

Capítulo 4

El análisis de los datos que se observan

Introducción

Los datos que se observan son esas piezas de información que se recolectan por medio de observar sistemáticamente (fijarse) en la gente según funciona en su vida diaria, o en los sucesos de la misma, tal como se presentan. En educación, los datos más comunes de información son los registros de las clases de los salones o de la vida de los mismos. Para los propósitos que tenemos aquí, los datos que se observan ocurren en:

- Registros escritos de observaciones directas (por ejemplo: notas de campo que se hacen al ‘calor del momento’, del modo en que las cosas están sucediendo).
- Registros indirectos de las observaciones (por ejemplo: notas *después del hecho* que se escriben tomadas de la memoria de uno después de que el periodo de observación ha terminado).
- Artefactos que se recolectan (por ejemplo: utensilios de barro hechos por los niños en una clase de arte que se ha observado, dibujos, cartelones de los salones).
- Grabaciones de video referentes a la actividad (la clase de un grupo, los juegos de los niños durante el descanso para el almuerzo de la escuela).
- Datos observados, reportados de otro estudio, o recolectados por otras personas.

En este sentido, los datos observados incluirán notas de campo sobre información escrita que ha sido hablado (u oral) o la que se escribió, *tal como los observamos*, junto con artefactos que notamos y a los que nos hemos referido en los registros de nuestras observaciones (ver, por ejemplo, la visualización 4.1 de abajo). Cuando analizamos datos observados que incluyen referencias a artefactos del habla y escritos sin embargo estamos analizando las *observaciones* que hacemos de éstos, y cómo vimos que se localizaban en las situaciones que observamos. Esto es diferente al análisis de transcripciones del habla y del análisis de textos *por así decirlo*. Nos entendemos con el análisis de textos (por ejemplo: documentos de reglamentación, comunicaciones de la escuela, revistas, catálogos) en el siguiente capítulo. Este capítulo se centra en analizar los datos que se observan.

En la siguiente sección analizamos brevemente algunos elementos importantes para preparar y organizar los datos que se observan, con propósitos de análisis. A esto sigue un razonamiento que se hace de tres enfoques que se usan ampliamente para analizar los datos que se observaron: por nombrarlos, la comparación de patrones; la codificación abierta; y el análisis de dominio, taxonómico y componencial.

La preparación y organización de los datos que se observaron, para analizarlos

Aun las observaciones a corto plazo (por ejemplo: la clase de un grupo, un día en un salón de clases) pueden generar grandes cantidades de datos. Es importante que el investigador pueda organizar y archivar datos de manera que los hagan manejables y fácilmente consultables con propósitos de análisis y comparación, o para que se escriba algo acerca de ellos como ejemplos que apoyen una interpretación. Margaret LeCompte y Jean Schensul (1999: 37) se refieren a este periodo de preparación como ‘el cuidado del hogar’: un ‘arreglo completo’ sistemático de los datos. Esto involucra específicamente el hecho de organizar las notas de campo de uno. Los archivos de notas de campo pueden agruparse de acuerdo con la unidad básica de análisis (por ejemplo, en un caso de estudio, esto pudiera ser una persona o personas específicas), o de acuerdo con el tema o tópico que se esté investigando. LeCompte y Schensul puntualizan que, ‘los tipos de archivos que se mantienen para un proyecto dependen de las preguntas de investigación que se hagan y de los propósitos de la investigación’ (1999: 38). Hacen una lista de cierta cantidad de *tipos* de archivo que se puede usar por parte del investigador para organizar los datos (ibid):

- *Archivos cronológicos*: Se guardan juntos todos los materiales que se generaron en cualquier día específico.
- *Archivos de género*: Estos mantienen tipos específicos de datos [o tipos de texto específicos]—archivo, mapas, fotografías, diarios, artefactos, transcripciones de relatos, notas descriptivas, periódicos, minutas de juntas—separadamente.
- *Archivos de personas que intervienen*: Estos mantienen archivos generales separados para todo lo que se dijo, lo que se hizo, o que sea importante para cada persona que tenga algún significado, los grupos de gentes, o los programas de un estudio.
- *Archivos de sucesos o de actividad*: El investigador mantiene archivos separados para sucesos y actividades clave, o categorías de sucesos y actividades.
- *Archivos de puntos importantes*: El investigador arregla datos de acuerdo con su categoría—por ejemplo, datos que se refieran a la categoría de cierta enfermedad, tipo de reunión, clase escolar específica, tema, tipo de conducta, o cualquier otro punto de interés para el investigador.
- *Archivos de datos cuantitativos*: Éstos contienen datos de investigación, de red y otros de tipo numérico.

Tarea:

Diseñe una pregunta de investigación para cada tipo de organización de la lista que aparece arriba, de LeCompte y Schensul. Por ejemplo un sistema de archivo que registre a las personas que intervienen en una investigación se necesitaría para la pregunta:

‘Durante un periodo de dos semanas, ¿Qué propósitos sociales y de idioma y prácticas, llevan a cabo cuatro adolescentes que viven en Brisbane, en sus vidas diarias?’

En nuestra propia investigación cualitativa, mayormente usamos diseños de estudio de caso. De acuerdo con esto, nuestro método preferido es organizar datos caso por caso. Por ejemplo, en un proyecto reciente (ver Rowan et al. 2001), nos enfocamos en un grupo pequeño de estudiantes, profesores y otros adultos, en cada una de cuatro escuelas diferentes. Los datos se organizaron en cuatro carpetas que se guardarían de forma diferente: una carpeta para cada sitio. De manera similar, cuando estudiamos los usos de tecnologías nuevas en cuatro sitios escolares como parte de un estudio más grande de tipo nacional que involucraba a varios otros investigadores, organizamos nuestros datos en una carpeta separada para cada lugar (Lankshear y otros 1997; Lankshear y Snyder 2000).

El proceso de organizar y preparar sistemáticamente datos para análisis exige mucho más que simplemente archivarlos en carpetas que se guarden, sin embargo. Aunque nuestro enfoque en este capítulo es hacia los datos que se observan, éste es un buen punto al cual mirar en lo que se refiere a la tarea de manejo de datos, más generalmente. Haremos esto refiriéndonos a los tipos de procedimientos que Michele usó en su estudio de maestría de cuatro estudiantes en una escuela. Como se hizo notar previamente, los datos que ella observó tuvieron cinco formas principales.

- Observaciones que se escribieron en cuadernos resistentes, encuadernados en espiral (tres cuadernos por estudiante para hacer un total de doce cuadernos).
- Observaciones que se escribieron tomándolas de la memoria y directamente a los archivos de computadora (un archivo para cada estudiante para hacer un total de cuatro archivos, teniendo cada archivo organizado desde la primera a la última fecha de observaciones).
- Artefactos que se recolectaron (que incluían copias de cartelones que se hacían en el salón, copias de libros de texto, copias del trabajo de los estudiantes, listas de libros que existen en el salón y en la casa, copias de calificaciones que otorga la escuela).
- Diarios que conservan los estudiantes en los cuales ellos registraron sucesos de alfabetización que tenían cierto tipo de importancia para ellos.
- Datos de entrevista que se recolectaron y que se añadieron a las observaciones (se entrevistó a cada uno de los estudiantes tres veces, y cada uno de sus profesores fue entrevistado dos veces).

De hecho, de modo importante, los procedimientos de Michele para la administración de datos empezó realmente antes de que ella hubiera recolectado ninguno. Esto se debe a que antes de empezar a recolectar datos, ella diseñó un molde para recolección de los mismos que proporcionara un punto de vista ‘de una mirada’ de los datos que ella intentaba recolectar (ver el visualización 4.1).

	Observaciones (directo y post ipso) generales afuera la escuela	Observaciones generales (directo y post ipso) en el aula	Entrevista	Audio-grabación de lecciones de inglés	Diario de Alfabetización y auto-audiograbación
Participante	• 8-12 horas de	• 35-40 horas de	3 x media-	2 lecciones	• Diario: Durante

en el estudio de caso	observación de participación periférico • notas del campo • audiograbación • Conversaciones	observación de participación periférico • notas del campo • audiograbación	hora entrevistas semi-estructuradas (audiograbación)	de inglés	una semana (escrito y/o audiograbación) • Audiografa auto-selecciones de eventos
Maestra o Teacher		• 35-40 horas de observación de participación periférica • Discusión informal y conversación	2 x una hora entrevistas semi-estructuradas (audiograbación)	2 lecciones de inglés	
Familia, amigos, otros, etc.	• Observación de participación periférico • Fieldnotes • Audiograbación • Conversaciones		Discusión informal		

Visualización 4.1: Matriz sobre el plan de recolección de datos.

Este matriz sirvió no solo para guiar la recolección de datos, sino también para ayudar con la organización de los mismos durante y después de que se recolectaron. En parte proporcionaron una categorización de tipos de datos (datos de observación, datos de entrevista, etc). Además, ayudó para desarrollar un sistema de revista que permitía a Michele *crossreferenciar* los diferentes tipos de datos que ella había recolectado.

En términos más específicos de organizar sistemáticamente sus datos, Michele decidió usar sus libros de notas de campo como su sistema de referencia más importante. Estos libros medían 14 cms. por 20 cms. y tenían cubiertas gruesas de cartón duro, lo que los hacía fácil de llevar de un lugar a otro y de escribir sobre ellos, aun cuando estuviera parada y sosteniéndolos en sus manos. Cada uno estaba marcado con la primera letra del nombre del estudiante a quien correspondía el libro. Por ejemplo, todos los libros de notas de campo que pertenecían a Jacques estaban marcados con 'J'. A cada libro se le dio un número que indicara su orden cronológico. Así pues el primer libro de notas de campo para Jacques fue numerado '1', el segundo con '2' y así sucesivamente. (Michele también escribió el nombre de ella y los detalles de contacto con su persona en cada libro en caso de que ella, sin darse cuenta, perdiera cualquiera de los libros). Cada página de los libros de notas de campo llevaba un número. De ahí que cualquier pieza de datos que se tomara de estos libros de notas de campo para propósitos de análisis pudiera recibir un distintivo. Durante el proceso de análisis esta marca permitió a Michele regresar inmediatamente al libro y a la página en la que se encontraba escrita la información. Por ejemplo, en la siguiente cita de su libro de notas de campo, 'J1: 7' significa que los datos se tomaron del primer libro de notas de campo que se enfocaba en Jacques, página 7.

La Srita. R [la maestra] pregunta lo que significa 'ah'. Jacques [Jacques] levanta la mano, y ella nombra a otra persona. La señorita R dice al grupo

que haga un cuadrado de un centímetro. Jacques me consulta de que eso es un cuadrado del papel cuadriculado que ha recibido (J1: 7).

Estos códigos permanecieron con cada pieza de datos de la versión en borrador de su tesis hasta que la copia final se produjo y se editó. Este tipo de ‘administración de datos’ en su organización hace fácil para el investigador extraer piezas de datos de sus notas de campo, con la opción de regresar fácilmente a sus notas de campo para revisar su contexto o para verificar lo que seguía enseguida. Michele también dio códigos de organización a los artefactos y a las cintas de audio. Esto le permitió a ella insertar estos códigos en lugares de importancia dentro de sus notas de campo. Esto le recordaban que ella tenía una cinta para escuchar que se refería a un suceso específico que ella había observado y para el cual había escrito notas de campo, o que ella tenía un producto de la clase que mostraba lo que los estudiantes estaban haciendo, y así sucesivamente.

Por ejemplo, la cita de arriba tomada de las notas de campo también tiene ‘T1, 10/11’, la cual tenía una marca con pluma roja al lado. Esto indica que la primera cinta para escuchar del 10 de noviembre tiene esta clase grabada en ella. Tiene también ‘A10’ escrito al lado con pluma verde, que indica que el trabajo que se recolectó el 10 dentro de este estudio específico de caso corresponde a esta lección.

Preguntas:

- ¿De qué otros modos pudiera Michele haber organizado sus datos de manera que éstos los referenciaran los diferentes tipos (observaciones, cintas para escucharse, trabajos del salón, notas *después del hecho* basadas en computadora)?
- ¿Por qué es importante organizar datos de este modo?
- ¿Cómo pudiera Michele haber guardado y organizado todos los productos de clase que se recolectaron durante el estudio del caso de Jacques?
- ¿Cómo pudiera Michele haber guardado y organizado todas las cintas para escucharse, que se grabaron durante el estudio del caso de Jacques?
- ¿Cómo pudiera Michele crosreferenciar partiendo de sus notas de campo hacia sus notas *después del hecho* que había escrito para hacer un documento de computadora?

Durante las fases de la *planeación* de la recolección de datos y del análisis de los mismos, Michele también tomó en consideración la regla general que dice que por cada hora de datos que se recolecten, un investigador debe pensar que tendrá que invertir tres horas para analizarlos. De ahí que si una investigadora pasa tres meses a tiempo completo para la recolección de datos, ella necesitará cuando menos nueve meses para analizarlos todos.

Habiendo hecho estos breves comentarios sobre la importancia de preparar y organizar datos para el análisis, y ofrecer algunos ejemplos de la manera en que esto puede hacerse—para los datos en general, y para los datos de observación específicamente— describiremos enseguida tres enfoques clave para analizar los datos que se observen.

1. El análisis de los datos que se observen: La *pareación de patrones*

La pareación de patrones es el proceso de identificar patrones a través de piezas de información. Desafortunadamente, la pareación de patrones algunas veces ha recibido un mal nombre en la investigación cualitativa. Esto se debe más bien al hecho de que los investigadores muy frecuentemente usan el término ‘pareación de patrones’ para describir enfoques poco serios para decir cosas sobre los datos que han recolectado. (Por ejemplo, el investigador notó que una niña escribió su nombre en la parte de abajo de una hoja de papel en dos ocasiones y él usa esta información y usa esta observación para hacer aseveraciones generalizadas sobre las prácticas de escritura de la niña).

Robert Yin hace recordar a los investigadores que ellos necesitan ser rigurosos y sistemáticos cuando apliquen la pareación de patrones a los análisis de datos. Él habla de una ‘lógica de pareación de patrones’ (1994: 106), la cual define como un proceso de comparar ‘un patrón basado empíricamente con alguno que se puede predecir (o con varias predicciones alternativas)’. De ahí que para Yin la comparación de patrones involucra más que encontrar patrones—ejemplos repetidos de una acción, problema, evento, etc.—que se encuentra dentro del paquete de datos. También involucra al investigador para probar sus predicciones teorizadas de que ciertos patrones que él o ella tienen aparecerían en los datos. Por ejemplo, lo que se ha escrito sobre los enfoques psicolingüísticos hacia la lectura sugiere que, de modo diferente a como lo hacen los buenos lectores, los que leen mal no harán uso de un rango amplio de estrategias de lectura—tales como predecir qué tipo de texto va a hacer, predecir qué palabra vendrá en seguida, usar conceptos de sintaxis y habilidades de análisis de palabras, etc. Un investigador que se encuentra investigando a un grupo de niños que tienen problemas con la alfabetización pudiera ser que usara estas cosas escritas para predecir más o menos patrones precisos de dificultades que demostrarán estos niños con la lectura. La pareación de patrones en el sentido de Yin involucraría localizar patrones en los datos y ver cómo se comparan ellos con las predicciones.

Para asentar este concepto de otro modo

En la estrategia de pareación de patrones, un patrón basado empíricamente se compara con un patrón que se puede predecir o con varios patrones que se predigan de forma alternativa. Por ejemplo, suponga usted que un periódico está a punto de instituir una nueva herramienta de administración: una serie regular de juntas entre la administración de arriba y los reporteros, que excluya los editores. Basado en la teoría organizativa un investigador pudiera predecir ciertos resultados, digamos, más tensión nerviosa entre los editores y los reporteros, productividad que aumente, ligas de supervisión debilitadas y cosas de este tipo. Si el análisis de los datos del estudio del caso indica que estos resultados sí produjeron algunas conclusiones acerca de la administración, el cambio puede hacerse, si el patrón que se predijo no concordaba con el actual, las proposiciones iniciales del estudio tendrían que ser revisadas (Wimmer y Donimick sin fecha: 1).

De manera alternada un investigador podría usar la lógica de pareación de patrones de Yin para criticar las aseveraciones e interpretaciones que hicieron otros. Por ejemplo existe un concepto de hace mucho tiempo de que la falla en la alfabetización de un niño

en la escuela se debe a que los padres no creen importante leer y escribir, en su propia casa. Un investigador pudiera recolectar datos que se refieran a las prácticas culturales de los niños y de los padres, cuando se encuentran en casa. Si el patrón predicho (esto es, que los padres no piensan que la ilustración sea importante) no aparece entre los datos, el estudio pudiera usarse para cuestionar la aseveración original.

Otro investigador cualitativo bien conocido, David Fetterman, tiene un punto de vista diferente al de Yin. Fetterman se enfoca en el *proceso* que se involucra en la pareación de patrones, antes que en la lógica de ésta. De acuerdo con su punto de vista, los patrones se obtienen solamente a partir de los datos. No exigen que el investigador ‘pruebe’ patrones de lo escrito en contra de los patrones que aparecen en los datos. Fetterman describe el proceso de hallazgo de patrones de la manera que sigue:

[la o] el [investigador/a] empieza con una masa de ideas y conducta no diferenciadas, y en seguida recolecta piezas de información, comparando, contrastando, y separando categorías generales y específicas hasta que un pensamiento de conducta discernible viene a ser algo identificable (1989: 29).

A pesar de sus diferencias, los enfoques de Yin y Fetterman hacia la pareación de patrones son igualmente legítimos. El enfoque de Fetterman pudiera ser algo más manejable para los investigadores que empiezan, sin embargo. Para cualquier enfoque que tomen, los investigadores tienen que haber leído bien sus notas de campo muchas veces y estar bien familiarizados con ellas antes de que sean capaces de ‘ver’ o identificar los patrones que se encuentran en los datos. Una manera de hacer los patrones más ‘obvios’ o ‘visibles’ es hacer preguntas que hagan reflexionar o que tengan un nivel muy alto mientras leen los datos con cuidado. Preguntas de este tipo incluyen:

- ¿Qué sucede aquí?
- ¿Quién está haciendo qué?
- ¿He visto yo este suceso o acción específicos antes? ¿Es importante (y por qué o por qué no)?
- ¿Qué cosas están sucediendo o se están realizando más de una vez? ¿Qué significa esto o qué sugiere?

Tarea:

Lea la siguiente cita tomada de las notas de campo de Michele que se refieren a Jacques durante la hora de clases varias veces, e identifique al menos un patrón evidente en los datos.

(1.50 p.m.) La Srita. R pregunta al grupo quién no ha traído un libro para la clase de arte (Jacques levanta la mano). La Srita. R cambia de lugar a los estudiantes de modo que los niños que traigan libro se sienten juntos.

La Srita. R dice a los niños que no estudian arte que hagan un poco de trabajo en su proyecto, o que copien su tarea. Jacques saca su cuaderno de trabajo.

Se encuentra observando a la maestra que ayuda a Emily a empezar su proyecto de arte. Él me dice que olvidó su libro [se necesitaba para el proyecto de arte].

Jacques ayuda un poco a Jason engomando las esquinas del libro de Jason. Pregunta a Jacques si ésa es

suficiente goma, y Jacques le dice que ponga más goma cerca del lomo del libro. Jacques cambia de lugar el bote de la goma de modo que Jason pueda poner su brocha en la goma.

Jacques escribe:

Tarea

- Proyecto
- Artículo que aparece en las noticias
- Traer un libro que tenga un forro duro [el profesor ha escrito 'traigan un libro' en el pizarrón].
- Escriba una lista de todo lo que sepas acerca del área - □, □, O (al menos diez cosas).

Jacques pregunta a la Srita. R cuánto tiempo más necesitan estar ahí para ir a la práctica de concierto. La Srita. R les dice que ellos ya debían haberse ido desde hace un hora—él me mira y me dice que él no empezará su tarea. Jacques sujeta el trabajo de Emily para que ella lo vea.

(2:10) Alguien se queja del calor, y la Srita. R explica que hace calor todos los veranos en Queensland. Jacques grita, “¡consigan un acondicionador de aire!”

Emily me muestra un libro de proyectos que tiene recortes de periódicos pegados con goma, dentro. Ella me dice que tiene que coleccionar siete recortes antes de que se termine el semestre. Jacques se ve con los ojos muy abiertos y le pregunto cuántos ha recolectado. Jacques ríe y dibuja ‘0’ en el aire con su dedo. Él me dice que iba a empezar la semana pasada, pero que lo empezará la próxima semana (se ríe).

La Srita. R se acerca al escritorio y ayuda a Emily y a Jason. Jason le dice que él no puede pensar en cosas de esa área. La Srita. R le hace recordar sus lecciones de matemáticas (que tuvieron lugar más temprano ese día) y Jason hace recordar a él sobre las fórmulas que estudiaron en esa clase.

(2: 20 p.m.) Jacques hace un comentario sobre el humo que se ve fuera del salón de clases y sobre un coche de la policía que ha entrado al estacionamiento de la escuela. Mira el trabajo de Emily y pide que lo guíen sobre el área y su tarea. Jason le dice algunas fórmulas. Jacques trabaja en su tarea, haciendo cambios al tiempo que Jason y Emily hacen sugerencias.

Jacques saca su libro de estudios sociales y me dice más acerca de los artículos del periódico que tiene que recolectar. Él me dice que ha dicho a su mamá que se fije bien para hacer unos recortes del periódico, hoy.

La Srita. R pregunta a Jacques si él ya ha empezado su tarea de recorte de periódicos, el asiente con la cabeza, luego se sienta teniendo todos sus libros cerrados.

(2:37) La Srita R dice a los estudiantes que no están estudiando arte que saquen sus libros de caligrafía. Algunos muchachos sacan los cajoncillos del escritorio y empiezan a arreglarlos. Jacques saca también su cajoncillo. La Srita. R. dice a los alumnos que empiecen a hacer el ejercicio de la pág. 31 en sus cuadernos de caligrafía y luego que arreglen sus escritorios; después de ello pueden ir a jugar afuera. Jacques regresa a su cajoncito de su escritorio y saca su cuaderno de caligrafía.

Jacques: Hey, uhm, Srita. R. ¿Qué página es?

Srita. R.: 31

Jacques: Solamente la 31 ¿Verdad?

Jacques va a traer más goma para Emily y Jason (quienes se encuentran trabajando todavía en sus proyectos de arte), luego lleva la botella de la goma a otro niño que ha pedido un poco.

Jacques: ¿Alguien más quiere un poco de goma?

Él se para a hablar con dos niños, y enseguida regresa a su asiento.

Jacques: No he oído ninguna máquina de bomberos ((refiriéndose al humo que puede verse fuera)).

Se inclina y palmea a Emily en el brazo y le dice, “está muy bien”. Ella le dice que no le gusta para nada cuando él hace eso. Él le dice que lo hace para que ella se enoje.

(2:53 p.m.) Llega una madre para llevarse a su hija de regreso a casa. El incendio de arbolitos se encuentra ahora cerca de su casa que está en McDowell [una colonia de la ciudad]. Jacques canta, “Doo-doo-Doo-doo-Doo-doo”.

Jacques escribe en su cuaderno de caligrafía.

