons-D	1,702	0,459
Cons-A	-1,957	2,127
CH	-2,244	1,311
CS	0,880	-0,489
CS+CH	-1,158	-0,377
Am+OC	-0,460	0,192
Europa	0,664	-0,277
CL	0,869	-0,044
CN	0,158	0,491
Igual	-0,610	-0,150
<15	-0,411	-0,710
≥15	0,493	0,852
Educación	1,018	-0,731
Enfermería	-1,783	0,766
Psicología	-0,646	-0,115
Sociología	1,410	0,081



Tabla 29 Contribuciones de las variables

	Peso	Peso (relativo)	F1	F2
Distint-A	24	0,061	0,097	0,006
Distint-D	14	0,035	0,150	0,011
Distint-N	3	0,008	0,007	0,001
Planif-No	13	0,033	0,003	0,054
Planif-Sí	31	0,078	0,001	0,023
Interpret-No	28	0,071	0,036	0,011
Interpret-Sí	16	0,040	0,063	0,019
Difu-No	18	0,045	0,017	0,066
Difu-Sí	26	0,066	0,012	0,046
Crit. MM-A	29	0,073	0,015	0,043
Crit. MM-D	10	0,025	0,038	0,122
Crit. MM-N	3	0,008	0,014	0,036
Disc-A	22	0,056	0,067	0,040
Disc-D	15	0,038	0,081	0,000
Disc-N	5	0,013	0,008	0,092
Conoc-No	19	0,048	0,006	0,060
Conoc-Sí	22	0,056	0,009	0,062
Cons-Matices	16	0,040	0,003	0,131
Cons-D	16	0,040	0,117	0,009
Cons-A	11	0,028	0,106	0,126
CH	6	0,015	0,076	0,026
CS	22	0,056	0,043	0,013
CS+CH	9	0,023	0,030	0,003
Am+OC	26	0,066	0,000	0,000
Europa	18	0,045	0,000	0,000
CL	14	0,035	0,000	0,000
CN	8	0,020	0,000	0,000
Igual	22	0,056	0,000	0,000
<15	24	0,061	0,000	0,000
≥15	20	0,051	0,000	0,000
Educación	11	0,028	0,000	0,000
Enfermería	11	0,028	0,000	0,000
Psicología	11	0,028	0,000	0,000
Sociología	11	0,028	0,000	0,000

Tabla 30 Cosenos cuadrados de las variables

	F1	F2
Distint-A	0,550	0,030
Distint-D	0,568	0,034
Distint-N	0,018	0,002
Planif-No	0,011	0,165
Planif-Sí	0,011	0,165
Interpret-No	0,257	0,066
Interpret-Sí	0,257	0,066

Difu-No	0,076	0,242
Difu-Sí	0,076	0,242
Crit. MM-A	0,116	0,273
Crit. MM-D	0,126	0,340
Crit. MM-N	0,040	0,083
Disc-A	0,345	0,172
Disc-D	0,318	0,000
Disc-N	0,024	0,224
Conoc-No	0,028	0,227
Conoc-Sí	0,046	0,270
Cons-Matices	0,011	0,444
Cons-D	0,476	0,029
Cons-A	0,367	0,362
CH	0,229	0,065
CS	0,222	0,057
CS+CH	0,099	0,009
Am+OC	0,088	0,013
Europa	0,088	0,013
CL	0,101	0,000
CN	0,002	0,013
Igual	0,107	0,005
<15	0,058	0,145
≥15	0,058	0,145
Educación	0,099	0,043
Enfermería	0,304	0,047
Psicología	0,040	0,001
Sociología	0,191	0,001