Algunos niños han subido sus sillas sobre sus escritorios y se encuentran fuera. Emily, A. y Jason ya se han ido. De hecho, la mayoría de los niños se han ido ahora. Jacques escribe en su cuaderno de caligrafía. Él termina y camina hacia la mitad del cuarto, sujetando en ambas manos su libro abierto, y gritando “¡Srita. R.¡ ¡Srita. R.¡”.Él regresa hacia mí y dice, “Me puedo ir” (J1: 19-29).

Visualización 4.2: Notas de campo provenientes del estudio de Jacques.

Uno de los patrones evidentes en esta cita de nota de campo es la táctica que Jacques usa para evitar realmente hacer ninguna tarea de la escuela. Los datos que apoyan este patrón (o que lo ‘construyen’) incluyen:

- Jacques no trajo un cuaderno de pasta dura de modo que no pudiera participar en la lección de arte
- Jacques emplea cierto tiempo observando a la maestra, ayudando a otros
- Jacques ayuda a Jason a ponerle goma a las esquinas del cuaderno de Jason
- Jacques pregunta a la maestra cuándo debe empezar la práctica de concierto y decide no empezar a hacer su tarea
- Jacques emplea cierto tiempo platicando con sus compañeros acerca del trabajo que él *debería* estar haciendo o que debería haber hecho
- Jacques arregla con su mamá (‘la pone a tono’) para que ella colecciona recortes de periódicos para que le dé a él, en lugar de hacer esto último él mismo
- Jacques deja su tarea de caligrafía y se levanta para traer goma para dos compañeros de clases que se encuentran trabajando en su proyecto de arte

y así sucesivamente.

De muchos modos, tal como Fetterman ha sugerido, la pareación de patrones es similar al análisis de categorías (ver el capítulo 3) o el análisis de codificación y dominio abierto (vea las secciones siguientes de este capítulo). El investigador desarrolla *categorías amplias* de datos que se basan en *piezas* de datos que son similares en su naturaleza. Sin embargo, la pareación de patrones difiere del análisis categórico y de la codificación abierta de una manera importante. El análisis de pareación de patrones funciona de lo general a lo particular, mientras que el análisis categórico y la codificación abierta trabaja de lo particular a lo general. O sea, que la pareación de patrones (de manera similar al análisis de dominio) primero exige una revisión amplia a través de los datos, y un proceso de ‘aseguramiento’ o comparación y contraste de los datos para ver si hay ejemplos suficientes de un tipo específico para asegurar de que ahí existe un patrón. Y, la pareación de patrones difiere del análisis de dominio en términos de grado de detalle del análisis (el análisis taxonómico permite un análisis mucho más detallado de los datos) y de lo que se analiza; la pareación de patrones se enfoca solamente en patrones, no en ‘niveles’ de patrones o en las relaciones que existen entre patrones, mientras que el análisis de dominio permite el análisis de conceptos y relaciones culturales entre estos conceptos.

El análisis de la pareación de patrones también incluye el análisis de piezas de datos que no pertenecen al patrón que está siendo logrado por el investigador (o que se sitúan fuera de la categoría). Estas variaciones o excepciones hacia el patrón ayudan al investigador a definir más claramente los patrones y a distinguir entre ellos. Fetterman explica que en la pareación de patrones ‘brotan excepciones a la regla [y] se detectan variaciones que se refieren a un tema. Estas variantes ayudan a circunscribir la actividad y clarificar su significado’ (1989: 92). El análisis categórico, por otro lado, empieza con el hecho de marcar con distintivos las piezas de los datos—generalmente piezas pequeñas, tal como se demostró en el ejemplo proporcionado por Coffey y Atkinson en el capítulo anterior—que viene a ser un proceso de ‘colapsar’ categorías parecidas entre sí mismas de modo que permanecen solamente unas cuantas categorías manejables. La codificación abierta es muy similar al análisis categórico, pero se enfoca más explícitamente hacia desarrollar conceptos para explicar fenómenos.

<p>Tarea: Complete el siguiente molde encasillando en las columnas vacías lo que usted piense que pudiera haber sido el propósito de investigación, la pregunta (s), el intento de investigación y los datos que se necesitaban, que hayan generado las notas de campo que se refieren a Jacques en el visualización 4.1.</p>				
Propósito de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo de investigación	Datos para recolectar	Enfoque hacia el análisis de datos, e informantes
				Pareación de patrones <ul style="list-style-type: none"> • Fetterman, 1989 • Marquart, 1990 • Trochim, 1985

En términos de organizar y manejar un análisis de patrones, Fetterman sugiere construir moldes que sirvan de herramientas para comparar y contrastar piezas de datos (Fetterman 1989: 96). Por ejemplo el análisis que hicimos sobre las notas de campo escritas mientras observábamos a Jacques podría ser organizado como sigue (visualización 4.5):

	Tácticas para evitar hacer la tarea	Portarse ‘chistoso’
Durante la clase	Jacques no trajo un cuaderno con forro duro, de modo que no puede participar en la clase de arte. Jacques pregunta a su profesora cuándo debe empezar la práctica de concierto y decide no empezar a hacer su trabajo.	Alguien se queja del calor, y la Srita. R. explica que hace calor todos los veranos en Queensland. Jacques grita, “¡traigan un aparato acondicionador de aire!”. Una madre llega para llevarse a su hija a casa de regreso de la escuela. El incendio está ahora cerca de su casa de McDowell [una colonia de la ciudad]. Jacques canta la tonada ‘Doo-doo-Doo-doo-Doo-doo’.
Durante los		

descansos en la escuela (el té de en la mañana, la hora del almuerzo).		
En el hogar	Jacques arregla con su mamá ('le da la tarea' de que ella colecciona recortes de periódico para él, en lugar de hacerlo él mismo).	

Visualización 4.3: Un ejemplo de patrón para pareamiento y el análisis de sus notas de campo.

Los tipos de patrones generalmente adoptados por los investigadores incluyen:

- Patrones diarios y patrones de actividad (ejemplo: horarios de salones de clases, horarios para permanecer en la escuela, el patrón de cada clase de matemáticas de un grupo, patrones de juego durante los descansos en la escuela)
- Patrones de acción (tales como nuestro ejemplo de Jacques que presentamos antes, rituales y rutinas, etc.)
- Patrones de discurso (por ejemplo: estos tipos de patrones se refieren a la interacción que existe entre las instituciones y la gente, tales como los efectos de una regla nueva sobre los estudiantes y los maestros; el cambio de los directores de la escuela, etc.)
- Patrones de relaciones humanas (por ejemplo: Cuál niño parece ser el que cae más mal en el grupo y por qué, qué profesor es aquél de quién hay más quejas y por qué, la relación que existe entre un maestro y su grupo)
- Patrones de creencia.

Por supuesto, los patrones que se identificaron en un paquete de datos por parte de un investigador pueden ser completamente diferentes de aquellos que otros investigadores identificaron, o aun de lo que el mismo investigador pudiera identificar en otras ocasiones o por medio del trabajo en base a una teoría diferente. Los criterios que se reconocen para la pareación de patrones son solamente que el patrón identificado por parte de un investigador puede ser reconocido por otras personas que leen los datos (o que leen evidencia proporcionada para el patrón en el reporte de investigación), y que el patrón puede recibir soporte adecuado de parte de la evidencia.

Para saber más sobre pareación de patrones, véase:

- Fetterman, D. (1989). *Ethnography: Step by Step*. Newbury Park, CA: Sage.
- Miles y Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, T. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.

2. El análisis de los datos que se han observado: Codificación Abierta

La codificación abierta es el proceso de nombrar y categorizar los fenómenos presentes en los datos de investigación (Strauss y Corbin 1990: 62). Se asocia más cercanamente con un enfoque teórico y metodológico específico para generar teorías por medio de estudios empíricos que se llaman Teoría de Cimiento ('Grounded Theory'). La codificación abierta puede, sin embargo, aplicarse a los estudios enmarcados por otras metodologías y teorías, además de la Teoría Cimentada.

Anselm Strauss y Juliet Corbin describen la codificación abierta como un proceso de:

- i. 'Dividir' los datos para que sean partes discretas.
- ii. Examinar muy de cerca estas partes y compararlas, para ver si tienen similitudes y diferencias.
- iii. Hacer preguntas sobre los fenómenos que sugieren estos trabajos de comparación y contraste. (ibid).

Para Strauss y Corbin, este proceso de 'dividir' involucra un proceso de 'separar una observación, una oración, un párrafo, y dar a cada incidente, idea, o evento discreto un nombre; algo que se identifica o que representa un fenómeno' (1990: 63). Cada muestra se compara con otras de modo que las muestras similares (los sucesos, los fenómenos, etc.) pueden recibir la misma identificación. De ese modo dos procesos analíticos son elementos clave de codificación abierta: (1) hacer comparaciones, y (2) hacer preguntas sobre los datos. Por cuenta de éstos la codificación abierta algunas veces recibe el nombre de 'método comparativo de constantes' (Strauss y Corbin 1990: 62; véase también Miles y Huberman 1994). El objetivo de la codificación abierta es desarrollar *conceptos* que ayuden a *explicar* que se observaron durante un estudio de investigación a campo directo. Por supuesto, 'los conceptos' son la unidad básica de análisis para la codificación abierta.

Strauss y Corbin sugieren diferentes tipos de preguntas que deben hacerse mientras se analizan los datos (1990: 63). Estos incluyen:

- ¿Qué es esto?
- ¿Qué representan?

Otros investigadores han desarrollado listas diferentes o más extensas de preguntas analíticas. Donna Mertens (1999: 352) por ejemplo, trabaja directamente en el trabajo que hicieron Strauss y Corbin y aconseja hacer 'preguntas básicas tales como: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Qué? ¿De qué manera? ¿Cuánto? ¿y por qué?'. Pidgeon y Henwood sugieren preguntar: '¿Qué categorías o distintivos necesito para tomar siempre en cuenta lo que es lo importante para mí en este párrafo' (1996: 92, citado en Potter 1998: 124). Charmaz (1995: 38, citado en Potter ibid.) ofrece la siguiente serie de preguntas de guía de código abierto:

1. ¿Qué está sucediendo?
2. ¿Qué se encuentra haciendo la gente?

3. ¿Qué está diciendo la persona?
4. ¿Qué es lo que estas acciones y aseveraciones conciben como una cosa ya hecha?
5. ¿Cómo sirven la estructura y el contexto para apoyar, mantener, impedir o cambiar estas acciones y aseveraciones?.

Otros investigadores prefieren emplear preguntas reflectivas que ayuden a los investigadores a conservar la vista fija firmemente en su pregunta de investigación, en su objetivo y propósito para lo mismo. Emerson, Fretz y Shaw (1995: 146) enlistan seis preguntas de este tipo:

1. ¿Qué está haciendo la gente? ¿Qué está esa gente tratando de lograr?
2. ¿De qué manera, exactamente hace esto esa gente? ¿Qué medios y/ o estrategias específicas usa?
3. ¿Cómo hablan, caracterizan, y entienden los miembros lo que está sucediendo?
4. ¿Qué conceptos hechos ya tienen?
5. ¿Qué me parece que está sucediendo aquí? ¿Qué aprendí yo de estas notas [de campo]?
6. ¿Por qué las incluí?

Un investigador puede usar cualquiera de estos paquetes de preguntas que se sugieren para hacer preguntas sobre los datos—a única ‘ganancia’ es que las preguntas analíticas necesitan explicarse y justificarse.

De acuerdo con Marshall y Rossman (1999: 155), los datos de codificación son la representación formal del pensamiento ‘analítico’; en otras palabras, cuando los investigadores organizan los datos de acuerdo a códigos predeterminados o a códigos que se generan de la lectura a través de todos los datos, muchas veces sus decisiones acerca de qué suceso, oración, u observación se identifica con qué código, es lo que hace que su pensamiento analítico sea explícito y concreto. En general, como ya lo hemos mencionado, la codificación abierta tiene tres pasos de secuencia:

1. Dividir los datos en partes discretas y aplicar códigos conceptuales a los datos.
2. Comparar y contrastar los códigos, y agrupar paquetes de códigos similares para que formen categorías conceptuales.
3. Identificar las propiedades de cada categoría por medio de preguntas analíticas, y localizar cada ejemplo de un fenómeno que pertenezca a esta categoría a lo largo de una secuencia continuada (o sea, ‘dimensionalizar’ los datos).

Cada uno de estos datos se analiza por turnos en los párrafos que siguen.

Un ejemplo de codificación abierta

Strauss y Corbin nos proporcionan un ejemplo amplio de cómo la codificación abierta trabaja en el análisis de los datos que se han observado. Las palabras que aparecen en negritas son los distintivos que Strauss y Corbin han dado a los fenómenos que observaron.

Suponga usted que se encuentra en un restaurante bastante caro. El restaurante se haya construido en tres niveles. En el primer nivel hay una cantina; en el segundo una pequeña área de comidas y en el tercero el área mayor de comida y la cocina. La cocina se encuentra abierta de modo que usted pueda ver lo que sucede. ... Mientras espera que le sirvan, usted nota a una dama vestida de rojo. Ella parece que esté solamente parada en la cocina, pero el sentido común de usted le aconseja que un restaurante no pagaría a una dama de rojo solamente por estar parada, especialmente en una cocina que se encuentra trabajando. ...

Usted nota que ella se encuentra observando con interés por toda el área de cocina, **un sitio de trabajo**, enfocándose aquí y allá, tomando nota mental de todo lo que sucede. *Usted pregunta a sí mismo ¿Qué está ella haciendo aquí? Luego a esto le pone el distintivo observando.* ¿Observando qué? **El trabajo de la cocina.**

En seguida alguien se acerca y le hace una pregunta. Ella contesta. Este acto es diferente a observar, *así pues, esto lo codifica* como **información al pasar.**

Ella parece notar todo. Usted llama a esto **estar atenta a todo.**

Nuestra dama vestida de rojo se acerca a alguien y le dice a él algo. Puesto que este incidente también involucra información que se proporciona, *usted también la identifica como* **información al pasar.**

Aunque se encuentra parada a la mitad de toda esta actividad, ella no parece ser obstáculo para la misma. Para describir este fenómeno, usted usa el término **no ser entremetido.**

Ella da vuelta y camina rápidamente y sin ruido, **eficiencia**, hacia el área de comedor, y procede a **observar la actividad que se realiza aquí también.**

Parece observar a todos y a todo, **monitorea** ¿Pero monitorea qué? Por ser un observador astuto, usted nota que ella se encuentra monitoreando la **calidad** del servicio, la manera en que el mesero contacta y responde al cliente; el **tiempo del servicio**, qué es lo que se percibe entre hacer que se siente un cliente, las órdenes de comida que da, el recibir la comida; y **la respuesta y satisfacción del cliente** en lo que se refiere al servicio.

Llega un mesero trayendo una orden de comida para un grupo numeroso, ella interviene para ayudarlo, **dando ayuda de ese modo.**

La mujer se mira como que sabe lo que está haciendo y que es competente en lo mismo, **se mira experimentada.**

Ella se acerca a una pared que está cerca de la cocina y mira lo que parece ser un horario, **adquiere información.** (Strauss y Corbin 1990: 64).

De algunas maneras, el análisis categórico (ver el capítulo 3) y la codificación abierta son prácticamente sinónimos—especialmente en lo que se refiere a los elementos de ‘codificación’. Con la codificación abierta de los datos que se observaron, sin embargo, el investigador se encuentra interesado más que nada en desarrollar *conceptos* (y en dimensionalizarlos), más bien que en generar listas de cosas similares y agruparlas en categorías que tengan distintivos. Además, la codificación abierta se encuentra hondamente interesada en el *contexto* en el cual estos conceptos se encuentran o puedan ser incluidos. Un concepto es cualquier noción abstracta, idea o elemento teórico que nosotros ‘nombramos’ de modos reconocibles socialmente, para explicar las propiedades que tienen las cosas. Los conceptos pueden ser evaluados y modificados. Por ejemplo, ‘la práctica social’, ‘la pedagogía’, ‘la historia’, y la ‘metacognición’ son todos conceptos, y en el ejemplo tomado de Strauss y Corbin que aparece arriba, todas las palabras en negritas son conceptos.

Tarea:

Los conceptos a que llegaron Strauss y Corbin en su ejemplo de arriba son algo que pueden reconocerse, pero las actividades con distintivo del ejemplo de arriba pudieran ser tan fácil y justificablemente ser llamadas algo diferente. Por ejemplo, el segundo

suceso ‘de pase de información’ pudiera ser identificado como ‘clarificación de tarea’ o ‘obedecer a la autoridad’, y así sucesivamente.

- Dé otro nombre a cualquiera de los fenómenos de Strauss y Corbin y dé las razones para haberlo hecho.

Otro enfoque para lograr los códigos usando los principios de Strauss y Corbin para los análisis de datos lo proporciona Matthew Miles y Michael Huberman (1994: 58). Miles y Huberman sugieren codificar cuatro cosas principales: ‘condiciones’, ‘interacciones entre los que toman lugar’, ‘estrategias y tácticas’, y ‘consecuencias’ (ibid). ‘Las condiciones’ se identifican al buscar palabras tales como *debido a o ya que*. ‘Las consecuencias’ pueden identificarse leyendo alrededor de temas tales como *resultado de, en razón de y así pues*, y así sucesivamente. Las frases que se usan repetidamente por parte de los participantes en el estudio (códigos “en vivo”) ‘son también buenas pistas’ porque ‘a menudo apuntan hacia cosas regulares del entorno’ (ibid.: 61).

Miles y Huberman (ibid) también presentan una cierta cantidad de otros ‘esquemas’ que guían la codificación al hacer análisis. Uno de estos es el esquema de John Lofland (1971). Esto lleva una gradación de niveles de análisis de micro a macro, y paquetes de preguntas tales como aquellas que se analizaron en la subsección previa se aplican a cada una de las siguientes dimensiones:

1. *Los actos*: La acción es una situación que es temporalmente breve, que consume solamente unos cuantos segundos, minutos u horas.
2. *Las actividades*: Acciones que se llevan a cabo en un entorno de duración mayor—días, semanas, meses—y que constituyen elementos importantes de los involucramientos de la gente.
3. *Los significados*: Las producciones verbales de los participantes que definen y dirigen la acción.
4. *La participación*: El involucramiento holístico de la gente en o su adaptación a una situación o entorno que se encuentre bajo estudio.
5. *Las relaciones*: Las interrelaciones entre varias personas que son consideradas simultáneamente.
6. *Entornos*: El entorno completo que se encuentra bajo estudio concebido como unidad de análisis.

Otro esquema presentado por Miles y Huberman (ibid) es el concebido por Bogdan y Biklen (1992):

1. *Entorno/contexto*: La información general acerca del entorno que rodea y que le permite a usted situar el estudio en un contexto más grande.
2. *Definición de la situación*: De qué manera la gente entiende, define, o [parece percibir la situación o los tópicos en los cuales se concentra el estudio].
3. *Perspectivas*: Maneras de pensar acerca de la situación que tienen entre manos y que comparten los informantes [participantes del estudio] (“la manera en que las cosas se hacen aquí”).

4. *Maneras de pensar sobre la gente y los objetos*: El entendimiento que se tiene entre sí, o de la gente extraña, de los objetos de su mundo (más detallado en forma que los de arriba).
5. *Proceso*: La sucesión de eventos, la fluidez, las transiciones, y los puntos cambiantes, los cambios a través del tiempo.
6. *Actividades*: Tipos de conducta que ocurren regularmente.
7. *Eventos*: Actividades específicas, especialmente aquellas que ocurren infrecuentemente.
8. *Estrategias*: Maneras de lograr hacer cosas: tácticas de la gente, métodos, técnicas para lograr sus necesidades.
9. *Las relaciones y la estructura social*: Patrones definidos no oficialmente, tales como convencionalismos, coaliciones, romances, enemistades.
10. *Métodos*: Problemas, gozos, dilemas del proceso de investigación—a menudo en relación con comentarios hechos por parte de los observadores.

Tales guías son nunca nada más que guías. No todos los elementos de cada guía se encontrarán dentro de un estudio. Algunos posiblemente tendrán solamente un pequeño papel en el estudio, y así sucesivamente. El propósito de estas guías es proveer a los investigadores que quieran codificar sus datos con puntos de partida desde los cuales poner en movimiento sus análisis.

Una vez que se ha decidido usar un juego de códigos manejable y útil después de analizar al menos algunos de los datos colectados, el investigador generalmente desarrolla acrónimos o versiones taquigráficas de sus códigos (LeCompte y Schensul 1999; Miles y Huberman 1994; Strauss y Corbin 1990). Estos códigos taquigráficos se pueden usar para analizar más rápidamente los datos remanentes. Estos códigos taquigráficos y sus versiones o explicaciones largas se enlistan generalmente en una hoja de papel o se escriben en un libro. Los investigadores pueden usar estas listas para que les hagan recordar los códigos que están usando, o revisar si necesitan añadir códigos nuevos en sus listas. Por ejemplo, en nuestro ejemplo de la dama vestida de rojo de Strauss y Corbin, ‘observando’ podría venir a ser OBSERVAR, ‘trabajo de cocina’ podría convertirse en TRABAJOCOC, y ‘el pase de información’ pudiera llegar a ser PASINFO. De nuevo, estos códigos taquigráficos son inventados por el investigador, teniendo el único criterio real para lleguen a ser como son es que los códigos son algo que se recuerda fácilmente y cada uno se distingue fácilmente de los otros.

Una vez que han decidido sobre que códigos usar, los investigadores deben también hacer notas de las decisiones que hicieron durante el proceso de codificación (por ejemplo: la razón por la cual esta pieza específica de datos se codificó como OBSERVAR y no como PASINFO. Es una buena idea también hacer notas de pensamientos sobre las categorías que brotan, los comentarios acerca de los códigos, las categorías y datos en relación con lo escrito que se leyó antes de implementar el estudio, y cosas de este tipo. Este tipo de notas vienen a ser algo invaluable cuando se encuentre el investigador escribiendo documentos de investigación que reporten los hallazgos del estudio.

Strauss y Corbin enfatizan la necesidad de marcar con distintivos *conceptuales* los datos, antes que decir que son descriptivos.

Tal como lo puntualizan, ‘no es inusual para investigadores principiantes sumarizar más bien que *conceptualizar* los datos. O sea, que ellos meramente repiten

brevemente lo más importante de la frase o de las oraciones, pero lo hacen todavía de un modo descriptivo' (1990: 64-65) por ejemplo, en lugar de 'reunir información' el investigador novato pudiera escribir algo como 'él lee el horario' o 'él habla con el mesero' o 'pregunta algo al mesero' analizar datos por medio de frases como éstas tiende a resultar en un análisis un poco confuso, y hace muy difícil categorizar piezas similares de datos.

El desarrollo de categorías

Una vez que el investigador ha empezado a añadir distintivos de conceptos a los datos empezarán a aparecer grupos generales de conceptos parecidos. (inicialmente, estos grupos frecuentemente serán provisionales, debido a que pudieran cambiar mientras más datos se analicen). Pueden ser formalizados como categorías por medio de ponerles un distintivo de categoría. Aquí nuevamente la codificación abierta y el análisis categórico son enfoques muy similares hacia el análisis de datos. Estos distintivos de categoría deberían ser también conceptuales en su naturaleza, aunque serán más amplios en su posibilidad de abarcamiento que los distintivos que se dan a las piezas de datos. Para regresar a un ejemplo anterior, Strauss y Corbin se encuentran interesados en definir la naturaleza del trabajo que realiza la mujer vestida de rojo. Ellos empiezan generando categorías por medio de hacer preguntas y comparar conceptos. En este caso, se enfocan primero en el concepto de monitoreo tal como lo ven que se manifiesta escrito en los datos.

¿Por qué se encuentra ella monitoreando el flujo de tráfico? ¿La satisfacción de los clientes? ¿La calidad del servicio? ¿Y el tiempo que se ocupa para servir a los clientes? ¿Es por un propósito mismo o diferente que observar lo que ella se encuentra haciendo en la cocina? ... ¿Qué relación tiene el hecho de tener experiencia con el monitoreo que realiza ella? Aquí pudiéramos nosotros concluir que el monitoreo ... y la observación todos parecen referirse a la misma cosa—**el trabajo** en el cual se encuentra enfrascada para **revisar y mantener el flujo de actividad**. Es un tipo especial de labor, sin embargo —preparar y traer alimentos a una mesa de un restaurante. Podemos marcar todos los conceptos que se refieran al trabajo como **tipos de trabajo para vigilar y mantener el flujo de la labor**. Pero el concepto **experiencia** no encaja realmente bajo este título. Si lo comparamos con no ser entremetido y estar atento, es similar. Así pues los tres pueden ser agrupados bajo el título de *atributos* o cualidades. Pero, ¿Atributos y cualidades de qué? Respuesta: Una persona que es buena para observar y mantener el flujo de trabajo. Pero esta frase larga parece ser demasiado confusa; así pues tenemos la obligación de dar al trabajo de la dama un nombre mejor. Ya que el empleo parece tener que ver con conservar el flujo de trabajo de un restaurante y puesto que el trabajo se refiere a la comida, nosotros pudiéramos llamarla una **orquestadora de alimento**. Entonces estar atenta, no ser entremetida y la experiencia vienen a ser “atributos de” o “condiciones” que debe tener un buen orquestador (a) de comida en un restaurante ... Así pues ahora tenemos una categoría (ORQUESTADORA DE ALIMENTO) y dos subcategorías (TIPOS DE TRABAJO PARA REVISAR Y MANTENER EL FLUJO DE TRABAJO; TAMBIÉN CONDICIONES PARA SER UN BUEN ORQUESTADOR (A) BUENO DE ALIMENTO) ... Ahora el título real del trabajo de la dama por supuesto no será “orquestadora de la comida de un restaurante”, pero eso es algo muy cercano al concepto que tenemos. En nuestros cerebros la hemos clasificado dándole un título en el empleo, y sabemos un poco acerca de sus tareas y los atributos que se necesitan para hacerlas. (Strauss y Corbin 1990: 66-67).

Como sucede en el caso del análisis categórico, los distintivos de categoría pueden ser ‘inventados’. Esto es lo que Strauss y Corbin han hecho en el ejemplo de arriba. De manera alternada, los distintivos pueden venir directamente de la teoría y/o la literatura escrita que dan origen al estudio o pueden crecer directamente de algo que una persona dice o de un distintivo que ya se encuentra en existencia (ver Coffey y Atkinson 1996). El proceso de ‘formalizar’ o decidir en lo que se refiere a una categoría, involucra identificar sus atributos o propiedades principales.

Propiedades y dimensiones

En los enfoques de codificación abierta hacia el análisis de datos, las categorías se logran principalmente por medio de sus *propiedades*. Strauss y Corbin definen las propiedades como ‘los atributos o características de un fenómeno (o categoría)’ (1990: 70). Una vez que se han identificado las propiedades de una categoría, cada una puede ser dimensionalizada a lo largo de una secuencia. Identificar sistemáticamente las propiedades y ‘dimensionalizarlas’ son procesos importantes porque forman la base para identificar o lograr *relaciones* entre las categorías (y subcategorías). Identificar el rango completo de propiedades para una categoría significa que el investigador puede desarrollar una secuencia a lo largo de la cual varía cada propiedad. Esto crea un ‘perfil dimensional’ para cada categoría (ibid., véase también Emerson, Fretz y Shaw 1995: 149). Una vez más, el ejemplo de Strauss y Corbin de la dama de rojo puede usarse para ilustrar esto.

La categoría [**orquestadora de alimentos**] proporciona propósito y significado a la presencia en el restorán de nuestra dama que viste de rojo, en oposición a decir que se trata de una cliente que también esté vestida de rojo. Una de las subcategorías de la categoría **orquestadora de alimentos** es que exige el llevar a cabo ciertos **tipos de trabajo** o sea: observar, monitorear, ayudar, y así sucesivamente. Estas últimas actividades son de hecho una división de la subcategoría **tipos de trabajo**; ahora cada uno de estos tipos tiene propiedades que pueden ser dimensionalizadas. Con cada incidente de actividad de un tipo de trabajo podemos dar a ese incidente especificidad mirando a la frecuencia de la actividad, su duración, la manera en que se lleva a cabo, qué otra persona se encuentra involucrada, cuándo se realiza y así sucesivamente.

Tomemos el tipo de trabajo llamado **observación**; con cada incidencia de observación podemos notar su **frecuencia**. La frecuencia puede ser dimensionalizada al preguntar: ¿Qué tan a menudo observa ella esta área más que otra; a menudo—nunca?. La observación tiene también la propiedad de **extensión**. De nuevo, con cada incidente que notamos, ¿Vigila ella esta área más que cualquier otra? Aun más, ésta tiene la propiedad de la intensidad. ¿Es la **intensidad** con la cual observa cualquier área alta o baja y cambia ésta después de cierto tiempo? Otra propiedad es la **duración** de la observación. ¿Observa ella un área por largo o corto tiempo? (Strauss y Corbin 1990: 71).

Strauss y Corbin muestran la manera en que pueden lograrse las propiedades y las dimensiones para que sean un molde y que se conviertan en una herramienta analítica (ibid.: 72):

Categoría	Propiedades	Rango dimensional (que se aplica cada incidencia)
<i>Observación</i>	Frecuencia	A menudo ----- nunca
	Extensión	Más ----- menos
	Intensidad	Alto ----- bajo
	duración	Largo -----corto

Visualización 4.4: Matriz de propiedades y dimensiones en observación

<p>Tarea: Usando los datos que aparecen en la visualización 4.4 en la sección que se refiere a la pareación de patrones, construya un matriz analítico similar al de Strauss y Corbin que sirva para la subcategoría: ayuda. Por ejemplo,</p>		
Categoría	Propiedad	Rango de dimensión
<i>ayuda</i>	propósito	dirigida por el profesor ----- dirigida por uno mismo

<p>Tarea: Complete el siguiente molde introduciendo en las columnas vacías lo que usted piense que pudiera haber sido el propósito de investigación, la pregunta (s) de investigación, el propósito de investigación y los datos que se necesitan, los cuales generaron las notas de campo escritas por Strauss y Corbin, referentes a la ‘dama de rojo’.</p>				
Propósito de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo de investigación	Datos para recolectar	Enfoque hacia el análisis de datos y hacia los informantes
			Datos de observación sobre las características del trabajo que hizo la ‘dama de rojo’	Codificación abierta <ul style="list-style-type: none"> • Mertens, 1999 • Miles y Huberman, 1984

Una vez que todos los datos han sido codificados y los códigos puestos en paquetes de propiedades que pertenezcan a categorías específicas, el investigador necesita repetir el proceso, revisando los códigos, las propiedades y categorías, asegurándose de que estén correctos, poniéndoles nuevos nombres a algunos y cosas de este tipo hasta que se puedan ver categorías bien definidas, propiedades y conceptos con las mismas características del análisis que se hace. A este punto, el investigador pudiera decidirse por dejar de analizar los datos y empezar a escribir sus hallazgos e interpretaciones de sus análisis o, el investigador pudiera aplicar técnicas de codificación más sofisticadas y procesos del mismo tipo a su análisis inicial. Estas técnicas adicionales incluyen enfocarse en la codificación, la codificación axial, la

codificación selectiva, el mapeo de conceptos, y la codificación de patrones. En la siguiente subsección nos enfocamos en la codificación axial.

Más allá de la codificación abierta: Las técnicas de codificación axial

Los resultados de la codificación abierta pueden refinarse más adelante por medio de la *codificación axial*. Mientras la codificación abierta puede aplicarse solamente a los datos que *pueden verse* (Strauss y Corbin 1990: 75), la codificación axial nos ayuda a ‘mirar por debajo de lo obvio’ (ibid: 76) de modos sistemáticos y analíticos.

La codificación axial es el proceso de tomar las categorías que se produjeron por medio de la codificación básica y hacer conexiones lógicas *entre* cada categoría. En la codificación axial, los investigadores intentan especificar las *condiciones* que han mostrado la categoría que ellos han identificado por medio de la codificación abierta. También tienen como objetivo describir en detalle las propiedades del contexto o contextos en los cuales se localiza la categoría e identificar las *estrategias* que se asocian con la categoría y las *consecuencias* de estas estrategias (Strauss y Corbin 1990: 97). ‘Las estrategias’ se refieren a los medios que la gente usa para ‘hacer que las cosas se hagan’ (ejemplo: la manera en que algo se manipula, en que uno se aproxima a ella, la manera en que se usa, o que se lleva a cabo, etc.). De acuerdo con Strauss y Corbin (1990: 98), un distintivo de categoría no le dirá a usted necesariamente si la categoría ‘denota una condición, una estrategia o consecuencia’. El investigador necesita decidir e identificarla como que sea de este tipo.

El ejemplo que proporciona Strauss y Corbin es tomado de un estudio de gente que sufre artritis. Toma una cita sacada de una entrevista para puntualizar las características axiales: ‘cuando tengo (la condición) de dolor artrítico (el fenómeno [el que se estudia]), tomo aspirina (la estrategia). Después de un rato, me siento mejor (consecuencia)’ (1990: 98). Cada una de estas características axiales (condiciones, estrategias y consecuencias) pueden ser dimensionalizadas por medio de una secuencia, tal como se describió en el análisis de la ‘dimensionalización’ en la subsección precedente.

Las categorías de liga son identificadas por un proceso posterior de hacer preguntas. Esto involucra preguntas que se refieren a las categorías, más bien que a los datos reales. Las preguntas sobre las categorías identificadas por Strauss y Corbin (1990: 107) incluyen:

- ¿Se encuentra la categoría *x* relacionada con la categoría *y* como consecuencia de estrategias que se emplearon para lograr la *z*? (Por ejemplo: ‘¿está la categoría Alivio del dolor relacionada con Dolor como consecuencia de las estrategias que se toman para aliviar ese dolor?’ ibid.)
- Bajo las condiciones de *x*, ¿Qué estrategias usa la gente para lograr *y*? (Por ejemplo: ‘bajo condiciones de Dolor, ¿Qué estrategias usa para el Manejo del Dolor?’)

En relación con estas preguntas podemos regresar al ejemplo de Jacques que se presentó en la sección que se refiere a la pareación de patrones (véase la visualización 4.2). Añadiendo puntos de vista adicionales tomados de otras notas de campo que se enfocan en Jacques, encontramos categorías a las cuales se puede llegar partiendo de

estos datos. Tales categorías incluyen ‘evitar el trabajo’, ‘Jacques como chistoso’ y ‘Jacques como persona que ayuda’. En relación con el caso de Jacques nuestra pregunta de investigación es:

¿De qué maneras un joven adolescente que se encuentra lidiando con la alfabetización de la escuela se entiende con la lectura y la escritura en la sesión de clases?

Una vez que ya han sido dimensionadas, nuestras categorías empiezan a tener esta apariencia:

Categoría	Propiedades	Rango dimensional (que se aplica a cada incidente)
<i>Evitar el trabajo</i>	frecuencia	A menudo, por costumbre cuando menos una vez, una lección
	extensión	Varía desde no hacer ningún tipo de trabajo en una clase o día, hasta hacerlo solamente cuando alguna fuerza exterior motivadora se encuentra presente (por ejemplo: el timbre que marca el fin de las clases del día)
	duración	Pudiera ser de solamente unos cuantos minutos, a través de clases completas, o de días completos en la escuela.

Categoría	Propiedades	Rango dimensional (que se aplica a cada incidente)
<i>Jacques como chistoso</i>	frecuencia	Regularmente—siempre que se presente alguna oportunidad.
	extensión	Varía desde un simple comentario, hasta un monólogo de tiempo considerable.
	intensidad	Varía desde comentarios menores en voz baja hasta comentarios muy apasionados, que llamen la atención.
	duración	Nunca dura más de un minuto.

Categoría	Propiedades	Rango dimensional (que se aplica a cada incidente)
<i>Jacques como persona que ayuda</i>	frecuencia	Varía—sucede más en lecciones ‘en las que se emplean las manos’ tales como el arte y la educación física.
	tiempo que perdura	La mayoría de las veces la ayuda se proporciona cuando la gente la pide, o sin que el profesor indique a Jacques que ayude a alguien.
	duración	Varía—puede durar hasta cinco minutos, y puede ser una serie de actividades para ‘ayudarse’ una vez y después la otra ocasión.

Para desarrollar relaciones entre nuestras tres categorías, podemos hacer preguntas tales como:

- ¿De qué maneras se relaciona la categoría de ‘Jacques como ayudante’ con la categoría de ‘evitar el trabajo’, como consecuencia de las estrategias que Jacques usa para desviar la atención de los problemas que tiene con su alfabetización?
- Bajo condiciones de Jacques como chistoso, ¿Qué estrategias usa él para lograr evitar el trabajo?
- ¿Bajo qué condiciones podrían relacionarse los conceptos de ‘Jacques como chistoso’ y ‘Jacques como ayudante’ al mismo fenómeno?

Tarea:

Basando su trabajo en la hipótesis de que tanto Jacques como chistoso y como ayudante sean subcategorías de la categoría ‘evitar las tareas’, desarrolle más preguntas analíticas para la codificación axial.

La codificación abierta puede ser tan compleja o tan simple como lo desee el investigador. Algunos investigadores, tales como Strauss y Corbin, usan la codificación abierta (al mismo tiempo que la forma axial y otros tipos de codificación) para lograr teorías que expliquen los fenómenos que ellos estudian. Otros investigadores usan la codificación abierta solamente como un técnica del análisis de datos incluyente en forma de ‘un juego de partes’ que ellos manufacturan, para hacer un estudio. El objetivo de la codificación abierta no es producir un grupo de categorías discretas no interpretadas sino producir un registro coherente y unificado de un fenómeno o de un suceso.

Actividad:

Aplique técnicas de codificación abierta a los datos de notas de campo que aparecen en la visualización 4.2:

- ¿Qué permite a usted la codificación abierta ‘decir’ sobre o ‘ver’ en los datos que la pareación de patrones no le permitió?
- ¿Bajo qué condiciones de investigación pudiera ser que usted usara la pareación de patrones y no el código abierto, y *viceversa*?

Para saber más sobre procedimientos de codificación, véase:

- Emerson, R., Fretz, R. y Shaw, L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press. 142-168.
- LeCompte, M. y Schensul, J. (1999). *Analyzing and Interpreting Ethnographic Data. Ethnographer’s Toolkit*. Vol. 5. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Miles y Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage, capítulos 5 - 8.

El análisis de los datos que se observaron: Análisis de dominio, taxonómico y componencial.

Análisis de dominio

Una de las cosas que los investigadores cualitativos hacen con los datos es analizarlos para identificar los significados culturales de las prácticas que se encuentran estudiando. Una técnica poderosa pero relativamente simple que puede usarse aquí es lo que James Spradley (1980) llama *análisis de dominio*. Éste es un proceso en el cual se analizan datos referentes a *situaciones sociales* que se obtienen por medio de la observación y los medios de recolección de datos se analizan para identificar los *dominios culturales*.

Spradley define una situación social como una ‘sucesión de (actividades) de conducta que la gente lleva a cabo (actores) en un lugar específico (localidad)’ (ibid.: 86). Una formación de gente que se sube a un autobús, o un grupo de personas cruzando la intersección de una calle, o varios mujeres y niños platicando mientras se encuentran sentados en asientos de una sala de espera son ejemplos de todos los días de situaciones sociales. Los investigadores cualitativos se topan con situaciones sociales todo el tiempo en su campo de trabajo. Ellos graban muchas de estas situaciones sociales en sus notas de campo para analizarlas posteriormente.

Considere por ejemplo a un investigador que se encuentra observando la actividad de un salón de clases. En un momento específico se puede ver a un grupo pequeño de estudiantes cuchicheando uno con otro durante la clase. El investigador pudiera ser que grabara esto en sus notas de campo de varias maneras. Por ejemplo, él o ella pudieran grabar la hora en el margen de la página (por ejemplo: 11:23 a.m.) y escribir algo como: Tomás y tres otros niños susurran con las manos sobre la boca mientras el profesor se encuentra escribiendo una definición de ‘soliloquio’. Él o ella pudieran también grabar, de manera alternada el momento con una forma de un diagrama simple (o una secuencia grabada en cinta, o una fotografía). Ésta podría mostrar la situación espacial de los muchachos en relación con el profesor, o con otros estudiantes, dentro del contexto de la lección. Tal vez el diagrama (o tal vez es un marco de video o una fotografía) puede sugerir si los muchachos se encuentran fuera de la vista del profesor en el momento, o si son visibles. ¿Se sientan bajándose de sus asientos? ¿Están tratando ellos de esconderse detrás de otros estudiantes mientras cuchichean, o se encuentran hablando sin esconderse? ¿Cuál es el significado cultural de esta situación social? ¿Por qué se encuentran ellos cuchicheando? ¿Qué significa ese susurro?

Los significados culturales son algo que los participantes involucrados en situaciones sociales conocen (‘los de dentro’). En nuestro ejemplo, los niños que se encuentran susurrando son ‘de dentro’. Pero el investigador, que es un observador de fuera, no sabrá lo que significa el susurro de ellos. Él o ella pudieran no saber siquiera en el momento de recolectar los datos si esta situación social se convertirá en algo importante para su estudio. Y él o ella probablemente no podrán preguntar a los muchachos en ese momento qué es lo que están haciendo—aun si se le hubiera ocurrido a ella o a él que podría ser un acto importante en lo que se refiere a su estudio. Si, sin embargo, más adelante se muestra como que pudiera ser una situación social de importancia en términos de los propósitos del estudio y de la pregunta de investigación, el investigador necesitará analizarlo. Si éste fuera el caso, él o ella pudiera decidir usar un análisis de dominio para tratar e identificar y describir los significados culturales de

esta situación social. El análisis de dominio es un método para analizar datos y encontrar elementos específicos o partes que tengan significado cultural. Al descubrir partes de significado cultural podemos gradualmente juntar más grandes registros de lo que sucede en una escena cultural (como en un salón de clases).

El hecho aquí es que las *descripciones* que hace el investigador de las situaciones sociales que se registran como notas de campo, diagramas y otros tipos de datos de observación contendrán por costumbre poco o nada de *significado* cultural. La tarea del análisis de datos es moverse sistemáticamente de las observaciones de una situación social hacia el descubrimiento de una escena cultural y sus significados culturales inherentes. Spradley define un dominio cultural como ‘una categoría de significado cultural que incluye categorías más pequeñas’ (ibid.: 88).

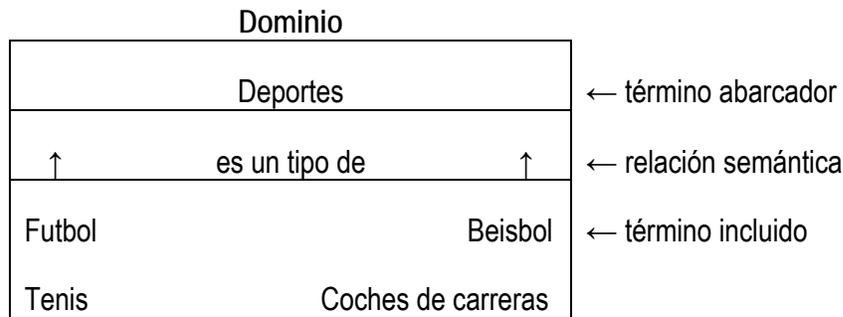
Del modo que hemos analizado ya en este capítulo, y en el anterior, las categorías son colecciones de cosas que se reconocen y se tratan como que fueran todas del mismo tipo o clase. El fútbol de patadas, el béisbol, el tenis y la carrera de coches de motor pertenecen todos a la categoría de Deportes. Partiendo de la perspectiva de los Deportes como categoría, se trata y se reconoce a los cuatro deportes como que sean el mismo tipo de cosa. Pero dentro de este agrupamiento de deportes encontramos que solamente los tres primeros se encuentran dentro de la categoría más pequeña de deportes que se practican con pelota. Y dentro de esta categoría de deportes que se juegan con pelotas, solamente el tenis y el béisbol involucran *golpear* la pelota (una categoría añadida). El fútbol de patadas pertenecería a la categoría más pequeña de deportes que involucran *patear* una pelota. Regresaremos a esta categorización en breve.

En el análisis de dominio, el enfoque del investigador se encuentra explícitamente en lograr categorías *de tipo cultural*, o dominios. Los dominios culturales consisten de tres elementos. Spradley llama a éstos ‘el término abarcador’ (el término que cubrir elementos individuales), ‘los términos incluidos’ y ‘la relación semántica’.

El término ‘término abarcador’ es el nombre que se da al dominio cultural. Es el nombre de una categoría que incluye categorías más pequeñas. En el ejemplo de arriba, DEPORTES sería un término abarcador porque cubre las categorías más pequeñas que forman parte de este concepto: fútbol de patadas, béisbol, tenis y carreras en coches de motor.

Los términos incluidos son las categorías más pequeñas que se encuentran incluidas en el dominio cultural, cuyo término incluyente las *cubre*. En nuestro ejemplo, los términos incluidos son fútbol de patadas, béisbol, etc. Por supuesto éstos términos incluidos son categorías en sí mismas, debido a que incluyen categorías aun más pequeñas (por ejemplo: el fútbol de patadas profesional, el fútbol no de paga, el fútbol de patadas de las mujeres, el fútbol de patadas para divertirse, el fútbol de patadas competitivo, etc.), y debido a que ellas organizan todas las actividades individuales *como ejemplo* que se conciben como jugar el mismo tipo de juego (por ejemplo, las prácticas que se reconocen como *fútbol de patadas*).

La *relación semántica* (‘semántica’, por supuesto, se refiere a *significado*) es lo que liga a los términos que se incluyen y al término que sirve para abarcar todo. En el ejemplo de Deportes, la relación semántica que sirve para ligar los términos incluidos con los términos que abarcan todo sería ‘es un tipo de’ o ‘es una forma de’. En otras palabras, ‘el fútbol de patadas es un tipo de deporte’. Spradley ilustraría el dominio cultural del deporte como sigue:



El análisis de dominio es un proceso de identificación de tendencias, patrones, regularidades y cosas de este tipo entre nuestros datos, de tal modo que podamos organizar nuestros datos bajo categorías de significado cultural por medio de hallar relaciones semánticas entre los elementos de las situaciones sociales. Hacer análisis de dominio es relativamente fácil una vez que sabemos lo que es y lo que es su papel e importancia en la investigación. Podemos empezar un análisis de dominio partiendo de varios puntos. Por ejemplo, podemos empezar de la terminación del ‘término abarcador’, estudiando con cuidado nuestros datos para ver si podemos encontrar nombres, o términos, o conceptos que hubiéramos usado una y otra vez al registrar nuestras observaciones. Este uso repetido de términos pudiera ser una pista para encontrar patrones o regularidades que puedan revelar dominios culturales. Si encontramos tales repeticiones ocurriendo por sobre segmentos completos de datos pudiera ser que decidamos que algunas de éstas nos sugieren términos abarcadores posibles. Podemos entonces empezar a buscar patrones de términos incluidos y de relaciones semánticas que se asocien con estos términos o conceptos recurrentes.