Tabla 31 Valores test de las variables

	F1	F2
Distint-A	<b>-4,864</b>	-1,137
Distint-D	<b>4,940</b>	1,211
Distint-N	0,888	0,309
Planif-No	0,688	<b>2,667</b>
Planif-Sí	-0,688	<b>-2,667</b>
Interpret-No	<b>-3,323</b>	1,684
Interpret-Sí	<b>3,323</b>	-1,684
Difu-No	1,810	<b>3,226</b>
Difu-Sí	-1,810	<b>-3,226</b>
Crit. MM-A	<b>-2,231</b>	<b>-3,424</b>
Crit. MM-D	<b>2,327</b>	<b>3,825</b>
Crit. MM-N	1,311	-1,894
Disc-A	<b>3,851</b>	<b>-2,721</b>
Disc-D	<b>-3,696</b>	-0,053
Disc-N	-1,006	<b>3,106</b>
Conoc-No	1,102	<b>3,122</b>

Conoc-Sí	-1,400	<b>-3,405</b>
Cons-Matices	-0,693	<b>-4,368</b>
Cons-D	<b>4,523</b>	1,114
Cons-A	<b>-3,971</b>	<b>3,944</b>
CH	<b>-3,135</b>	1,673
CS	<b>3,092</b>	-1,569
CS+CH	<b>-2,064</b>	-0,613
Am+OC	-1,942	0,741
Europa	1,942	-0,741
CL	<b>2,086</b>	-0,097
CN	0,262	0,743
Igual	<b>-2,145</b>	-0,482
<15	-1,583	<b>-2,497</b>
≥15	1,583	<b>2,497</b>
Educación	<b>2,066</b>	-1,356
Enfermería	<b>-3,618</b>	1,421
Psicología	-1,311	-0,214
Sociología	<b>2,862</b>	0,149

Nota. Los valores en negrita son significativos al nivel  $\alpha=0,05$

**Tabla 32** Coordenadas principales de las observaciones

	F1	F2
E1	-0,097	0,303
E2	0,810	0,847
E3	0,539	-0,231
E4	0,045	-0,374
E5	0,742	-0,197
E6	0,571	0,126
E7	0,189	-0,554
E8	0,021	-0,182
E9	0,743	-0,388
E10	0,601	0,448
E11	0,296	0,414
E12	-0,266	-0,603
E13	0,025	-0,104
E14	-0,661	-0,232
E15	-0,464	-0,560
E16	-0,404	0,548
E17	-0,721	0,434
E18	-0,149	0,726
E19	0,159	-0,369
E20	-0,198	0,199
E21	0,826	0,045
E22	-0,188	-0,388
E23	-0,542	0,478
E24	-0,529	0,648

E25	-0,443	-0,468
E26	-1,000	0,077
E27	-0,464	-0,560
E28	-0,464	-0,560
E29	-0,799	0,545
E30	0,580	0,322
E31	-0,539	1,177
E32	-0,691	-0,547
E33	-0,743	0,909
E34	0,692	0,060
E35	0,702	0,145
E36	0,403	-0,392
E37	0,038	-0,400
E38	-0,261	-0,370
E39	1,012	0,374
E40	0,672	0,589
E41	0,155	-0,545
E42	0,046	-0,127
E43	-0,527	-0,451
E44	0,286	-0,811

**Tabla 33** Coordenadas estándar de las observaciones

	F1	F2
E1	-0,182	0,619
E2	1,510	1,729
E3	1,006	-0,472
E4	0,083	-0,763
E5	1,384	-0,402
E6	1,065	0,258
E7	0,353	-1,131
E8	0,038	-0,372
E9	1,386	-0,792
E10	1,120	0,916
E11	0,552	0,845
E12	-0,496	-1,231
E13	0,046	-0,213
E14	-1,232	-0,474
E15	-0,866	-1,143
E16	-0,754	1,119
E17	-1,345	0,885
E18	-0,277	1,482
E19	0,296	-0,753
E20	-0,370	0,407
E21	1,541	0,091