De forma alternada podemos empezar partiendo de las relaciones semánticas, el cual es el enfoque que recomienda Spradley. Por ejemplo podemos leer nuestras observaciones grabadas en video (al mismo tiempo que también lo hagamos con los datos hablados y escritos) buscando ejemplos de cosas que son clases o tipos de otros objetos, o partes de otras cosas. De hecho, hay muchas relaciones semánticas diferentes, de las cuales ‘ser un tipo de’ es solamente una. Spradley nos da una lista de relaciones semánticas muy útil. Una vez que nosotros tengamos tal lista y entendamos el tipo de labor que puede hacerse que sus componentes realicen en el análisis de datos, podemos aplicarlos a las descripciones que hagamos de las situaciones sociales para intentar y descubrir patrones que tengan significado cultural. Spradley hace notar esas relaciones semánticas que él ha encontrado especialmente útiles como punto de partida para analizar dominios culturales que se encuentran en un rango de proyectos de investigación. Proporciona nombres técnicos para las relaciones y describe las formas que éstas tienen, tal como sigue:

Relación	Forma
1. inclusión estricta	X es un tipo de Y
2. espacial	X es un lugar que se encuentra en Y, o X es una parte de Y.
3. de causa/ efecto	X es un resultado de Y

4. razón para algo	X es una razón para hacer Y
5. localización para realizar la acción	X es un lugar para hacer Y
6. función	X se usa para Y
7. medios-fin	X es una manera de hacer Y
8. secuencia	X es un paso (escalón) que se encuentra en Y
9. atribución	La X es una atribución (o característica) de Y

Visualización 4.5: Lista de relaciones semánticas (adaptado de Spradley 1980: 93).

Tarea:
Añada a esta lista de relaciones semánticas.

Si estuviéramos investigando la escena cultural que se presenta en un equipo de baloncesto profesional, pudiéramos descubrir los siguientes tipos de ejemplos para añadirlos a las relaciones semánticas diferentes.

Relación	Ejemplo
1. Inclusión estricta	Un defensa (es un tipo de) jugador
2. Espacial	El cuarto para cambiarse (es un lugar en) el complejo del equipo
3. Causa-efecto	La motivación mejorada (es un resultado de) pláticas regulares con el equipo
4. La razón de algo	Los resultados malos (son una razón para) buscar nuevos talentos
5. El lugar para acción	El gimnasio (es un lugar para) construir la condición física de los jugadores
6. Función	La cancha de prácticas (se usa para) las sesiones de entrenamiento
7. Medios-fin	Llamando un 'time out' o una pausa en un juego (es una manera para) reenfocar el esfuerzo
8. Secuencia	La búsqueda de talentos (es un paso para) encontrar nuevos jugadores
9. Atribución	La dureza mental (es una característica de) (los mejores jugadores)

Visualización 4.6: Ejemplos posibles de relaciones semánticas que se establecen en la escena cultural de un grupo de baloncesto profesional

Tarea:
Usando el cuadro vacío que se le proporciona abajo, piense en una *escena cultural* y dé ejemplos para cada una de las nueve relaciones semánticas que se identificaron en la parte de arriba. Provea un título para su cuadro, el cual sirva para identificar la escena cultural que usted ha escogido.

Escena cultural:

Relación semántica	Forma	Ejemplo
1.		
2.		
3.		

etc.		
------	--	--

Spradley dice que cuando decidamos usar el análisis de dominio es útil preparar ‘hojas de trabajo para el análisis de dominio’ y usarlas mientras leemos nuestros datos, llenándolas mientras las vamos utilizando. Las hojas de trabajo de análisis de dominio son hojas de papel (o pudiéramos usar un tipo de hoja larga, como las de la computadora) que tiene espacios para el término de cobertura, para una relación semántica específica, y para el término que se incluye. Tal hoja de trabajo pudiera tener esta apariencia:

<p>1. Relación Semántica: <i>Inclusión estricta</i></p> <p>2. Forma: X (es un tipo de) Y</p> <p>3. Ejemplo: <i>un defensa (es un tipo de) jugador</i></p>		
Términos que se incluyen	Relación semántica	Término abarcador
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><i>es un tipo de</i></p>	<p>_____</p>
Términos que se incluyen	Relación semántica	término abarcador
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><i>es un tipo de</i></p>	<p>_____</p>

Visualización 4.7: Ejemplo de una hoja de trabajo de dominio (adaptada de Spradley 1980:94).

Para identificar los términos que se incluyen y que se asocian con términos de cobertura específicos podemos usar lo que Spradley llama *preguntas estructurales que se refieren a términos abarcadores*: ejemplo ‘¿Cuáles son los diferentes tipos de deporte (que se pueden encontrar en los datos y en viajes posteriores hacia el sitio de estudio)?’ o ‘¿Cuáles son todas las partes del complejo de edificios del estadio?’ o ‘¿Cuáles son todas las cosas para las que sirve un cuarto de utilería?’

Al hacer un análisis de dominio de datos que se observen podemos empezar seleccionando alguna relación semántica y, después de preparar las hojas de trabajo que servirán para el análisis de dominio, selecciónense algunas notas de campo para el análisis (éstas pudieran ser notas de campo para las observaciones de un día, de una

semana, o cosas de este tipo). O ellas pudieran cubrir observaciones que se hagan de una sola persona, o de un salón de clases más que otras del estudio, etc.; dependerá de los propósitos del momento del investigador, la cantidad de tiempo disponible para esta sección de análisis, y cosas de este tipo y estúdiense las notas de campo para encontrar términos abarcadores y/o términos que se incluyan que parezcan coincidir con la relación semántica. Una vez que nosotros terminemos con una relación semántica podremos movernos a otras construyendo de ese modo una lista de todos los dominios que se identifiquen; más tarde, por supuesto, tendremos que seleccionar de la lista completa de dominios identificados aquellos que pensemos que son los más importantes, útiles o pertinentes. Pero al mismo tiempo, el análisis de dominio puede hacerse de un modo extensivo para lograr un sentido de regularidades y ‘darles forma’ para que se adapten a las situaciones sociales que se observen.

Un ejemplo para usar el análisis de dominio: las maneras que usa Jacques para evitar leer y escribir en el salón.

La situación social: Durante dos horas y por dos días consecutivos, Jacques (13 años de edad) podía ser visto a o cerca de una mesa en una esquina del salón de clases, trabajando con tijeras, una engrapadora y papel. Antes del final de la segunda ocasión él había logrado hacer varios ‘libros’ pequeñísimos de aproximadamente 6 cms. por 5 cms., y cada uno tenía varias páginas.

Datos importantes: Al analizar los datos que se observan usando análisis de dominio, los investigadores a menudo emplean otros tipos de datos además de sus notas de campo—especialmente datos y artefactos de entrevista que parecen pertinentes para identificar un dominio cultural. En el caso de este ejemplo con Jacques, la investigadora (Michele) tenía acceso a las varias formas de datos que se mencionaron en la sección que se refiere al manejo de datos. En términos de la lista de relaciones semánticas de Spradley, el paquete de datos de Michele apoyó varias opciones posibles para tratar de identificar un dominio. Por ejemplo, ella sabía, derivado de los datos que ella había recolectado, que el área de escritorio había sido escogido como “un centro para escritores”. Un espacio designado que se encuentra en la esquina del salón en el cual los estudiantes podían formalmente ‘publicar’ su obra para presentarla para evaluación. Este tipo de datos proveería la base para considerar un dominio construido sobre la relación semántica de localidad para la acción (‘X es un lugar para...’). O sea, ‘El Centro de Escritores es un Lugar para Producir de Manera Formal Copias Definitivas de Alguna Obra’.

Realizando el análisis de dominio: En este caso específico fue solamente cuando se consideró un gran y variado cuerpo de datos sacados de distintas observaciones y entrevistas, apoyados por artefactos, que Michele pudo identificar el dominio que ella pensó era el más útil para describir el significado cultural de esta situación social.

Ella consideró una gran cantidad de notas de campo de observación similar a los siguientes segmentos obtenidos de las citas que se presentaron antes, en la sección que se refiere a la pareación de patrones.

1. (1:50 p.m.) la Srita. R pregunta al grupo quién no ha traído una libreta para la lección de arte. (Jacques levanta la mano). La Srita. R cambia a los estudiantes de lugar de modo que los niños que tengan libretas se encuentren sentados juntos.

La Srita. R dice a los niños que no están tomando arte que trabajen en su proyecto, o que copien su tarea. Jacques saca su cuaderno de tareas.

Él se encuentra observando a la maestra que ayuda a Emily para que empiece a trabajar en su propio proyecto. Él me dice que olvidó su libro [el cual se necesita para el proyecto de arte].

Jacques ayuda un poco a Jason para ponerle el pegamento a las esquinas del libro de Jason. Jason pregunta a Jacques si la goma que puso es suficiente, y Jacques le dice que ponga más pegamento cerca del lomo de la libreta. Jacques cambia el bote de la goma de modo que Jason pueda meter su brocha dentro de la goma.

2. Jacques se levanta y trae más pegamento para Emily y Jason (quienes se encuentran trabajando todavía en sus proyectos de arte); en seguida lleva la botella a otro muchacho que ha pedido una poquita de goma.

Jacques: ¿Alguien más desea un poco de goma?

Él se para hablando con dos niños, luego regresa a su asiento.

Otras observaciones de tipo parecido, incluyeron las siguientes:

3. La clase ha empezado ya y Jacques se encuentra empujando un proyector de cuerpos opacos en un carrito por todo el salón de clases. Las ruedas del carrito hacen un ruido terrible y Jacques parece tomar su tiempo con calma para situar el carrito 'para que quede'. La Srita. R, le dice que lo deje donde está, pero Jacques le dice que el carrito necesita acercarse más y empieza a empujar una vez más el carrito, y la Srita. R le dice que lo deje donde está.

4. La Srita. R dice al grupo que saque sus hojas de trabajo que habla de China, que se refieren al seminario que se dio sobre China el viernes pasado. Jacques se sienta sin moverse por un ratito, luego pasa cierto tiempo buscando entre las cosas de su escritorio hasta que encuentra las hojas de trabajo. Otros niños del grupo se quejan de tener que hacer la labor que trae la hoja de trabajo. Jacques habla con Emma y Anna. Parece que él copia las respuestas, tomándolas de la página de Emma. Emma mueve su hoja de trabajo retirándola de Jacques y la cubre con su mano de ella. Jacques dice a la Srita. R, que él no entiende lo que se encuentra en la hoja de trabajo. La Srita. R no responde. Jacques pregunta a un niño cerca de él si él le puede pedir prestada su hoja de trabajo.

Jacques: vamos, hombre ((le muestra una cara triste con el labio inferior movido hacia delante tanto como puede, en seguida se ríe)).

5. ((La clase de matemáticas, Jacques y su amigo Scott han sido puestos en un equipo con Kylie por la Srita. R, para hacer cierto trabajo de grupo)) Jacques y Scott no dicen nada a Kylie, y ella evita mirarlos—ella mira por todo el salón y no dice nada.

Jacques: Kylie, vamos. Empieza a hacer el trabajo.

La Srita. R. les entrega algunas formas de sólidos ((ejemplo: una pirámide, un cubo, etc.))

La Srita. R: Aquí hay uno duro para ustedes ((y les da un cono)).

Jacques: Oh, aquí está Kylie ((le pasa la figura a ella)).

Además de tales notas de observación de campo, Michele ha recolectado también datos de entrevistas que eran importantes para entender los tipos de situaciones sociales

que se describen en las notas de campo y por medio del análisis de dominio. Algunos datos de entrevistas contenían información interesante que se refería a la actividad de Jacques cuando se encontraba en el Centro de Escritores. Una entrevista que se llevó a cabo con el profesor de Jacques reveló que Jacques en consecuencia escribió relatos muy cortos de más o menos 15-20 palabras en cada uno de los ‘libritos’ que él había hecho (dos o tres palabras por página) durante un periodo en el cual el enfoque curricular había estado en el género de *narrativa*. Otros datos de entrevistas proporcionados por el profesor de Jacques así como de la mamá de Jacques y por Jacques mismo, indicaron que a Jacques le molestaba mucho la lectura y la escritura en sus clases. También revelaron los datos que él había tenido, según su profesor actual y los anteriores, problemas con la alfabetización, y que él presentaba muchísima ansiedad en todo lo que se refería a la escuela y tenía miedo de que la gente pensara que él era ‘torpe’. De hecho, algunas veces se enfermaba como resultado de los niveles de ansiedad que presentaba.

En base a muchos segmentos de datos de estos diferentes tipos, Michele finalmente consideró que la relación de significado Medio-Fin (‘X es una manera de hacer Y’) capturó del mejor modo el significado cultural de ésta y muchas situaciones similares, o relacionadas con el salón de clases en las cuales Jacques se encontraba involucrado. En su análisis de dominio, ‘pasar un rato en el Centro de Escritores’ viene a ser un *término que se incluye* esto se sitúa bajo el *término abarcador*; ‘evitar la labor de alfabetización’ el dominio cultural, pues se convirtió en *Modos de evitar el trabajo de investigación en el salón de clases*. Otros términos que se incluyeron dentro de este dominio cultural fueron:

- ‘Ayudar a otros con sus pequeñas tareas’ (por ejemplo: ayudar a Jason a ponerle pegamento a su libreta).
- ‘Olvidar traer las cosas que se necesitan para la clase’.
- ‘Llamar la atención hacia cosas que se encuentran sucediendo en algún otro lugar’
- ‘Asegurando que no se han oído las instrucciones para realizar las tareas’.
- ‘Pasarle la tarea propia a otros alumnos’

Tarea:
 Complete el siguiente diagrama llenando los espacios en blanco para capturar el análisis de dominio que acabamos de escribir con referencia a situaciones sociales que involucran a Jacques (note que el ejemplo *empezó* con la situación social de Jacques en el Centro de Escritores, pero luego *continuó* proporcionando citas de notas de campo tomadas de otras varias situaciones sociales. Colectivamente, éstos y otros segmentos de datos similares dieron nacimiento al dominio cultural que hemos identificado).

Dominio	
	← término abarcador
↑	← relación semántica
	← término incluido

Tarea:

Tomándolos de todos los datos en citas que se refieran a Jacques del salón, que se presentaron en este capítulo vea si usted puede producir un análisis de dominio diferente partiendo del nuestro. Esto es, piense en posibles alternativas que pueda tener para la *relación semántica*, el *término abarcador* y los *términos incluidos*.

Antes de que dejemos el análisis de dominio necesita hacerse un comentario final. Los lectores ya habrán notado la manera en que hemos llegado virtualmente al mismo resultado analítico, en lo que se refiere a las prácticas de Jacques en el salón de clases por medio de usar el análisis de dominio tal como se puede alcanzar usando la pareación de patrones. En realidad, mientras más exploremos los análisis de datos en nuestras carreras como investigadores, más encontraremos que las formas de análisis discretas parece que tienen en común cosas importantes y a menudo producirán resultados similares si partimos de los mismos datos. Hemos encontrado ya un ejemplo de similitud en la sección que se refiere a la codificación abierta en la que encontramos numerosos puntos en común entre la codificación abierta y el análisis categórico. Tales similitudes no son realmente sorprendentes. El hecho importante aquí es que todas las formas de análisis buscan patrones y regularidades (así como también discrepancias y anomalías) en lo que se refiere a los datos. Todos involucran procedimientos sistemáticos. De forma que nos sorprende, brotarán de algún modo las similitudes y las repeticiones aparentes.

En el caso del análisis de dominio y la pareación de patrones hay diferencias importantes en alcance e intención. El análisis de dominio es una técnica especializada para identificar *el significado cultural*, y los patrones (regularidades, la agrupación bajo categorías, etc.) que brotan y se construyen alrededor de las relaciones semánticas. En la pareación de patrones, sin embargo, los patrones pudieran ser de cualquier tipo, y dentro y a través de muchos tipos de datos. Podemos usar la pareación de patrones para analizar textos, datos hablados y datos que se observan, no importando nuestro enfoque. En el caso de Jacques, la pareación de patrones se ha usado para analizar situaciones sociales de maneras que pueden por supuesto guiar a descripciones de significado cultural. Pero tiene muchos usos más allá de este tipo, mientras que el análisis de dominio no los tiene. Dentro de los estudios que se enfocan al significado cultural uno pudiera igualmente bien usar la pareación de patrones o el análisis de dominio. Algunos investigadores pudieran favorecer el análisis de dominio porque éste ofrece de algún modo una estructura y enfoque mayor que la pareación de patrones. Debido a esto, también produce más ‘fuerte’, más fácilmente ‘creíble’ (ver el capítulo 6) evidencia para interpretaciones y aseveraciones que se hagan acerca de los datos, de lo que lo hace la pareación de patrones.

El decidirse por qué tipo de enfoque analítico, depende fuertemente en el propósito de investigación, la pregunta e intención de un estudio, y en cierta medida, de la metodología que se use para dar forma al estudio. Por ejemplo, para hacer preguntas complejas, orientadas hacia la cultura, y después usar solamente la pareación de patrones para analizar datos es construir un estudio endeble. De forma similar, las preguntas directas y hacia delante diseñadas para hacerse en una cantidad corta de tiempo de investigación son mejor contestadas por medio de un método directo y general tal como la pareación de patrones, de lo que serían por medio de un método más

complejo y sofisticado, tal como un análisis de dominio. En los casos en los que esto no parece ser tan claro, la decisión por usar un enfoque analítico pudiera resultar en asunto del estilo y preferencias personales de los investigadores, como personas.

Tarea:

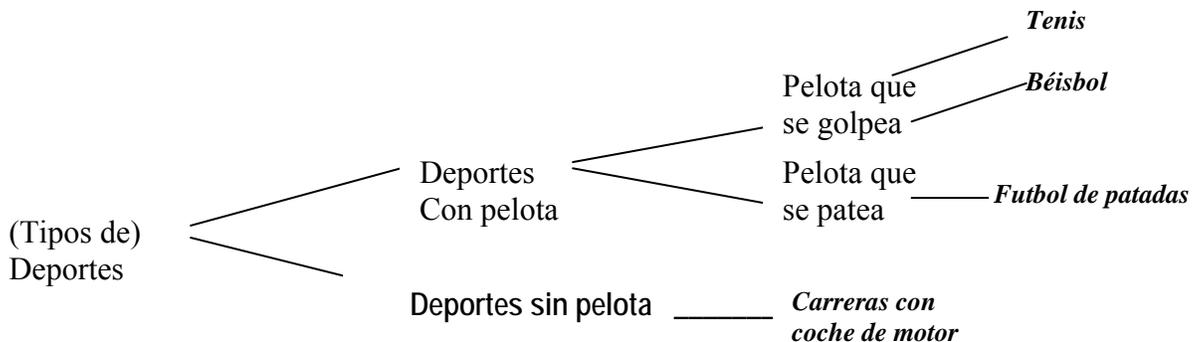
Desarrolle dos preguntas de investigación: una exigirá datos que se pueden analizar mejor por medio de la pareación de patrones, y la otra requerirá datos que se analicen mejor por medio del análisis de dominio.

- ¿Qué es lo que nota usted?
- ¿Qué conceptos necesita usted enfocar para completar esta tarea? ¿Qué implicaciones tiene esto para su propia investigación?

El análisis taxonómico

El análisis taxonómico es simplemente una extensión del análisis de dominio. Se enfoca en el nivel de los términos que se incluyen dentro de un dominio, y busca las relaciones que haya entre los términos que se incluyen. Esto nos proporciona un detalle mayor acerca de la manera en que se organiza un dominio cultural dentro del teatro de investigación. Una vez que el investigador sabe la manera en que se organiza un dominio cultural es posible hacer este componente del significado completo de una escena cultural, algo *explícito*.

Y hemos empezado a hacer una pequeña cantidad de análisis taxonómico en nuestro razonamiento sobre el análisis de dominio cuando nos concentramos en el ejemplo de Deportes. En aquella sección identificamos solamente cuatro deportes: futbol de patadas, béisbol, tenis y carrera de coches de motores. Éstos cuatro deportes todos se centran dentro del dominio cultural ‘un tipo de deporte’. Pero cuando los miramos más cercanamente, encontramos cuando menos que existen tres categorías dentro de los términos incluidos de este dominio. Había ‘deportes en los que se golpea una pelota’, ‘deportes en cuales se patear una pelota’ y ‘deportes que no involucran ninguna pelota’. De estos precisos cuatro ejemplos de deportes podemos empezar a construir un análisis taxonómico del dominio cultural ‘tipos de deportes’, el cual tiene al menos tres niveles.



Visualización 4.8: Taxonomía de unos tipos de deportes.

Spradley proporciona una perspectiva interesante sobre la relación que existe entre el análisis taxonómico y la investigación, la cual se diseña para identificar o revelar significados culturales. En lugar de mirar realizar análisis taxonómico desde la posición del investigador, Spradley se concentra en lo que es para los ‘que se encuentran dentro’ emplear innatamente o tácitamente los tipos de taxonomías que los investigadores tienen que desarrollar para identificar los significados culturales. El ‘que se encuentra dentro’ por supuesto, obtiene éstas categorías como parte de su *enculturización*. El ejemplo de Spradley es el de personas que van a una tienda a comprar una revista de noticias específica. En este caso, la revista que querían se encontraba escondida detrás de otra revista. Pero ellas sabían que debían buscarla ahí porque ellas ya habían ido a esa parte de la exhibición de las revistas que contenía las revistas de noticias. Ellas ya habían buscado entre las revistas de deportes, las revistas de pasatiempos, las revistas del hogar y para jardín, y así sucesivamente. Ellas ya habían buscado en un área diferente a la de los libros, y de los cuentos, y de los periódicos, y cosas de este tipo.

En otras palabras, porque era un ‘individuo de fuera’, el investigador se encuentra tratando de descubrir el ‘código’ de significados culturales que emplean los ‘individuos de dentro’, automáticamente. El análisis de dominio empieza este proceso tratando de identificar componentes o elementos simples del código de significados culturales. Los análisis taxonómicos llevan el proceso un paso más allá en lo que se refiere a detalle, por medio de mirar las relaciones y organización a nivel de detalle dentro de los componentes de un dominio cultural que denotan sus términos incluidos.

Este tipo de análisis ejemplifica la idea de que el análisis involucra desmenuzar las partes para darse cuenta de la manera en que se forma ‘un entero’. Tratar de construir una descripción y un concepto de una escena cultural—del significado de situaciones sociales importantes—es un asunto de tratar de descubrir cuáles son las partes y analizarlas de forma abierta para tratar de entender las relaciones que existen entre ellas. En ciertas maneras, esto es completamente similar al trabajo de codificación—incluyendo identificar las propiedades de las categorías—que ocurren en la codificación abierta; sin embargo, en el análisis taxonómico (y de dominio) el investigador se encuentra interesado en las relaciones que existen entre los términos que se incluyen y no solamente entre las categorías. Una vez que hemos identificado las partes de ‘el código del significado cultural’, el investigador cualitativo puede entonces empezar a rearmar las partes para que tengan la forma de una interpretación, la cual se presente en parte como una descripción, pero como una descripción que pueda en gran medida ser *explicada* de varias maneras.

Spradley (1980: 116-119) recomienda una serie de pasos para llevar a cabo un análisis taxonómico.

1. Comience seleccionando un dominio cultural que contenga gran cantidad de información. Mientras más términos incluidos haya y que ya sean aparentes al principio del proceso de análisis taxonómico, más fácil será realizar el análisis (Spradley 1980: 116).
2. Identifique similitudes que se basen en la misma relación semántica y úselas para crear subcategorías. Esto hará que el análisis taxonómico sea más ordenado y que dé

más información estructurada u organizada a la primera mirada (lo cual hará más fácil el análisis posterior y permitirá una descripción cualitativa mejor de la escena cultural). Éste es el tipo de proceso que empleamos cuando creamos una subcategoría de ‘deportes que usan una pelota’ (ver la visualización 4.8). Pudiéramos enseguida encontrar que hay diferencias importantes entre los diferentes aspectos culturales de los grupos organizados y de la gente que se interesa en los deportes de pelota y otros tipos de deporte, o entre los deportes que involucran el hecho de golpear una pelota y aquellos que involucran patear una pelota.

3. Busque más términos incluidos. Los términos incluidos de un dominio cultural se encuentran originalmente preguntando lo que Spradley llama una ‘interrogación estructural’, que use el *término abarcador*: por ejemplo, ‘¿Cuáles son todos los diferentes tipos de deportes de pelota?’: ‘¿Cuáles son todos los sitios diferentes de un edificio que se concibe como un estadio?’. Este tercer paso involucra hacer preguntas estructurales de cada uno de los *términos incluidos*. Así pues, en este paso pudiéramos hacer preguntas como ‘¿Hay diferentes tipos de carreras de coches de motor que se incluyan o se mencionen en los datos que he recolectado?’ y ‘¿Hay diferentes niveles o grados de tenis que se hayan jugado en los datos que he recolectado?’. Este paso es un medio de *expandir* el detalle que se encuentra disponible en nuestras observaciones. Nos permite encontrar *más* entre nuestros datos haciendo que nos concentremos con más atención en el detalle—‘exprimir’ más de nuestros datos tratando de preguntar como si fueran éstos niveles analíticos refinados cada vez más eficientes.
4. Busque dominios más grandes que puedan identificar a los más pequeños como que fueran paquetes también más pequeños. Éste es un modo posterior de hacer el análisis más ordenado, más informativo y más poderoso y refinado. Por ejemplo, nuestro análisis de dominio inicial de lo que hacen los estudiantes en el salón pudiera revelar un dominio cultural que llamáramos ‘desperdiciar el tiempo en la clase’. Pudiéramos también encontrar otro dominio que se construyera de maneras de ‘maximizar el tiempo que se emplea para no hacer tareas’ (por ejemplo, en los lugares donde los estudiantes encuentran maneras de realizar actividades diferentes de las que se supone que deben estar haciendo: preguntar mucho al profesor, crear inatención deliberadamente, mencionar asuntos no importantes, etc.). Pudiéramos posteriormente decidir que es mejor concebir estos dos dominios como subpaquetes de un dominio más amplio, como ‘formas de resistencia para no hacer el trabajo de la escuela’.
5. Hagan hacer una taxonomía preliminar. Esto involucra dejar al descubierto el análisis taxonómico de un dominio o de dominios múltiples en alguna forma visual que muestre las relaciones que existen entre los términos abarcadores y los términos y dominios múltiples que se incluyen, de forma económica y útil. Éstas pudieran tomar la forma de mesas que tengan diferentes filas y columnas, o cartelones que muestren líneas y flechas, y cosas de este tipo.
6. Revise el análisis preliminar haciendo observaciones posteriormente enfocadas. Una ventaja de empezar el análisis personal durante la fase de recolección de datos es que proporciona al investigador una oportunidad para llenar los puntos vacíos y revisar categorías y patrones preliminares y cosas de este tipo. Esto podría

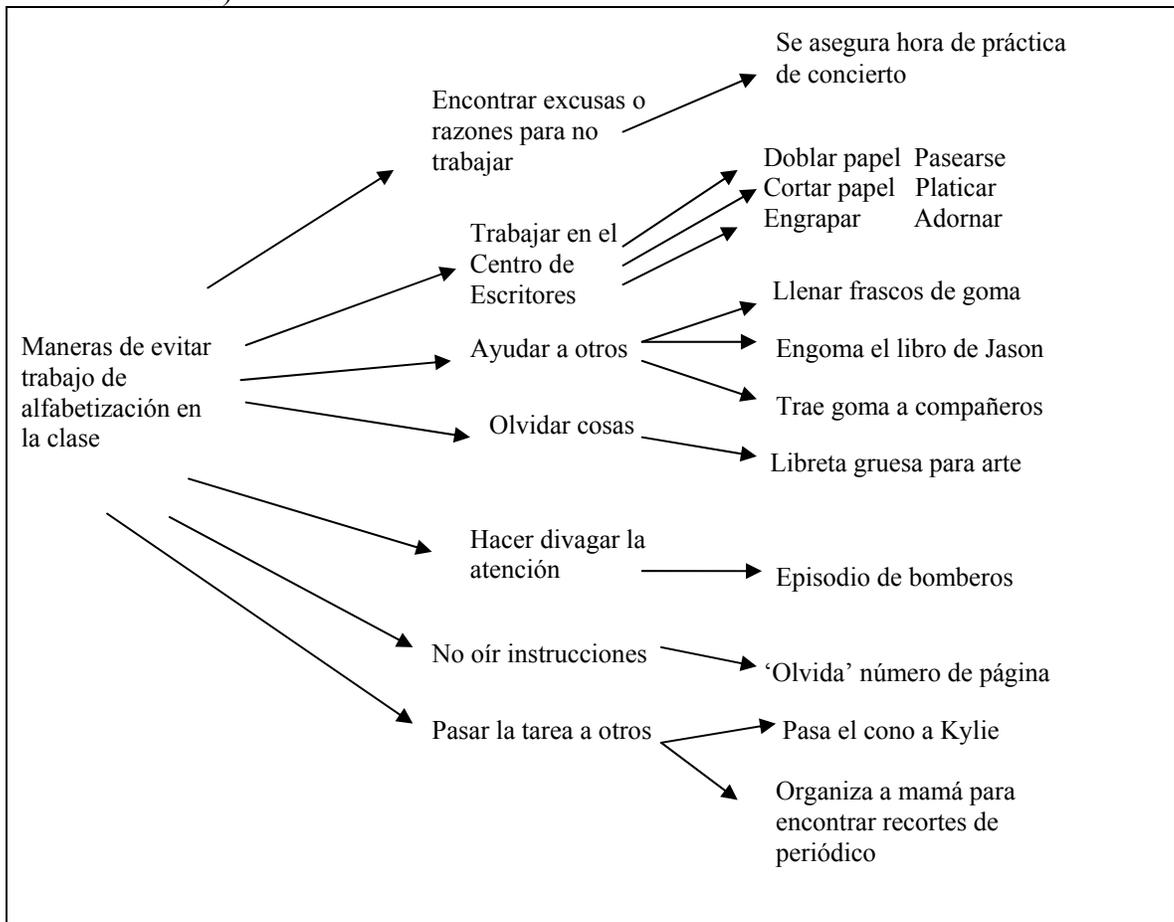
involucrar revisar para ver si hay más términos incluidos que puedan ser añadidos a un dominio (¿hemos olvidado considerar algunos?) o simplemente verificando que algunas de las categorías adicionales que hemos generado en base a nuestros datos se encuentran de forma presente, realmente en el lugar.

7. Complete la taxonomía. Esto significa traer el proceso a una clausura y moverse posteriormente para generar sus descripciones, interpretaciones y explicaciones relacionando el análisis taxonómico (y otras formas) a la pregunta y a los propósitos de investigación.

El resultado de un buen análisis taxonómico es que nos ayuda a entender la manera en que un buen número de dominios culturales se relacionan uno con otro o, como dice Spradley, la manera en que se *organiza* un buen número de dominios culturales.

Ejemplo de un análisis taxonómico

Si consideramos el dominio cultural de ‘maneras de evitar trabajo de alfabetización (labor que involucra leer y escribir) en el salón’ en relación con Jacques, un análisis taxonómico preliminar, basado en lo que hemos descrito, se miraría así (ver la visualización 4.9).



Visualización 4.9: Un análisis taxonómico de las maneras de Jacques de evitar trabajo involucrando la alfabetización en el salón de clase

Una vez que se ha logrado una taxonomía hasta esta extensión, es relativamente fácil buscar más términos incluidos y ejemplos específicos de ellos, o decidir si algunos ejemplos debían identificarse con otros dominios (por ejemplo: si había un dominio para ‘una manera de ser chistoso’, tal vez el interés de él en las máquinas de bomberos podría verse como una manera de ser chistoso más bien que una manera de evitar el trabajo).

Análisis componencial

En el análisis de dominio, el énfasis se pone primeramente en patrones de similaridad, debido a que en análisis de dominio nos encontramos buscando términos que están *incluidos* bajo un término de cobertura por medio de una relación semántica. Así pues, estamos buscando cosas que son *similares* a otras en relación a que se encuentran involucradas en la *misma* relación semántica. El análisis taxonómico nos ayuda a establecer relaciones entre los dominios culturales, así como para mirar los componentes de los términos que se incluyen y la manera en que se relacionan uno con otro y con componentes de otros términos incluidos.

El significado cultural se encuentra en parte organizado alrededor de patrones de similaridad, y el análisis nos ayuda a identificar el significado revelando patrones de similaridad en nuestros datos. Además, sin embargo, el significado es también una función de patrones que se basan en la diferencia o en el contraste. En otras palabras, al identificar y entender patrones de *contrastos* dentro de nuestros datos nos revela tanto acerca del significado cultural como lo hace el identificar y entender patrones de similaridad (Spradley 1980: 122-129). Una forma útil de análisis que nos ayuda a establecer el significado a través del contraste es lo que Spradley (ibid.: 130-138) llama *análisis componencial*.

El análisis componencial es una manera de buscar componentes de significado que la gente da a sus categorías culturales (las cuales nos esforzamos en identificar a través de procedimientos como el análisis de dominio). Imagine, por ejemplo, que nos encontramos observando actividades de instrucción/educación en alfabetización en una aula, y que hemos usado análisis de dominio para identificar varias categorías culturales alrededor de la relación semántica ‘es parte de la instrucción para la alfabetización’. Éstas podrían incluir categorías como ‘práctica de lectura’, ‘escribir cuentos’, ‘instrucción específica sobre un género’, ‘ejercicios de dictado’, ‘pruebas de ortografía’, ‘actividades de comprensión’, ‘formatear textos en una computadora’, ‘revisando la puntuación’, ‘revisar la sintaxis’. Podríamos entendernos con el análisis componencial de estas subcategorías del dominio cultural ‘partes de la instrucción para la alfabetización’ usando una herramienta que Spradley llama una ‘hoja de trabajo de paradigmas’ (Spradley 1980: 132). Una vez que entendamos la lógica de la hoja de trabajo y los principios que se encuentran detrás de ella, el procedimiento de análisis componencial parece ser completamente directo (como sucede con el análisis de dominio y el taxonómico).

	Dominio 'partes de instrucción para la alfabetización'		Dimensiones de Contraste		
	Solo	Pares	Grupos	Alto nivel de entusiasmo	Dirección estricta por parte del profesor
Práctica de lectura	No	Sí	Sí (algunas veces)	Sí	No
Comprensión	Sí	No	No	No	Sí
La escritura de cuentos	No	Sí (algunas veces)	Sí (algunas veces)	Sí	No
Introducir género	Sí	No	No	No	Sí
Textos de formato	Sí	No	No	Sí	No

Visualización 4.10: Cuadro de un ejemplo de hoja de trabajo de paradigmas (adaptado de Spradley 1980: 132).

A lo largo de las filas horizontales, a cada lado de la categoría cultural que identificamos como que fuera un dominio cultural—en este caso, 'partes de instrucción para la alfabetización' enlistamos atributos para esa categoría de acuerdo con una 'lógica contrastante'. Esto significa que tratamos de identificar atributos en los que podamos encontrar contrastes claros entre varias categorías que se encuentren dentro del dominio. Por ejemplo,

- 'Caracterizados por estudiantes que se encuentren trabajando solos'.
- 'Dirigidos en forma estricta por el profesor'.
- 'Niveles altos de entusiasmo por parte de los estudiantes'.

En estos ejemplos un valor contrastante (o binario) como 'sí' o 'no' se puede asignar a cada atributo de cada categoría.

A lo largo de las líneas verticales o columnas obtenemos las dimensiones de contraste entre las categorías. Por ejemplo, la práctica de lectura podría diferir de formatear textos en la computadora en términos del número de participantes que se involucran; los ejercicios de dictado pudieran ser diferentes a la escritura de cuentos en términos del nivel del entusiasmo de los estudiantes, y así sucesivamente. Por medio de un análisis de tal tipo pudiéramos decidir que dentro del grupo específico que se encuentra bajo investigación, algunas partes (facetas) de la educación/ instrucción para la alfabetización se construyen como procesos que demandan niveles altos de dirección por parte del profesor, mientras otros son vistos como capaces de ser adquiridos competentemente a través de actividad que se base en algo que se refiera a la participación de los muchachos de la misma edad, y cosas por el estilo. Algunas facetas de la educación para la alfabetización pudieran estar asociadas con el placer que producen en los estudiantes, y otras no.

Por supuesto, pudiera no ser tan simple como se describe. Pudiera ser que encontráramos que si tomáramos otro dominio cultural, tal como ‘clases de estudiantes’, brotan contrastes entre atributos como ‘alto nivel de entusiasmo’, altos niveles de logro o de éxito’, y así sucesivamente. Cuando ponemos los dos análisis componenciales juntos pudiera ser que encontráramos diferencias importantes en términos de qué estudiantes prefieren cuáles partes de la instrucción para la alfabetización. Esto pudiera influenciar nuestra interpretación de si los estudiantes gustan o no gustan de ciertas partes de la instrucción para la alfabetización porque han *aprendido*, o si esto refleja su experiencia y sentimientos de éxito o fracaso, competencia o incompetencia, etc.

Cuando estamos aprendiendo a entendernos con un análisis componencial pudiera ser útil seguir una secuencia de pasos hasta que nos sintamos más cómodos y tengamos fluidez con el procedimiento. Por ejemplo:

1. Empiece con dominios que no tengan términos que se incluyan que sean demasiados o muy pocos (son categorías culturales). Entre cinco y ocho categorías es un buen rango.
2. Produzca algunas ‘hojas de trabajo de paradigmas’ que tengan divisiones en blanco de las que usted ha escogido y les ha puesto el nombre de categorías de dominio cultural y de términos incluidos.
3. Trabajando con sus datos y en el repaso de sus observaciones, identifique algunas dimensiones de contraste que discriminen claramente entre categorías (por ejemplo: donde las respuestas serán ‘sí’ o ‘no’, ‘altas’ o ‘bajas’, etc. para las diferentes categorías que se encuentran contenidas en el dominio cultural).
4. Después del análisis preliminar, intente y reduzca su complejidad combinando algunos de los contrastes binarios originales poniéndolos en dimensiones que tengan múltiples valores. (Éste es un proceso paralelo al que se uso para probar y hacer los análisis taxonómicos más elegantes y que tengan más información). Por ejemplo, en lugar de tener columnas separadas para ‘trabajar solo’, ‘trabajar en pares’, ‘trabajar en grupos pequeños’, etc. tenga una columna simple con un nombre como ‘tamaño de la unidad de aprendizaje’ y tenga valores múltiples de respuesta como ‘individual’, ‘pares’, ‘pequeños grupos’.
5. Si le parece apropiado, identifique cualquier atributo faltante que parezca importante, y conduzca observaciones de enfoque posteriores para llenar los puntos vacíos de los datos y del análisis.

Tarea: Entender una escena cultural—el Día de los Muertos.

Imagine a un investigador que se encuentra estudiando la celebración que hace su familia de una fiesta muy importante mexicana como el Día de Muertos, o Navidad, etc. Pensando en sus propias experiencias a través de los años sobre las maneras de la familia de usted para celebrar esta fiesta, use su imaginación para situarse en la posición que tiene al momento el investigador. Por ejemplo, imagine lo que el investigador observaría, qué es lo que grabaría en sus notas de campo, etc. Partiendo de esta perspectiva, dese a la tarea de seguir las tareas que se mencionan.

1. Identifique y grabe brevemente para que sean notas de campo algunas *situaciones sociales* típicas que ellas pudieran registrar.

2. Conduzca un análisis de dominio imaginario para identificar algunos dominios culturales posibles que pudieran ser revelados al analizar los datos que el investigador ha observado.
3. Genere un análisis taxonómico pequeño que identifique algunas relaciones posibles que se encuentren dentro y entre los dominios culturales.
4. Genere un análisis componencial pequeño que identifique algunas dimensiones posibles de contrastes entre varios atributos de categorías culturales que se encuentren dentro de un dominio.
5. Use sus análisis para escribir dos o tres párrafos que registren un aspecto de su análisis.

Para saber más sobre análisis de dominio, taxonómico y componencial véase:

- Fetterman, D. (1989). *Ethnography: Step by Step*. Newbury Park, CA: Sage.
- Isaksen, M. (sin fecha). Appendix B—Another Sample Study. Allowing Space for Not-Knowing: What My Journal teachers Me. Descargando 29 agosto, 2000. <<http://mse.byu.edu/ipt/williams/674r/append-b.html>>
- Jennings, L. (1998). Living and learning respect and responsibility in a multicultural, multilingual, bilingual democratic community. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. San Diego, abril 13.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2000). *El Estudio Crítico-Social del Lenguaje y la Alfabetización*. Morelia: IMCED, capítulo 2.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Williams, D. (sin fecha). Chapter 8. Story Reading through Analysis, Synthesis and Interpretation. *Educators as Inquirers: Using Qualitative Inquiry*. Descargando Tuesday, 29 August 2000. <<http://mse.byu.edu/ipt/williams/674r/chapter8.html#Spradley-b.html>>

Capítulo 5

El análisis de los datos escritos

Introducción

Queremos reiterar dos puntos al principio de este capítulo. El primero se refiere a lo que se concibe como datos escritos como los definimos para los propósitos de este libro. El segundo se refiere a la relación que existe entre los varios enfoques hacia el análisis de datos que estamos clarificando en el libro y los tres tipos de datos que estamos considerando con respecto a la investigación cualitativa.

Además de los datos hablados y que se observaron, un tercer paquete clave de datos que a menudo se recolectan en investigación cualitativa es lo que llamamos datos *escritos*. Por ‘datos escritos’ nos referimos a los *textos* existentes ya, que el investigador recolecta como parte de un estudio. Tales textos existentes incluyen:

- Documentos de administración.
- Registros oficiales y no oficiales (por ejemplo: registros de asistencias, documentos de los alumnos, reportes del especialista).
- Los documentos que se generaron originalmente para propósitos personales (por ejemplo: cartas, notas que se pasaron en el salón, el trabajo de los estudiantes).
- Documentos históricos, tales como: cartas y diarios escritos por gente famosa o importante de la historia así como periódicos antiguos, cartelones y revistas.
- Reportes escritos sobre investigaciones.
- Reportes de periódicos contemporáneos, artículos de revistas, anuncios.
- Espectáculos y anuncios de televisión.
- Libros de texto y otros recursos escolares basados en cosas escritas.
- Textos que ha hecho el profesor que se realicen (por ejemplo: cartelones y mapas).
- Libros de textos y documentos institucionales del autor (por ejemplo: cartelones comerciales y libros, panfletos).
- Obras de arte.
- Lo que se ha escrito (que incluyen las letras de canciones populares, narrativas, etc.).
- Textos ‘funcionales’ (por ejemplo: boletos de autobús, distintivos para alimentos, listas de comida a la carta).

El criterio clave para identificar los tipos de texto en los que nos encontramos concentrados en este capítulo es que ellos *ya existen* antes o en forma separada de un proyecto de investigación dado. O sea, ellos *no* fueron generados como resultado de este proyecto específico de la manera en que las transcripciones de entrevistas grabadas o

interacciones en el salón de clases o las notas de campo *han sido* generados durante el curso del estudio. Si tomamos el caso de la investigación para doctorado de Michele, cualquier obra escrita que ella haya recolectado de Jacques, por ejemplo, y que él haya producido *antes* del estudio de Michele o *independientemente* de ese estudio se tomaría como datos escritos. Ejemplos de sus tareas en la escuela, las notas que él hizo para participar hablando en la iglesia, y un anuncio que él produjo para anunciar su servicio de corte de pasto, todos serían concebidos como datos escritos. Del mismo modo lo serían los documentos de administración propios del programa de la escuela, el contenido de libros de texto, y cosas de este tipo. Sin embargo, las transcripciones de entrevistas que Michele hizo durante el proceso de realización de su investigación *no* se concebirían como datos escritos.

Por otro lado, las transcripciones de entrevistas podrían contarse como ‘textos existentes’ cuando se hicieron para otros propósitos, que no eran el proyecto específico de investigación que se estaba manipulando. Muchas transcripciones de entrevistas de televisión, o transcripciones de entrevistas disponibles en el Internet entrarán en esta categoría. En el caso de la investigación de Michele, si sucediera que existan transcripciones de entrevistas con Jacques o cualquier otro participante del estudio importante para los propósitos de Michele pero que existían antes del estudio en forma independiente de él, todos éstos serían concebidos como datos escritos. Podríamos imaginar, por ejemplo, que algunos de los cuatro estudiantes habían sido entrevistados por el director de la escuela y (por cualquier razón) se habían transcrito estas entrevistas o que una de las madres de los estudiantes habían sido entrevistadas para que dijera su concepto sobre la educación de su hijo y que la entrevista hubiera sido transcrita.

El asunto se hizo un poco más espinoso cuando un investigador (B) usa los textos que se generaron dentro del estudio de otro investigador (A) dentro del estudio de B. Por ejemplo B pudiera usar las notas de campo de A, o transcripciones de las entrevistas hechas en el proyecto de A. En cierto sentido, éstas fueron *originalmente* (esto es en el estudio de A) formas de datos *observados* y *hablados*. Sin embargo, para el momento en que B los usa ellos *ya existen* como textos escritos. En tales casos consideramos los textos como ejemplos de datos escritos en lo que se refiere a estudios *subsecuentes*, porque estos tipos de textos no fueron generados por el estudio que está haciendo uso de ellos entonces. En otras palabras, creemos que pueden ser marcados como ‘textos existentes’ si investigadores posteriores desean usarlos a manera de datos escritos. Los investigadores posteriores, como el B de nuestro ejemplo, pudiera por supuesto escoger estos textos como ejemplos de datos hablados y que se observan, más bien que como datos escritos. Muchos sociolingüistas, por ejemplo, usan las transcripciones de datos hablados de otras personas como datos hablados en los cuales basarse para llevar a cabo sus propios análisis de datos hablados.