E22	-0,351	-0,792
E23	-1,011	0,976
E24	-0,986	1,323
E25	-0,827	-0,956
E26	-1,865	0,157
E27	-0,866	-1,143
E28	-0,866	-1,143
E29	-1,491	1,114
E30	1,082	0,658
E31	-1,006	2,404
E32	-1,288	-1,117
E33	-1,387	1,855
E34	1,291	0,122
E35	1,309	0,295
E36	0,752	-0,800
E37	0,071	-0,817
E38	-0,487	-0,756
E39	1,889	0,764
E40	1,254	1,203
E41	0,289	-1,113
E42	0,086	-0,259
E43	-0,983	-0,921
E44	0,534	-1,657

**Tabla 34 Contribuciones de las observaciones**

	<b>Peso</b>	<b>Peso (relativo)</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>
E1	1	0,023	0,001	0,009
E2	1	0,023	0,052	0,068
E3	1	0,023	0,023	0,005
E4	1	0,023	0,000	0,013
E5	1	0,023	0,044	0,004
E6	1	0,023	0,026	0,002
E7	1	0,023	0,003	0,029
E8	1	0,023	0,000	0,003
E9	1	0,023	0,044	0,014
E10	1	0,023	0,029	0,019
E11	1	0,023	0,007	0,016
E12	1	0,023	0,006	0,034
E13	1	0,023	0,000	0,001
E14	1	0,023	0,035	0,005
E15	1	0,023	0,017	0,030
E16	1	0,023	0,013	0,028
E17	1	0,023	0,041	0,018
E18	1	0,023	0,002	0,050

E19	1	0,023	0,002	0,013
E20	1	0,023	0,003	0,004
E21	1	0,023	0,054	0,000
E22	1	0,023	0,003	0,014
E23	1	0,023	0,023	0,022
E24	1	0,023	0,022	0,040
E25	1	0,023	0,016	0,021
E26	1	0,023	0,079	0,001
E27	1	0,023	0,017	0,030
E28	1	0,023	0,017	0,030
E29	1	0,023	0,051	0,028
E30	1	0,023	0,027	0,010
E31	1	0,023	0,023	0,131
E32	1	0,023	0,038	0,028
E33	1	0,023	0,044	0,078
E34	1	0,023	0,038	0,000
E35	1	0,023	0,039	0,002
E36	1	0,023	0,013	0,015
E37	1	0,023	0,000	0,015
E38	1	0,023	0,005	0,013
E39	1	0,023	0,081	0,013
E40	1	0,023	0,036	0,033
E41	1	0,023	0,002	0,028
E42	1	0,023	0,000	0,002
E43	1	0,023	0,022	0,019
E44	1	0,023	0,006	0,062

Tabla 35 Cosenos cuadrados de las observaciones

	F1	F2
E1	0,006	0,060
E2	0,265	0,290
E3	0,215	0,040
E4	0,002	0,160
E5	0,467	0,033
E6	0,258	0,013
E7	0,037	0,318
E8	0,000	0,035
E9	0,196	0,054
E10	0,128	0,071
E11	0,061	0,120
E12	0,061	0,314
E13	0,001	0,013
E14	0,288	0,036
E15	0,233	0,339

E16	0,117	0,214
E17	0,251	0,091
E18	0,016	0,385
E19	0,010	0,052
E20	0,013	0,013
E21	0,562	0,002
E22	0,031	0,132
E23	0,215	0,168
E24	0,139	0,209
E25	0,152	0,170
E26	0,604	0,004
E27	0,233	0,339
E28	0,233	0,339
E29	0,360	0,168
E30	0,255	0,079
E31	0,106	0,505
E32	0,383	0,241
E33	0,211	0,316
E34	0,342	0,003
E35	0,270	0,011
E36	0,068	0,065
E37	0,002	0,196
E38	0,039	0,078
E39	0,668	0,091
E40	0,322	0,247
E41	0,023	0,288
E42	0,001	0,009
E43	0,197	0,144
E44	0,034	0,273