El principio que se hace resaltar aquí necesita hacerse explícito. Es completamente simple. El punto importante es que han sido designados a menudo específicos tipos de herramientas y enfoques hacia el análisis y se han desarrollado *específicamente* para entenderse con ciertos tipos de datos y no con otros. Por ejemplo, el análisis de la conversación se diseñó para usarse con datos que se generan en *el habla*, tal como se contrasta con *la escritura*. Cuando analizamos transcripciones de conversaciones usando análisis de conversación, lo que nos encontramos analizando (hasta donde es posible por medio de transcribir protocolos logrados para ‘capturar’ el habla) es *el habla*; de modo adecuado no podemos *usar* el análisis de la conversación para analizar documentos de

escritos de conducta, por ejemplo, o analizar códigos legales, los editoriales de un periódico, artículos de revistas o reportes de investigación.

Cuando hablamos de datos escritos nos referimos a textos que se han producido para que proporcionen información, ideas, pensamientos, reflexiones, memorias, puntos de vista, descripciones, procedimientos, intenciones, recetas, y así sucesivamente, por medio de signos y símbolos que otras personas puedan leer o contemplar. Los datos escritos incluyen textos que se produjeron en formas impresas más o menos convencionales (escritas a mano, a máquina, pintadas o grabadas en superficies de la naturaleza), así como textos que se produjeron electrónicamente o digitalmente para que se contemplen en superficies virtuales o ‘de pantalla’ (como en el caso de los videos, textos de la televisión, lecturas de computadora, y cosas de este tipo). Tales datos abarcan un rango amplio de géneros y de propósitos comunicativos e informales también. En este capítulo, la selección que hacemos de datos escritos y de los enfoques analíticos serán necesariamente limitados. Nuestro objetivo, sin embargo, es entendernos con tipos de textos completamente diferentes y con enfoques analíticos para indicar lo mejor que podamos, en el espacio disponible, el tipo de rango que existe.

Nuestra segunda tarea introductoria aquí es asentar explícitamente un punto que pudiera ser obvio para la mayoría de los lectores. Éste es que las herramientas y enfoques específicos hacia el análisis de datos que se presentaron en los capítulos 3 a 5 no se encuentran confinados necesariamente a entenderse con los tipos de datos que se tocaron en sus capítulos respectivos. Por ejemplo, el pareamiento de patrones fue analizado en relación con los datos que se observaron. Sin embargo, la pareación de patrones puede aplicarse tan efectivamente e inmediatamente a los datos hablados y escritos como lo pueden ser a los datos observados. Lo mismo es cierto en lo que se refiere a codificación abierta, análisis categórico, y análisis de contenido (con los que nos entenderemos en este capítulo). Los análisis de temas y varios tipos de análisis de discurso y lingüístico puede, de manera similar, aplicarse a tipos múltiples de datos. Por otro lado como ya hemos notado en el caso del análisis de conversación, algunas técnicas como análisis de dominio, análisis de eventos y análisis semióticos (entre muchos otros) se encuentran confinados a tipos específicos de datos. En este capítulo nos enfocamos en el análisis de contenido, el análisis semiótico y el análisis de enfoques de textos basados en la lingüística para analizar los textos escritos. Por supuesto, éstos no son los únicos enfoques disponibles para analizar documentos existentes. Otros enfoques incluyen: métodos comparativos constantes, métodos de análisis de discurso, métodos filosóficos, y cosas por el estilo; sin embargo, los tres enfoques amplios que se analizaron y se modelaron en este capítulo se encuentran entre los más comúnmente usados y útiles, que están disponibles para los investigadores. Los métodos que se presentan en este capítulo no se usan exclusivamente para analizar textos escritos, pero pueden usarse cruzándolos con diferentes tipos de datos, incluyendo transcripciones de entrevistas, notas de campo, y así sucesivamente.

La amplitud de este capítulo puede sumarse en el siguiente cuadro:

Propósito de investigación	Pregunta de investigación	Tipos de datos escritos	Enfoque analítico
Un profesor quiere juzgar la relación que existe entre enseñar la lectura y la escritura tal	¿Cómo se conceptualizan la lectura y la escritura en los documentos de la SEP que se producen para los	Libros que se refieren a los métodos de enseñar la lectura y la escritura producidos por la SEP, los documentos	Análisis de contenido

como se detalla en los documentos de la SEP, y la enseñanza de la lectura y la escritura tal como se practica en cuatro diferentes salones de cuarto grado para entender mejor qué sucede cuando los maestros aplican las instrucciones oficiales en sus salones de clases.	profesores de escuelas primarias?	administrativos de la SEP que se refieren a la lectura y la escritura, las publicaciones en los medios de la SEP que se refieren a la lectura y la escritura.	
Un grupo de directores de escuelas en una ciudad provinciana grande se sienten interesados en ‘tecnologizar’ sus escuelas, pero no están seguros de cuál sería el mejor modo de hacerlo.	De acuerdo con lo escrito, ¿Cuál es la mejor manera de enfocar la incorporación de tecnologías nuevas a los salones de clases de la escuela primaria?	Guías para usar tecnologías nuevas en los salones de clases.	Análisis de contenido
Un grupo de maestros se encuentra interesado en los posibles efectos de descripciones negativas o limitadas que se hicieran de México en el Internet	¿De qué modos se concibe a México geográficamente hablando dentro de las páginas de computadora en idioma inglés y en idioma español de viaje y en la enciclopedia?	Espacios de la red sobre viajes y enciclopedias en idioma inglés y en idioma español.	Análisis semiótico
Entender un rango determinado de prácticas de alfabetización de la comunidad.	¿Cómo dan forma los textos a los significados que se hacen y se logran, partiendo de los textos?	Anuncios de advertencia que se refieren a las tabletas que vienen en botellas para aliviar el dolor.	El análisis de textos basados en la sociolingüística.
Un profesor que se encuentra trabajando en un área con un número grande de población indígena quiere asegurarse de que los recursos que se usan en su salón están de acuerdo con la cultura del lugar y que son precisos, históricamente hablando.	¿Qué perspectivas que se refieran a la conquista de México se promueven dentro de los recursos de enseñanza oficiales de la SEP?	Recursos didácticos que ha publicado la SEP que se refieran a la conquista de México.	Análisis crítico basado en la lingüística.
Un investigador quiere calificar los programas de tercer grado de las escuelas de todo un distrito escolar.	¿Son los textos de lectura para instrucción adecuados para los estudiantes que leen ya en un nivel de ocho años de edad?	Una selección de libros de texto que se usen en la actualidad o que se recomienden para usarse.	Análisis de texto no crítico basado en la lingüística.

Visualización 5.1: Tipos de enfoques de datos escritos y analíticos.

Como quedó asentado en el capítulo previo, es aconsejable analizar el manejo de evidencia documental antes de describir estas maneras de analizar datos escritos.

La organización de documentos y de la evidencia documental

Generalmente los documentos existentes comprenden una parte de un estudio cualitativo, aunque pueden llegar a ser el paquete completo de datos que se necesiten para un estudio. Los casos de estudios, las etnografías, las metodologías de investigación-acción, y otros enfoques basados en el campo hacia la investigación hacen uso típicamente de documentos existentes para *hacer mayor* la profundidad y amplitud de la información, que se recolectaron por medio de la observación y de la entrevista. Por otra parte, muchos estudios sociolingüísticos y de discurso, estudios históricos, análisis de administración, estudios teóricos y cosas de este tipo recolectan *solamente* datos de documentos existentes para ser analizados dentro del estudio. De cualquier manera ambos enfoques amplios para usar los documentos existentes como parte o todo del paquete de datos que deban usarse para una investigación exigen cierto tipo de método sistemático para localizar, organizar y prontamente tener a la mano los documentos que se necesitan.

Miles y Huberman sugieren crear ‘formas sumarias de documentos’ para seguir la pista a los orígenes de los documentos, a su importancia dentro del estudio, proporciona un sumario breve del documento, y cosas de este tipo (Miles y Huberman 1994: 54); estas formas sumarias de documentos también permiten al investigador disponer de documentos rápidamente, de los archivos, cuando ellos se necesitan. La visualización 5.2 es una forma completa muestra de sumario de documentos, tal como las sugieren Miles y Huberman (1994: 55).

Forma para documento sumario: Ilustración	
<u>FORMA DOCUMENTAL</u>	Lugar: Carson
Nombre o descripción del documento: “El Búfalo” (hoja semanal)	Documento: 2 Fecha en que se recibió o se recogió: Febrero 13
Suceso o contacto, si existen, con los cuales se asocia al documento: La explicación de Paul sobre el funcionamiento del equipo de administración Fecha: Febrero 13	
Importancia o pertinencia del documento: Proporciona los horarios para todos los eventos del distrito, para toda la semana. Permite la coordinación, liga a dos escuelas para que funcionen juntas.	
Sumario breve de contenidos El horario para todo desde lo que se refiere a los partidos de basketball para las muchachas novatas hasta “semana de los amigos secretos” en la escuela primaria. También incluye tipos de preguntas como “¿Sabías que?” para el programa IPE (Integrando Aparentemente las Noticias de IPA). Y una descripción de cómo funciona el equipo administrativo: Quiénes integran el equipo, qué reuniones regulares tienen, da la filosofía del trabajo (por ejemplo: “establecemos objetivos personales y monitoreamos tu progreso”... “coordinamos esfuerzos, K-12, y todos los programas”... “nos ponemos de acuerdo sobre la selección de los maestros y directores”). Comentario concluyente: “es nuestro sistema de administración personal”. También se refiere a las líneas de GUÍA OPERACIONAL NO. 26 (Documento 16)	

((debo entender que la explicación de la administración no aparece cada semana—necesito revisar esto)).

SI EL DOCUMENTO ES MUY IMPORTANTE O CRUCIAL PARA UN CONTACTO ESPECÍFICO.

(Por ejemplo: una agenda de juntas, recortes de periódicos que se analizaron en una entrevista), hacer una copia e incluirla con una nota escrita; o de otra manera, ponerla en un archivo de documentos.

Visualización 5.2: Ejemplo de forma de documento sumario de Miles y Huberman (1994: 55).

Llenar estas formas siempre será una tarea de tipo específico. Algunos investigadores escribirán información sumaria con el color de cierta pluma y los comentarios que hagan sobre el documento, con otro color. En el ejemplo que aparece arriba, los comentarios se encuentran entre los paréntesis dobles. Obviamente el ‘programa IPA’ que se mencionó en el sumario de documentos de arriba es una cosa que conocen muy bien los investigadores puesto que no han necesitado explicarla para su propia consulta futura, de igual manera que con otras herramientas de administración no hay reglas fijas más que la herramienta tiene la obligación de ser:

- Categorías útiles con sumarios apropiados que dependan de la pregunta de investigación, el objetivo y propósito, que capture elementos de datos clave que se necesitan para el estudio, y
- Que sean manejables (que no tengan demasiadas categorías para llenar, que sean portátiles, etc.).

Este tipo de conservación de formas es específicamente útil para sumarizar y seguir la pista a aquellos documentos que el investigador *no puede* guardar. Por ejemplo, muy pocos estudios históricos incluyen textos que sean o que se hayan convertido en la propiedad privada del investigador. Generalmente archivos institucionales o costeados de forma privada son la fuente de las cartas, códigos, libros, tratados, obras de arte, formas administrativas, decretos y cosas de este tipo que forman el paquete de datos del investigador. En términos de este tipo de textos, el autor necesita conservar registro sobre dónde se encuentra cada texto, de qué manera puede alcanzarse para leerlo, etc., a quién dirigirse en lo que se refiere a la consulta del texto más el tiempo que se necesita por adelantado, detalles pertinentes en términos de la información que puede dar el libro y la pregunta de investigación, y cosas de este tipo.

Las hojas sumarias de documentos son también útiles para administrar documentos que puede conservar el investigador (o comprar copias de ellas, o fotocopiarlas, etc.); como se hace con los artefactos que se analizaron en el capítulo anterior, el investigador necesita decidir si los documentos se agruparán y archivarán de acuerdo con categorías como:

- casos o personas
- orígenes
- datos escritos o publicados.

- fecha en que se recolectaron.
- tipo (por ejemplo: documento escrito, obra de arte).

Las hojas sumarias de documentos no solamente hacen recordar al investigador el contenido de cada documento, sino también en qué lugar se encuentra guardado el documentos, lo que siempre se hace fácil y rápido de consultar nuevamente.

En el análisis de los textos existentes la unidad básica de análisis difiere, de acuerdo con la teoría que se usa para enmarcar el estudio. Por ejemplo, si una teoría sociolingüística da cuerpo al enfoque de estudio y análisis de datos, entonces la unidad de análisis podría ser cada oración o aun cada cláusula de un documento. Por otra parte, la unidad básica de análisis cuando se aplica el análisis de contenido a un texto es generalmente el propio texto en su forma completa.

Análisis de contenido en la investigación cualitativa.

El análisis de contenido cualitativo es ‘un método de investigación que usa un juego de procedimientos para hacer válidas las inferencias que se obtuvieron de un texto’ (Weber 1985: 9). De acuerdo con Robert Weber, estas inferencias se entienden generalmente con el autor o ‘el que envía’ el texto (y mensaje que contiene el texto), el texto o el propio mensaje, y los lectores o la audiencia del mensaje o texto (ibid).

Por ejemplo, un investigador puede poseer la intención de analizar un paquete cuidadosamente seleccionado de películas de un rango de países para analizar la cantidad y grado de violencia que se encuentra en ellas. Partiendo de su análisis, el investigador pudiera ser que encontrara que las películas que se producen en los Estados Unidos tienden a ser el doble de violentas de las que se producen en cualquier otro país. Basándose en argumentos cuidados de la lectura amplia de lo escrito sobre investigación, pudiera ser que él o ella infirieran que los productores de películas de los Estados Unidos creen que los espectadores prefieren películas con temas violentos mucho más de lo que piensan los productores de películas, digamos, de México. En otras palabras, el investigador estudia la violencia en películas que se seleccionen para usar estos ‘artefactos culturales’ (teniendo las películas como texto) para ‘descifrar y entender los puntos de vista e ideologías sociales que ellas representan. De forma alternada, los investigadores usan el análisis de contenido para hacer inferencias sobre ‘el grado de atención que han recibido ciertos conceptos por parte de un comunicador y de qué manera puede compararse el mismo grado en que ése u otro tipo de comunicación ha recibido cierto concepto por el mismo individuo sobre el mismo tópico, en época diferente’ (Jackson 1998: n.p.) o el análisis de contenido ‘puede indicar características pertinentes tales como la comprensión de abarcamiento o las intenciones, ejemplos, prejuicios, y conceptos de los autores, publicadores, así como otras personas que son responsables del contenido de los materiales’ (Palmquist 1999: n.p.).

Por supuesto, el énfasis que se pone en ‘hacer deducciones’ dentro del análisis del contenido no significa que cualquiera y todas las deducciones sean necesariamente del tipo aceptable. Por supuesto,

[h]ay limitaciones estrictas sobre las deducciones que puede hacer un investigador en lo que se refiere al análisis de contenido. Por ejemplo, no se pueden hacer normalmente inferencias sobre motivación; tampoco puede el investigador deducir cuál sería el efecto que tenga en alguien que lea tal contenido. El análisis de contenido es solamente el análisis de lo que se encuentra en el texto. Un investigador no puede usarlo para probar que los periódicos intentaron como por ejemplo confundir al público, o que cierto estilo de periodismo tiene un efecto específico en las actitudes de la gente. Las deducciones más comunes en lo que se refiere a análisis de contenido hacen uso de conceptos como concepciones inconscientes o consecuencias que no se intentaron, y éstas no son lo mismo que decir que fueron concepciones intencionales o de un efecto que se trató que fuera de ese tipo (O'Connor 2001: n.p.).

Preguntas:

- ¿Cuál es la distinción que se está haciendo en la cita de la obra de O'Connor que aparece arriba?
- ¿Por qué es esta distinción importante para los que practican el análisis de contenido?
- ¿Por qué hay 'limitaciones estrictas en lo que se refiere a las deducciones que un investigador puede hacer del análisis de contenido'? ¿De dónde provinieron estas limitaciones, en primer lugar? ¿Quién impone estas limitaciones?

De esto podemos ver que el análisis cualitativo de contenidos tiene que ver con la comunicación—qué mensajes envían los textos, y qué normas sociales e ideologías se encuentran en estos mensajes. En general el análisis de contenidos se usa para analizar escritos, aunque los textos no se encuentran confinados a los textos impresos convencionales. Por supuesto, el análisis de contenido puede usarse para analizar diferentes tipos de textos.

Algunos ejemplos típicos son:

- documentos de administración.
- respuestas escritas que se refieran a investigaciones cualitativas.
- reportes de periódicos.
- recursos escolares como libros de texto y otros que se basen en textos.
- textos institucionales (por ejemplo guías para los maestros que han sido publicados por la sep, manuales, etc.).
- obras de arte, que vayan de obras de arte finas, a formas populares de arte.
- letras de canciones populares, (por ejemplo: las diferencias que existen entre las letras de canciones Africanoamericanas y de la gente blanca; Walker 1985, citado en Weber 1990: 10).
- películas, espectáculos de televisión y anuncios de televisión
- diferencias en formas de narración.
- páginas de Internet.

Los estudios que usan un enfoque de análisis de contenido cualitativo hacia el análisis de datos generalmente se encuentran enmarcados por las teorías de comunicación (por ejemplo: Fiske 1994, Halliday 1985). Los estudios que emplean el análisis *cuantitativo* de contenidos también se encuentran por costumbre enmarcados en las teorías de comunicación. El análisis de contenido cualitativo, sin embargo, tiene que ver con *conceptos* de palabra o ‘significado’. A menudo el análisis involucra algoritmos estadísticos para probar las probabilidades de diferencia o la relación causal entre palabras, o entre palabras y textos, y así sucesivamente. El análisis de contenido cuantitativo ha sido conceptualizado por quitar unidades de análisis del contexto en el cual aparecen.

Considérese, por ejemplo, un estudio que dice: ‘¿En qué medida se recorta la administración educativa del gobierno nacional en los periódicos de la Nación y ha cambiado esto en los cinco años precedentes?’ Si el análisis de contenido de éstos periódicos involucrara solamente las cabezas de los artículos, y las unidades analíticas principales fueran las palabras ‘administración’, ‘educación’, ‘nacional’ y ‘gobierno’, entonces el investigador de forma efectiva separa del análisis el contenido real de los artículos y, de ese modo, el contexto dentro del cual apareció cada palabra. Dos cabezas típicas podrían ser: ‘la administración nacional gubernamental cortará los gastos en educación’ y ‘la administración educativa del gobernador aumentará los estudios del gobierno local y nacional’. Los simples conceptos de la aparición de las palabras ‘administración’, ‘educación’, ‘nacional’ y ‘gobierno’ no indican *la manera en que* se usaron estas palabras en los encabezados o el significado que tenían dentro del contexto del mismo (y del artículo que lo acompañaba).

Aun cuando se definan los tópicos que se usaron para analizar un texto cuidadosamente, información importante del contexto pudiera aún obtenerse del análisis. Por ejemplo, en el estudio que hicieron sobre el anuncio hacia los niños de parte de la televisión, Philippe Cattin y Subash C. Jain (1979, citado en Griffiths 1997: n.p.) obtuvo un código de análisis de contenido que clasificaban los anuncios en dos categorías:

- ‘Informativo’ (o sea, información que se refiere al producto que pudiera usarse para llegar a una decisión de compra).
- ‘No informativa’ (o sea, estrategias o tácticas que usan los anunciadores y que no contienen ninguna información).

Sin embargo, tal como lo puntualiza Merris Griffiths (*ibid*), los autores dejaron de lado la posibilidad de que los niños pudieran ser persuadidos para comprar un artículo como resultado de la información—especialmente información de contexto—a diferencia de la que se refiere directamente al producto real. Tal información pudiera ser la ‘tonada’ que acompaña al anuncio, ver cómo funciona el juguete, el tipo de niños que jueguen con el juguete o que coman la comida que se anuncia, etc.

De acuerdo con Jon Jackson,

la ‘producción de una lista de palabras o palabras claves en un contexto... es de uso cuestionable en lo que se refiere a cualquier análisis sofisticado. El análisis estadístico de estos hallazgos puede más adelante hacer desaparecer

los resultados de la realidad y simplificar' (1998: n.p.). Basándose solamente en las palabras o en la concepción de las frases—tal como lo hace el clásico análisis cuantitativo de contenidos—necesariamente concibe que hay una correspondencia directa entre la aparición de una palabra o frase y su importancia dentro del texto (por lo mismo, la importancia que tiene para el autor). 'Por ejemplo: haciendo resaltar un tópico sensible por medio de mencionar un tópico específico una vez pudiera reflejar más que mencionar ese tópico 16 veces si se le compara con 15 veces. De manera contraria, no mencionar completamente un sujeto pudiera ser tan importante como mencionarlo dos veces' (Jackson 1998: n.p.).

El análisis de contenido *cualitativo* pudiera también involucrar conceptos de palabra y de frase. Éstas son rara vez medidas de ocurrencia estadística y de relación, sin embargo. Aun más, cuando se usan conceptos de palabra y de frase, se colocan normalmente dentro de categorías más grandes de contexto o de uso del lenguaje. El análisis cualitativo de contenido de forma rara se centra en una relación de una palabra—un significado, dentro del análisis. En lugar de eso, se enfoca en aspectos tales como significados manifiestos y latentes, el significado al momento del uso, las metáforas, los sinónimos, las palabras que comparten connotaciones similares, y cosas de este tipo.

Por ejemplo, *el significado manifiesto* se refiere al significado de superficie, a los temas y a las ideas principales del texto como contenido primario (Mayring 2000: 2). *El significado latente*, por otro lado, se refiere al significado presente o potencial que no es una cosa aparente inmediatamente. Philipp Mayring usa la sociolingüística en el análisis que hace del significado latente y hace referencia al significado 'pragmático' que involucra entender de qué manera opera la comunicación en los contextos sociales, y en el concepto que se tenga de la información 'de contexto' (Mayring 2000: 2). Por ejemplo, el significado manifiesto de la línea de una obra de teatro: "Brrr, tengo frío" significa que quien habla tiene frío. Por otra parte, y dependiendo de quien lo dice y dentro de qué contexto, el significado latente de esta oración pudiera ser completamente diferente. Éste podría ser '¿Quieres cerrar la ventana, por favor?', o aun: 'a ti no te importo para nada porque si te importara tú no hubieras hecho que yo sintiera frío o harías algo para remediarlo, en este momento', y cosas de este tipo. De manera similar, *el significado—al usarse* se refiere a que una palabra que puede significar muchas cosas diferentes significa realmente en un ejemplo específico. La palabra 'crítico' puede significar algo importante, o un punto de crisis, o un tópico, o una respuesta negativa, etc., dependiendo de cómo se usa y en qué contexto se hace.

El análisis de contenido cualitativo a menudo se concibe como que tenga algunas resistencias importantes.

- Con la mayoría de los textos que se analizan por medio del análisis de contenido (excluyendo los estudios en los que los investigadores usen análisis de contenido para analizar transcripciones de entrevistas), el investigador no necesita pasar grandes cantidades de tiempo produciendo textos o recolectándolos.
- Es completamente adecuado para entenderse con enormes cantidades de datos.

- Puede hacer uso de documentos que abarcan grandes periodos de tiempo, en retrospectiva. Una desventaja que se presenta aquí, sin embargo, es que los textos que sobreviven por periodo largo de tiempo ‘a menudo reflejan una discriminación, basada en élites’ (Weber 1990: 11). Un ejemplo de aquí podrían ser los relatos de Tenochtitlan, por parte de los conquistadores.
- Es más riguroso que el análisis impresionista que se sostenía en los enfoques como el de pareación de patrones. (Jackson 1998; Palmquist c. 1999; Weber 1990).

Al mismo tiempo se han asociado varias debilidades relativas a los enfoques de análisis de contenido, en lo que se refiere a los análisis datos que tienen que ver con la investigación cualitativa.

- Hay riesgo de una reducción y simplificación notables de los datos y de los hallazgos. El análisis de contenido tiene que ver con la clasificación de las palabras, los términos y los significados para que formen grupos menores de palabras, términos y significados. Así pues, existe el riesgo de que se dejen a un lado o no se vean ciertos detalles importantes.
- A menudo brotan problemas que se refieren a la ambigüedad de las palabras y de los significados. Por ejemplo, en la oración: ‘ella mostró la bomba al hombre’, ‘bomba’ puede significar ‘incendiaria, o ‘bomba del agua’ o ‘bomba de lámpara’, etc. (esto nuevamente hace resaltar la importancia de incluir el contexto en el análisis).
- Los enfoques que hemos mencionado son ‘a menudo libres de base teórica, o atentan demasiado liberalmente a atraer inferencias significativas sobre las relaciones e impactos que vienen implícitos en un estudio’ (Palmquist c.1999: n.p.).
- A menudo puede ser difícil seleccionar unidades apropiadas de análisis.
- Puede ser que consuma mucho tiempo (Jackson 1998, Palmquist c.1999, Weber 1990).

Los enfoques hacia los análisis de contenido cualitativo

Los analistas de contenido admiten que definir ‘análisis de contenido’ y describir los enfoques que se refieren al análisis de contenido es una tarea difícil (c.f., Jackson 1998, Weber 1990). De todas maneras es posible identificar tres grandes ‘familias’ de enfoques dentro de lo que se halla escrito sobre el tema:

- *Análisis por medio de contar palabras:* este enfoque registra los acontecimientos de palabras particulares (o de las imágenes, o de la música, etc.) que se encuentran en un texto. No aplica meramente formulaciones estadísticas a estos números, sin embargo. El registro generalmente se presenta como porcentajes, los cuales se interpretan en términos de hipótesis que se han desarrollado previamente.
- *Categorías de contenido:* Éstas son similares en forma y naturaleza a las categorías del análisis categórico (véase el capítulo 3). Las categorías de

contenido ‘pudieran consistir de una, de varias, o de muchas palabras. Las palabras, frases, u otras unidades de texto que se clasifican en la misma categoría se presume que tengan significados similares’ (Jackson 1998: n.p.). Las categorías se construyen lógicamente, de acuerdo con las características compartidas de los tópicos que se encuentran dentro de cada categoría. Las unidades básicas de análisis tienden a ser palabras simples o pares de palabras, y cada una es definida cuidadosa y completamente de modo que el análisis tenga consistencia por todo el texto o textos (véase por ejemplo, Mayring 2000).

- *Análisis de contenido para definición*: La unidad de análisis permanece al nivel de la palabra. El investigador se encuentra interesado, sin embargo, en ‘leer lo concerniente’ a la palabra. Esto lo hace para entender el significado de la palabra tal como se usa en cada ejemplo, y entender el contexto de cada ejemplo de la palabra que se está usando. Mostraremos este enfoque un poco más tarde, en esta misma sección.

Generalmente, cada uno de estos enfoques hacia el análisis de datos cualitativos se usa *deductivamente*. El investigador empieza con conceptos, palabras, significados o elementos clave que él o ella quieren analizar dentro del documento. Por ejemplo, la tesis de Michele (Knobel 1997: cáp. 2) contenía un análisis de contenido definitorio como componente. Michele analizó el nuevo Programa de Inglés de Queensland como respuesta a preguntas sobre los propósitos de quien en lo que se refiere al idioma son los que se toman en cuenta en las experiencias de lenguaje y alfabetización y su aprendizaje en la escuela primaria, y qué tan ‘adecuadamente’ se seleccionaron los propósitos sociales para el proceso de aprendizaje. De manera parecida, la unidad primera de análisis de Michele fue la frase ‘propósito social’ o ‘propósitos sociales’. Ella localizó cada ejemplo de la unidad básica de análisis en los textos que se encontraba estudiando (7 volúmenes del programa estatal) y los agrupó de acuerdo con definiciones que formaban parte de ‘los propósitos sociales’, teoréticamente hablando. Michele llegó a la siguiente interpretación:

‘Los propósitos sociales’... son un elemento clave del programa y forman parte de la definición de géneros del programa; o sea, ‘los géneros involucran la acción y el lenguaje, funcionando juntos para lograr un propósito social’ (DEQ 1994a: 4).

Sin embargo, la construcción de ‘el propósito social’ en los documentos del programa sugiere una concepción de ‘propósito’ como algo motivado internamente y relacionado en forma causal al objetivo predeterminado que uno tenga (cf., Dewey 1916). Por ejemplo, el propósito social de los textos se identifica primeramente en términos textuales antes que en términos sociales.

- El propósito de las entrevistas habladas es intercambiar información u opiniones entre la gente; puede también incluir el atestiguamiento de la capacidad para un trabajo o para solicitar empleo, para entretener (DEQ 1994c: 41).
- El propósito de los reportes cortos de noticias es proporcionar información que se refiera a sucesos importantes (DEQ 1994d: 58).

- El propósito de un editorial es analizar un suceso o tópico, y persuadir a los lectores para que adopten ese punto de vista (DEQ 1994c: 75).
- Aprender sobre las características [textuales] de la persuasión ayuda a desarrollar la alfabetización crítica en los estudiantes (DEQ 1994d: 79).

Los propósitos son de este modo presentados como algo fijo, generalmente singulares y predeterminados antes que en términos más complejos y ‘en proceso’ (ver Lemke 1995b). Esto sirve para enfatizar el análisis del texto (escrito) por sobre el análisis de las prácticas sociales con las cuales se encuentra dinámicamente interrelacionado. De ese modo, ‘el propósito’ se encuentra opuesto repetidamente a la acción, y los estudiantes—tal como se mencionó antes—se encuentran en peligro de percibir tales géneros como que solamente sirvieran propósitos textuales o escolares. Esto se hace notar claramente en el estudio piloto que se reportó en una sección siguiente (Knobel 1997: 35).

De manera alternada, el investigador pudiera escoger trabajar *inductivamente*. Esto involucra investigar por todo el texto, palabra por palabra, frase por frase, o párrafo por párrafo, para destilar las ideas y temas importantes que se encuentran en el escrito.

Tarea: Dada la unidad de análisis, la pregunta de investigación que se hizo y los textos analizados por Michele en el ejemplo de arriba, completar el siguiente cuadro.				
Propósito de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo de investigación	Datos para recolectarse	Enfoque para el análisis de datos y (posibles) informantes
	¿Los ‘propósitos sociales’ de quién, son los que se toman en cuenta en las experiencias de aprendizaje de alfabetización y de lenguaje escolar en la primaria, y bajo qué criterio se seleccionan los propósitos sociales ‘merecedores’ (y quién decide estos criterios)?			

Un ejemplo de análisis de contenido

En lo que sigue, mostramos un enfoque hacia el análisis de contenido cualitativo: el análisis de contenido de definición. Nuestro contexto de investigación se resume en la visualización 5.3:

Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo de investigación	Datos que deben recolectarse	Enfoque hacia el análisis de datos	Informantes que se obtienen de los textos
Un maestro investigador ha estado leyendo un	¿De qué manera se conceptualizan la lectura y la	Para comparar las posiciones actuales de	Documentos oficiales de la SEP (por ejemplo:	Análisis de contenido cualitativo,	Jackson 1998 Palmquist 1999

rango amplio de artículos de investigación actual que se entiende con el mejor enfoque (s) para enseñar la lectura y la escritura en la escuela. Él o ella se encuentra con curiosidad sobre las concepciones que se refieren a la lectura y escritura, tal como la promueven en los documentos oficiales de la SEP.	escritura en los documentos que la SEP prepara para los profesores de la escuela primaria?	investigación o los mejores enfoques hacia la enseñanza de la lectura y la escritura en los salones con lo que sostiene la Secretaría en sus documentos oficiales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.	documentos publicados por la SEP y distribuidos a las escuelas para que los profesores los lean; o que se hagan disponibles a través de distribuidores de libros y centros universitarios de investigación).	poniendo énfasis en análisis cualitativo de definición.	
--	--	--	--	---	--

Visualización 5.3: Ejemplo de un contexto de análisis de contenido.

Una vez que se ha decidido el enfoque específico hacia el análisis de contenido, dicho análisis es un proceso de seis pasos.

1. Determine las unidades de análisis y, si uno se encuentra usándola, la hipótesis; en el ejemplo que presentaremos, nuestra primera unidad de análisis es la palabra ‘lectura’.
2. Lea por todos los textos que se deban analizar un número determinado de tópicos, marcando cada ejemplo, en la relación, de la unidad específica de análisis. En el ejemplo que aparece abajo hemos subrayado todos los ejemplos que tienen la palabra ‘lectura’.
3. Decida si los tópicos contextuales u otros relacionados que posean significado también necesitan ser codificados. En nuestro ejemplo hemos hecho resaltar información adicional importante marcándola con gris.
4. Construya listas, categorías u otros esquemas de organización (ejemplo: jerarquías, mapas de localización o de concepto) y determine las unidades de análisis.
5. Revise nuevamente los textos y vea qué se haya ‘omitido’ de manera inadvertida (por ejemplo: referencias no directas hacia la lectura que no se identificaron durante los pasos uno a tres) o que se dejaron de ver. El investigador pudiera también ‘probar’ las hipótesis en este momento, usando las categorías que se obtuvieron del análisis inicial, al mismo tiempo con las categorías que se esperaban o de las que se hipotetizaba tomadas de lo escrito sobre el tema, para ver qué se encuentra presente y qué no se encuentra presente en el texto.
6. Interprete los resultados a la luz de las teorías que enmarcan el estudio.

En el caso presente, nuestras *primeras* acciones son organizar el texto para hacer el análisis. En este caso, hemos simplemente *puesto número a cada línea* del texto. Esto ayudará más tarde para localizar los datos. *Segundo*, identificamos todos los ejemplos de la palabra ‘leer’ y sus varias formas (leemos, leyendo). *Tercero* hacemos resaltar toda la información contextual relacionada e importante y que posea significado latente:

- (1) ...cuando los niños aprenden a leer y escribir no hacen todo perfecto de inmediato:
- (2) omiten letras, sustituyen letras, hacen permutaciones y muchas otras cosas y
- (3) generalmente decimos que “no saben leer ni escribir”. Sin embargo, cuando
- (4) analizamos más detenidamente lo que hacen, descubrimos que están queriendo decir
- (5) algo por escrito, y, por lo tanto, es posible tratar de entenderlos. Y así como hay formas
- (6) para ir adquiriendo el lenguaje, hay ciertas formas de escribir que todos los niños
- (7) presentan en algún momento de su desarrollo y, por extrañas que nos parezcan, nos
- (8) revelan los modos de organización del conocimiento que ellos van adquiriendo sobre la
- (9) lengua escrita. Por eso es importante dejarlos escribir. Tan importante como dejarlos
- (10) hablar para que adquieran el lenguaje oral. Y cuando intentan leer y no consiguen
- (11) descifrar todas letras, pueden utilizar inteligentemente el contexto. (Lo que dicen las
- (12) letras que están cerca de un dibujo ha de tener que ver con ese dibujo; lo que dice un
- (13) grupo de letras al final de una página ha de tener que ver con; lo que dicen las letras del
- (14) inicio de esa página; y así siguiendo).
- (15) Lo que es común al aprendizaje de la lengua oral y de la lengua escrita es la búsqueda
- (16) de significación. Se aprende a hablar porque se supone que los adultos están queriendo
- (17) decir algo y porque también el [o ella] que aprende intenta decir algo (a su manera y
- (18) según su nivel de desarrollo). También se aprende a leer porque se supone que en las
- (19) letras “dice algo” y porque se intenta “decir algo” al escribir. Las prácticas escolares
- (20) que dejan de lado el significado destruyen la relación entre la escritura y la lengua oral
- (21) y dificultan enormemente el aprendizaje. ...
- (22) Cuando aprendimos a hablar aprendimos muchas maneras de hablar: aprendimos
- (23) fórmulas de contar, a preguntar, a responder, a solicitar, a invitar, a justificar;
- (24) aprendimos fórmulas de cortesía —como saludar o despedirse— y modos específicos de
- (25) iniciar o de terminar una conversación según que el interlocutor (la otra persona) sea
- (26) un niño o un adulto, un conocido o un extraño, un familiar o un representante de la
- (27) autoridad extra-familiar.
- (28) De la misma manera, aprender a leer y escribir implica muchos aprendizajes
- (29) complejos: hay maneras específicas de narrar por escrito, de preguntar, responder,
- (30) invitar, informar, solicitar, describir y justificar. También en lengua escrita hay
- (31) maneras específicas de iniciar un texto, según que éste sea narrativo (Había una vez
- (32) ...), informativo (como en los libros de texto o en las noticias periodísticas), epistolar
- (33) (Querida abuela ...), poético o descriptivo. No se puede leer de la misma manera la
- (34) lista de asistencia de los niños del salón que en cuento sobre dragones y princesas. No
- (35) se puede leer de la misma manera el diccionario que un libro de poesías.
- (36) Leemos por el placer de leer, pero también para comunicarnos a distancia y para
- (37) ayudar a la memoria a recordar algo que olvidaríamos si no escribiéramos (Ferreiro et al. 1991: 6-7).

Preguntas:

- ¿Está usted de acuerdo completamente con nuestro análisis inicial que se presentó en el texto de arriba? ¿Por qué o por qué no?
- ¿Qué le dice a usted esto en lo referente al análisis de contenido?

Nuestro paso siguiente (turno 4) es organizar nuestros términos subrayados y que se hicieron resaltar de algún modo. El investigador decide la manera en que deben organizarse estos datos. El enfoque que se tome necesita ser lógico y que se relacione directamente con el propósito de investigación, la pregunta y los objetivos que den forma al estudio. En este caso, hemos escogido usar nuestro formato de molde para organizar el análisis de datos. Tomando el primer ejemplo de ‘leer’ de nuestro texto (línea 1, sexta palabra), vemos que aquí la palabra se encuentra ligada directamente a ‘aprendiendo a leer’. Esta viene a ser la primera entrada que encontramos en nuestro molde.

Tópico de contenido	Definición
(aprendiendo a) leer	<ul style="list-style-type: none">• No puede hacerse en seguida

También notamos que otro asunto importante lo hemos hecho resaltar con el color gris—lo que falta de la línea uno, todo; de la línea 2 y la mitad de la línea 3—también tiene que ver con ‘aprendiendo a leer’. Podemos añadir esto a nuestro molde en crecimiento:

Tópico de contenido	Información de contexto
(aprendiendo a) leer	No puede hacerse en seguida, porque los niños: <ul style="list-style-type: none">• omiten letras• substituyen letras• hacen permutaciones• no saben cómo leer

Podemos en seguida añadir a este molde el siguiente ejemplo de la palabra ‘leer’ y la información de contexto. También tenemos la obligación de recordar que la información de contexto pudiera aparecer también más tarde en el texto, como sucede con las inclusiones adicionales de nuestra categoría inicial.

Tópico de contenido	Definición
(aprendiendo a) leer	<ul style="list-style-type: none">• no puede hacerse en seguida, porque los niños:<ul style="list-style-type: none">• omiten letras• substituyen letras• hacen permutaciones• no saben cómo leer• al buscar el significado (línea 15)• los niños suponen que las letras ‘dicen algo’ (líneas 18 y 19)• aprender a leer implica muchos aprendizajes complejos (línea 28)• no se puede leer de la misma manera la lista de asistencia de los niños del salón que un cuento sobre dragones y princesas (líneas 33-

	<p>34).</p> <ul style="list-style-type: none"> no se puede leer de la misma manera el diccionario que un libro de poesías (línea 35)
(intentando a) leer	<ul style="list-style-type: none"> cuando los niños intentan leer y no consiguen descifrar todas letras, pueden utilizar inteligentemente el contexto (líneas 10 and 11)
(propósitos para) leer	<ul style="list-style-type: none"> placer para comunicarse a través de la distancia para ayudar a recordar cosas que pudiéramos olvidar cuando no las escribimos

Sabemos que necesitamos refinar nuestro análisis para poder entendernos con nuestra pregunta de investigación. Éste es el caso específicamente en el que se encuentra involucrado nuestro primer tópico de contenido, porque parece contener dos ideas importantes: (a) ¿Qué es lo que hacen los niños cuando se encuentran aprendiendo a leer por primera vez? y (b) la idea de que la lectura es compleja. De ese modo, mientras refinamos nuestro análisis, nuestro molde empieza a tener esta apariencia:

Definición	Explicación o propiedades
Leer no es un proceso automático, y los lectores novatos a menudo cometen errores.	<p>La lectura no puede hacerse inmediatamente, porque los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> omiten letras substituyen letras hacen permutaciones no saben cómo leer
La lectura es la búsqueda de significado	<ul style="list-style-type: none"> buscar significado (línea 15) los niños suponen que las letras ‘dicen algo’ (líneas 18 y 19)
La lectura es compleja	<p>Aprender a leer implica muchos aprendizajes complejos (línea 28):</p> <ul style="list-style-type: none"> no se puede leer de la misma manera la lista de asistencia de los niños del salón de clase que un cuento sobre dragones y princesas (líneas 33-34) no se puede leer de la misma manera el diccionario que un libro de poesías (línea 35)
La lectura involucra estrategias que ayudan al niño a entender el texto	<ul style="list-style-type: none"> Cuando los niños intentan de leer y no consiguen descifrar todas las letras, pueden utilizar inteligentemente el contexto (líneas 10 y 11)
La lectura se hace teniendo en mente cuando menos tres propósitos	<ul style="list-style-type: none"> placer comunicarse a la distancia ayudar a recordar cosas que nosotros pudiéramos olvidar cuando no las escribimos

Después de revisar nuevamente el texto (paso 5) podemos usar este modelo del *sexto* paso para empezar a desarrollar nuestra interpretación. Este proceso depende de manera muy importante de la teoría que hemos diseñado para enmarcar la totalidad de nuestro estudio. Por ejemplo, si hemos usado una teoría de lectura metacognitivo o psicológico, pudiéramos valernos de este texto para definir la lectura como que fuera un acto complejo que involucra mucho más que saber simplemente la manera de decir las letras del alfabeto. Pudiera ser que también nosotros usáramos el texto para hacer conexiones directas entre la lectura y el significado, y así sucesivamente. Por otro lado, si estuviéramos usando una teoría sociocultural de lectura, pudiéramos calificar el

énfasis que pongamos en este fragmento de texto sobre la lectura como un acto interno, individual, y cosas de este tipo.

Tarea 1:

Repita el análisis en el que hemos trabajado aquí, pero en esta ocasión use el término ‘escribir’ como su unidad de análisis básica.

Tarea 2:

Hemos enfatizado a través de todo este libro que los métodos analíticos específicos (o sea, codificación, análisis de cohesión, pareación de patrones) no se encuentran confinados necesariamente a solamente un tipo de datos. Reanalice la cita que aparece arriba (tomada de Ferreiro et al. 1991) usando el análisis taxonómico (ver el capítulo 4) por ejemplo, la relación semántica: ‘X es un elemento de la escritura’, o ‘X es una característica de ‘la buena lectura’ es algo que podría usarse para dar lugar a la taxonomía.

- ¿Qué es lo que nota usted?
- ¿Qué le dice a usted esta serie de datos de análisis en general?
- ¿Qué le dice esto a usted acerca de qué enfoque hacia análisis de datos usted deba seleccionar para cualquier estudio que se mencione?

Análisis semiótico

La semiótica es el estudio sistemático de los signos, su significado, las maneras en las cuales los signos conllevan significado, y la hechura de signos (Kress y Van Leeuwen 1996: 5). Muchos teóricos argüirían que en los tiempos actuales nos encontramos moviéndonos cada vez más hacia formas que se representan por medio de imágenes, antes que cosas escritas para comunicarnos (Kress 1998; Lemke 1998). Esto convierte a la semiótica en un enfoque cada vez más importante hacia el análisis de datos y que debemos saber de ella.

Antes de hacer distinciones entre los diferentes enfoques que existen hacia el análisis semiótico, es importante definir un cierto número de términos. Primero y lo más importante, la semiótica se enfoca en *los textos visuales*. Estos son textos que se confeccionan con imágenes y texto, o completamente con imágenes. Las imágenes pueden ser fotografías, dibujos, caricaturas, películas, páginas de Internet, diseños y cosas de este tipo. En términos de poseer un idioma para hablar sobre semiótica—un metalenguaje—tres términos clave son muy importantes: signo, significante, lo que se significa.

Un ‘signo’ tiene al menos dos elementos: un elemento de representación por medio del cual algo ‘da imagen de’ o representa alguna otra cosa por ejemplo, el logotipo de Nike ‘de velocidad’ (el ‘swoosh’) representa la marca Nike. La segunda parte de un ‘signo’ es el significado que invoca el elemento de representación. El logotipo de Nike ‘de velocidad’ no solamente representa la marca, sino también la imagen que la compañía Nike ha construido para que se anuncie junto con sus zapatos. Así pues, para decirlo de otro modo, un signo comprende un significante (en este caso

nuestro elemento de representación, el símbolo Nike ‘de velocidad’) y una cosa con significado (el significado del significador, tales como un distintivo de la compañía, una imagen, etc.).

Tarea

Identifique más signos bien conocidos y sus significantes y sus campos de significado. (Idea: piense en los anuncios de arco dorado de los restaurantes McDonald, logotipos de clubes de futbol de patadas, etc.)

Enfocarse en los signos es el asunto de la semiótica tradicional. Más recientemente, sin embargo, los teóricos e investigadores se han interesado en los *procesos de la hechura de símbolos* que ocurren en la vida diaria de las personas. Ellos ven estos *procesos*—ntes que símbolos—como que sean muy importantes para el estudio semiótico de las imágenes y de las representaciones (cf., Kress y van Leeuwen 1996). Estos procesos se registran cuando alguien construye un símbolo que ha nacido ‘de la historia cultural, social y psicológica de quien hace el signo, y [se] enfoca en el contexto específico en el que se produce el símbolo’ (Krees y van Leeuwen 1996: 6). Esto puede hacerse ya sea a través del lenguaje o por imágenes, para producir una representación de algún objeto. De acuerdo con Gunther Kress y Theo van Leeuwen, el estudio de los símbolos y la hechura de símbolos es una ocupación que vale la pena y nos ayuda a saber más de la manera en la cual funcionan las sociedades, y la gente que se encuentra dentro de ellas. ‘Puesto que las sociedades no son homogéneas, sino que están compuestas de grupos que tienen intereses variables y a menudo contradictorios, los mensajes que son producidos por las personas reflejarán la diversidad, las incongruencias y las diferencias que caracterizan a la vida en sociedad’ (ibid: 18).

Kress y van Leeuwen distinguen entre tres ‘escuelas’ amplias de pensamiento y práctica semiótica que son también útiles para el análisis que nos encontramos haciendo aquí. Estas tres familias de enfoques se presentan en la visualización 5.4.

	Características	Conceptos clave	Focos de investigación
Escuela de Praga De los años 1930 a principios de los 40	Nació del trabajo de los formalistas rusos—se obtuvo una base lingüística o método para analizar imágenes.	<i>Los conceptos clave incluyen:</i> El entorno del trabajo, la desviación, las funciones referenciales, las funciones poéticas.	Se enfoca en los procesos y propósitos artísticos.
Escuela de París De los años 1960 a los 1970	La aplicación de ideas provenientes de Saussure y de otros lingüistas, tomadas de la moda, de la fotografía y del cine, etc. en el análisis de las imágenes.	<i>Los conceptos clave incluyen:</i> Signo, significante, y lo que significa; signos arbitrarios y motivados; íconos, índices y símbolos; etc. Véase también http://pespmc1.vub.hace.be/SEMIOTER.html	Se enfoca en la relación que existe entre los signos y su significado.
Semiótica	Basada en la lingüística	<i>Los conceptos clave incluyen:</i>	Se enfoca en los

social De 1970 hasta nuestros días	funcional sistémica de Halliday (1985), la cual pone énfasis en las imágenes que se producen y se leen dentro de contextos específicos y que tienen propósitos específicos.	Metafunciones ideacionales, metafunción interpersonal, y metafunción de textos; procesos del habla, procesos mentales, procesos narrativos, y procesos de conversión; simbolismo geométrico; circunstancia; ‘el paisaje semiótico’; etc.	procesos para hacer los signos y en la representación; se interesa en el análisis <i>multimodal</i> .
---	---	--	---

Visualización 5.4: Tres escuelas de pensamiento y práctica semiótica (que se obtuvieron de Kress y van Leeuwen 1996: 5-12).

Las tres escuelas proporcionan vistas interiores interesantes hacia las imágenes y sus significados. Hemos escogido enfocarnos en esa sección en la *semiótica social* porque creemos que es el más accesible de los tres enfoques, para los investigadores que empiezan.

El análisis semiótico social

El análisis semiótico social se presenta con su propia teoría enmarcante, la teoría semiótica social de la comunicación (ibid). No se encuentra necesariamente confinada a esta teoría solamente, sin embargo. Es posible usar otras teorías ‘sociales’ para enmarcar un estudio de semiótica social, tales como las teorías de discurso, las teorías sociolingüísticas, las teorías antropológicas, y cosas de este tipo. El enfoque de Kress y van Leeuwen hacia la semiótica social hace uso de las teorías de lingüística funcional sistémica y de la de discurso. Proponen tres amplias *meta* funciones que se encuentran dentro del enfoque para analizar textos visuales.

- *Metafunción ideacional*: Ésta se entiende con la representación de experiencias y cosas y las relaciones que guardan en el mundo. Esta representación involucra al que hace los símbolos para decidirse acerca de *cómo representar* los objetos, las interacciones, las relaciones entre las cosas y /o experiencias, los procesos, y así sucesivamente. La metafunción ideacional responde a la pregunta: ‘¿A qué se refiere esto?’
- *Metafunción interpersonal*: Ésta se entiende con la representación de las *relaciones sociales* entre el que hace el signo y el que lo recibe (o el reproductor) del símbolo. O, para decirlo de otro modo, ‘cualquier sistema semiótico [esto es, que esté basado en imágenes, o basado en lenguaje] tiene que ser capaz de proyectar una relación social específica entre el que produce, el que lo ve y el objeto que se representa’ (Kress y van Leeuwen 1996: 41). La metafunción interpersonal responde a la pregunta ‘¿Para quién es este texto o para quién se produce el símbolo, y por quién, y cuál es la relación que se implica entre ellos y cómo lo sabemos?’.
- *Metafunción textual*: Ésta se entiende con *los textos*, los cuales Kress y van Leeuwen definen como ‘complejos de símbolos que tienen coherencia interna y también [externamente] con el contexto para el cual fueron producidos’ (1996: 41). Los ejemplos que ofrecen incluyen la noción de que diferentes arreglos de

composición—o la ‘situación’—permiten la ‘realización’ o producción y recepción de diferentes significados textuales (ibid). Colocando un paquete de texto en la izquierda y una imagen a la derecha de una página atrae la atención primero hacia el texto y después a la imagen. De manera diferente, situar la imagen a la izquierda y el paquete de texto al lado derecho de la página, atrae primero la atención a la imagen y enseguida al texto. La metafunción textual responde a la pregunta ‘¿Cuáles son los efectos de las preferencias de representación que se hicieron para producir este texto o símbolo?’

Juntas, éstas metafunciones funcionan para explicar el sistema completo de comunicación, ideas, interacciones, formas de texto, etc. Proporcionan también un marco útil para organizar el análisis de uno. Un ejemplo útil de análisis de semiótica social en funcionamiento lo proporciona Kress (1996, 1998). En este ejemplo, Kress presenta la primera página del periódico alemán *Frankfurter Allgemeine* y la primera plana del periódico inglés *The Sun*. El *Frankfurter Allgemeine* tiene el banderín del periódico en la parte de arriba. La página en su tamaño completo se encuentra completamente cubierta densamente con cuadros de texto de tipo pequeño. *The Sun*, por otro lado tiene una página frontal de tamaño tabloide, la cual se encuentra casi cubierta con una cabeza y enseguida tres fotografías (y solamente una se refiere a la cabeza); el título de la cabeza es mucho más largo que el banderín del periódico. En el análisis semiótico social de estas primeras páginas de estos dos periódicos, Kress hace uso de las tres metafunciones para organizar su análisis. A través de cada metafunción se enfoca en los efectos de representación de la publicación como un todo, las características tipográficas, el largo o tamaño de los tópicos, y el promedio entre el texto y las imágenes. Para Kress, estas características capturan el ‘punto de vista global’ y las expectativas de lectura de los que producen y de los que leen los respectivos periódicos. El análisis de Kress es poco usual pero altamente efectivo—porque él trata el texto, y los esquemas de texto, como parte de su análisis semiótico.

Por lo que se refiere al *Frankfurter Allgemeine*, Kress sugiere que las características tipográficas y de presentación que se encuentran en la página frontal son una muestra de que quienes producen el periódico se encuentran interesados en proporcionar a los lectores tanta información (la metafunción ideacional) como sea posible. También es una muestra de que estos lectores se tomarán el tiempo y harán un esfuerzo para concentrarse en leer cada artículo en forma completa. Tal como lo asienta Kress, ‘la longitud de los tópicos sugieren que éste es un lector que no estaría dispuesto a que se le “informe poco”, que desea recibir una información seria en lo que se refiere a un tópico dado’ (1998: 25). Aun más, la tipografía del periódico funciona tanto para diferenciar entre tipos diversos de artículos de periódico (por ejemplo el reporte de noticias, las columnas regulares, los artículos diarios) (la metafunción textual). Los tipos específicos de formatos se usan también para que tengan un efecto directo en la relación que existe entre los que publican este periódico y sus lectores. El banderín del *Frankfurter Allgemeine*, por ejemplo, se escribe con tipo gótico—el cual, tal como Kress puntualiza, sugiere un periódico ‘antiguo’; uno que ha estado reportando las noticias por un largo periodo de tiempo y por lo mismo algo en lo que se debe confiar y apoyarse (metafunción interpersonal). Como un todo, Kress lee las características tipográficas de esta página como si enfatizara—y esperara en los lectores—*racionalidad*. Kress aconseja a sus propios lectores que las características que él ha

seleccionado para análisis no deben marginalizarse o concebirse como que sean simplemente los aspectos formales de la primera página de un periódico. Tal como Kress lo asevera, ‘claramente, éste periódico habla a y es leído por un tipo específico de lector’ (ibid.) y que este lector se encuentra cómodo cuando se le presentan las características que trae la primera página de este periódico (y las cuales también se encuentran dentro de él), aun cuando leer el periódico exige concentración y aplicación por considerable tiempo. Por supuesto, la interpretación del análisis de Kress de la página frontal del *Frankfurter Allgemeine* es que el periódico y sus lectores poseen un objetivo político específico. Este objetivo es promover y mantener el conservadurismo.

La primera página de *The Sun*, sin embargo, hace uso de recursos diferentes de representación. En comparación, *The Sun* parece enfatizar la presentación, antes que la información. Aparece poca información impresa en la primera plana (metafunción ideacional); esto es enfatizado por el gran tamaño de las letras del encabezado y las fotografías grandes (metafunción textual); esta primera plana también se imprime en color. (El *Frankfurter Allgemeine* se publica completamente en sobria tinta negra con tipo de imprenta). Kress puntualiza que estas diferencias semióticas también señalan diferencias en el tipo de personas que libremente escogen leer *The Sun* y aquellas que se deciden por leer el *Frankfurter Allgemeine* (metafunción interpersonal). Kress hace resaltar el hecho de que ‘la organización de los recursos representacionales’ implican que el tipo de persona que leería *The Sun*.

Es un lector ... que no tiene el tiempo, la habilidad, la concentración o el deseo de leer de modo que se enfoque en tópicos determinados. Éste es un lector que quiere solamente obtener sus percepciones inmediatamente, de forma directa. La información tiene que presentarse de modo que produzca placer: de aquí que se usen colores específicos (Kress 1998: 25-26).

La comparación analítica que hace Kress de las dos primeras páginas vale la pena de citarse en forma completa. En la discusión e interpretación que hace Kress invoca la ‘posibilidad de transformación’ debida a la teoría—análisis de discurso crítico—con la cual acostumbra enmarcar su investigación:

Me parece que se emplean recursos radicalmente diferentes en los dos casos; que se hacen disponibles, potenciales, diferentes y radicalmente transformativos; que se producen subjetividades radicalmente diferentes. Si el *Frankfurter Allgemeine* se siente amistoso hacia su lector cotidiano, entonces debemos asumir que *The Sun* se siente al menos igualmente amistoso hacia sus lectores también. Pero éstos son muy diferentes tipos de amigos; si tú puedes decir el tipo de conducta de alguien por los amigos que tiene, entonces nos encontramos aquí con sujetos sociales fundamentalmente diferentes (1998: 27).

Kress continúa comparando el *Frankfurter Allgemeine* y *The Sun*, en sus páginas frontales con otros periódicos (por ejemplo: *Socialist Worker*, *Bild*, y *Folha de Sao Paulo*).

El sugiere que el diseño, el esquema y otras características de los periódicos se encuentran relacionados casi siempre con la clase social de sus lectores (tal como lo conciben los que publican cada uno de estos periódicos. Por ejemplo, *The Sun*, *Socialist Worker* y *Bild* todos tienen esquemas muy similares, y pudiera decirse que apuntan hacia un estrato social específico. *Folha de Sao Paulo*, al cual Kress describe como un periódico brasileño ‘intelectual de la clase media’, tiene un esquema y diseño que se encuentra en algún punto entre el *Frankfurter Allgemeine* y *The Sun*. Kress usa estas similitudes y diferencias para comentar en las dificultades que se asocian con la subjetividad multicultural.

Un ejemplo específico de análisis semiótico social

Usando las tres metafunciones de Kress y sus tres herramientas analíticas específicas— la presentación, la tipografía y el promedio de lectura de acuerdo con las imágenes— podemos aplicar el análisis semiótico social a las páginas de la red de Internet como otro ejemplo de la manera en que puede usarse este enfoque analítico.

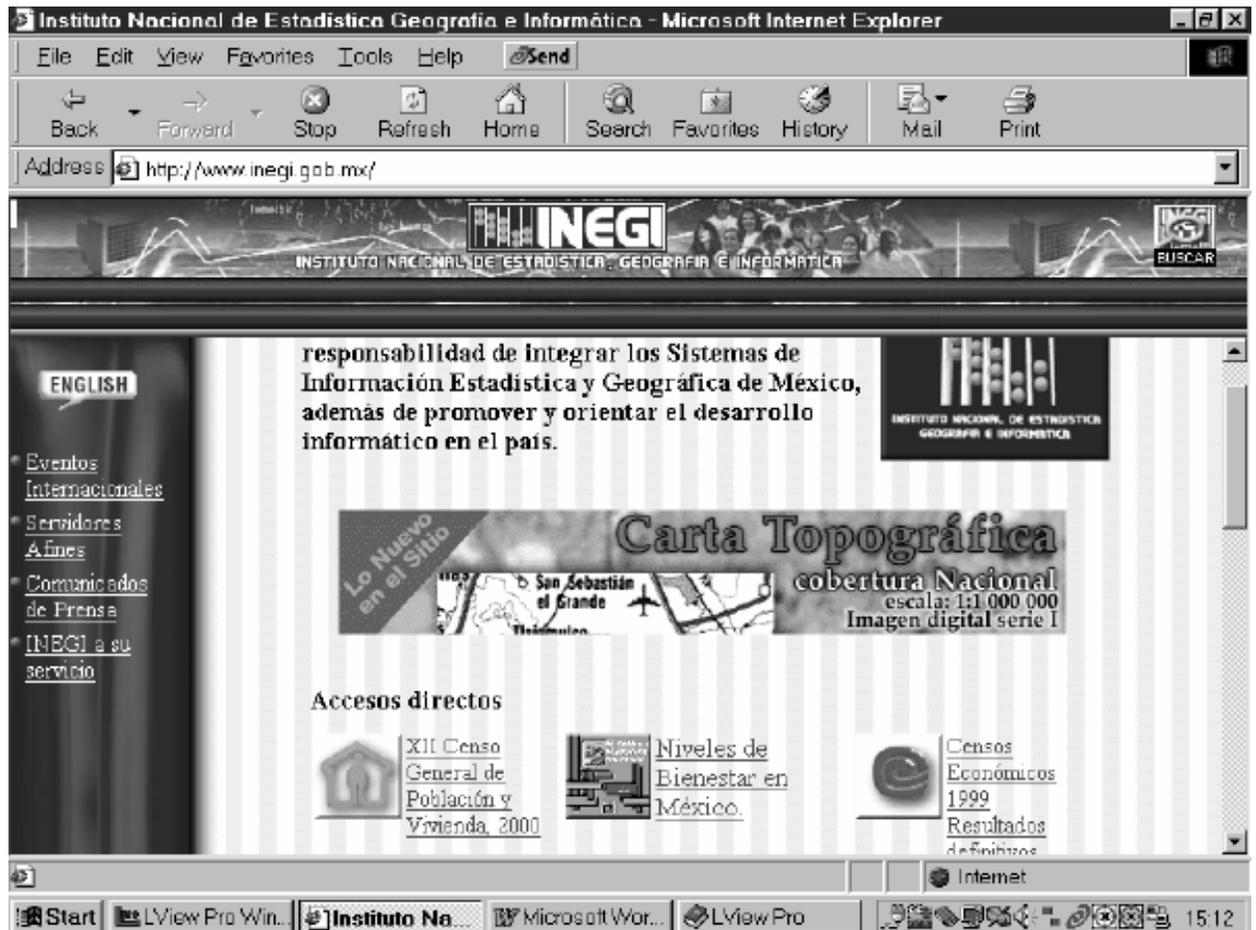
Para los propósitos de este ejemplo, el área de problema de investigación, la pregunta y objetivo, los datos que deban recolectarse y el enfoque hacia el análisis de datos que deban usarse se suman en la visualización 5.5.

Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo de investigación	Datos que se necesita ser recolectados	Enfoque hacia el análisis de datos	Informantes
Los estudiantes de la escuela se encuentran empezando a usar más y más el Internet para completar los proyectos escolares; los profesores se encuentran preocupados sobre el hecho de que la imagen que se proyecta en el Internet pudiera ser negativa o de un punto de vista parcial debido al dominio de las perspectiva hacia el idioma inglés del Internet.	¿De qué modos se representa a México dentro de los sitios de la red enciclopédica del gobierno, en idioma inglés y en idioma español?	Analizar un rango de páginas de red de Internet que se entiendan con México para evaluar la imagen que se promueve sobre México en cada página, y en el todo.	Sitios de la red de viaje y enciclopédica en idioma inglés y en idioma español del gobierno.	Semiótica social.	Kress 1996, 1998 Lemke 1998

Visualización 5.5: Matriz para que sirva de ejemplo de análisis de una ‘imagen de primera plana’, sacada del Internet.

La imagen de sitio de red que hemos seleccionado para analizar aquí es producida por el INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

<<http://www.inegi.gob.mx>>). La imagen de la ‘primera plana’ sobre la que nos enfocamos se presenta enseguida (visualización 5.6).



Visualización 5.6: Sección de la página de Web del INEGI.

Empezamos nuestro análisis estudiando la metafunción ideacional del texto que se presentó en la visualización 5.6.

(a) *La metafunción ideacional: '¿A qué se refiere este texto?'*

La barra a través de la parte de arriba de la página de red que contiene el texto ‘Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática’ es de un color verde tenue marino. El texto en sí mismo se encuentra escrito con caracteres futurísticos. Las imágenes que se encuentran ‘detrás’ del texto incluyen los rostros de las personas, y las imágenes tecnológicas tales como los rayos laser, monitores de computadora, etc. Arriba del texto escrito—el cual se encuentra situado más o menos en la parte central dentro de la banda azul-verde—es un ícono relativamente largo y cuadrado de color azul rey y blanco, que comprende una imagen estilizada de un ábaco a la izquierda y el acrónimo INEGI, a la derecha. Debido a que las páginas de la red tienden a leerse de la parte de arriba a la de abajo y de la izquierda a la derecha, esta banda, azul-gris alerta al lector inmediatamente

sobre lo que se encuentra en el contenido de este sitio de la red. Por supuesto, aun sin la aparición del nombre del instituto, los lectores podrían con toda probabilidad predecir que el sitio de la red contiene información actual y cuidadosamente presentada (registrada por las imágenes tecnológicas de la banda azul-verde) que tiene que ver con las personas y tal vez con la tecnología.

En el lado izquierdo de la página de la red se encuentra una barra vertical texturizada, de azul real y verde mar. Contiene un número considerable de hiperligaciones. Una unión con la página en inglés. Una segunda conduce hacia una lista de sucesos internacionales, en la cual encontramos pláticas enlistadas y conferencias que se entienden con el mapeo digital, búsqueda, etc. Hay una tercera liga hacia los servidores afines (la cual es una página de conexiones hacia otros sitios importantes de la red). Finalmente, hay ligas para conectar los descansos y hacia una línea gratis de buscador de hechos relacionados con información del INEGI.

La barra verde mar a través de la parte de arriba de la página y la página vertical azul real forman una 'L' invertida. En el ángulo formado por esta 'L' de cabeza, se encuentra un pequeño texto que describe el papel que juega el INEGI (el cual se ve solamente en forma parcial en la visualización 5.6):

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) es el organismo que tiene la responsabilidad de integrar los sistemas de información estadística y geográfica de México, además de promover y orientar el desarrollo informático en el país.

A su vez, este texto se encuentra enmarcado por otro símbolo del INEGI—esta vez es un cuadrado azul real con el acrónimo INEGI con tipo blanco, futurístico y tridimensionalizado, en la parte de arriba la imagen de un ábaco estilizado. Debajo del texto y del símbolo INEGI (formando el cuarto lado hacia la 'orilla' que rodea la marca de INEGI) está una 'caja de registro' que muestra lo que se ha añadido recientemente al sitio. Esto se presenta como una progresión de 'imágenes'. La imagen del marco de la caja cambia cada cinco segundos. En la visualización 5.6, esta 'caja de registro' dice: 'carta topográfica' haciendo un sonido en esta caja de registro penetra una página la cual muestra toda la información y las lecturas que se añadieron recientemente al sitio. Esta caja de registro, la barra azul-verde a través de la parte de arriba de la página, el símbolo de la derecha y la barra azul real de la izquierda sirven para enmarcar el texto que describe el papel del INEGI. Después de la barra azul-verde de la parte de arriba de la página, este texto es el tópico que atrae más atención dentro de la misma.

En la parte de debajo de la caja de registro se encuentran íconos e hiperligas hacia secciones clave del sitio de la red. Hay diez juegos de estos pares de íconos e hiperligas, dispuestas en una fila que contiene tres íconos, enseguida tres íconos, luego dos íconos y después dos íconos. La fila de arriba de estos símbolos se puede ver en la figura visualización 5.6. Los íconos se encuentran estilizados. Algunos son reconocidos específicamente debido a que aparecen en otros lugares (por ejemplo: el símbolo general 'censo'). Los íconos están en colores que atraen la vista, y las hiperligas se encuentran fijas a los íconos y también se presentan en forma de hiperliga normal, fácil de reconocer de Internet (ejemplo: tipo de azul simple para el texto, el cual se encuentra también subrayado con azul). El tejido de ícono, el texto que explica el papel del INEGI y el ícono grande del INEGI se encuentran todos situados en un lugar que tiene de fondo color azul tenue y blanco con rayas.

Comentario

El efecto de estas imágenes, tópicos de textos, colores y su apariencia hace resaltar la naturaleza del trabajo *racional y sistemático* que ha hecho el INEGI y lo ha presentado en este sitio de red.

(b) *La metafunción interpersonal: '¿Para quién se ha producido este texto, por quién, y de qué manera lo sabemos?'*

Mirando el símbolo URL (localizador universal de recursos, o la dirección de la red) para este sitio de la red, podemos ver que el gobierno mexicano (<www.inegi.gob.mx>) fue el que produjo esta página de la red. Sin embargo las imágenes y colores reales que se usaron en esta página de la red sugieren que la página se hizo con la intención de ser usada por la gente común, y no por un pequeño círculo de ministros o trabajadores del gobierno. Por ejemplo el ícono para la liga hacia la información topográfica mexicana es una mapa estilizado (ver la visualización 5.7) de color rojo brillante, verde, azul y café claro.



Visualización 5.7: México—información topográfica digital (<<http://www.inegi.gob.mx>>)

Por supuesto, pudiéramos aun decir que este mapa es ‘atractivo’—no exactamente el tipo de cosa que se encuentra normalmente en páginas del sitio de red que contiene información estadística y que se intenta que la lean tratadistas de Estado e investigadores sociales. La estilización de estos íconos sugiere que el sitio de la red se encuentra interesado en presentarse interesante para un rango amplio de lectores, y ha tratado de atrapar y mantener la atención de los lectores por medio de colores brillantes, íconos ‘atractivos’ y con los cuales uno se ha familiarizado, y así sucesivamente. Esto se subraya por la inclusión de una liga titulada ‘página infantil’ y al lado una imagen de un adulto estilizada y de colores muy brillantes, dos niños y un ratón. La página infantil contiene la siguiente oración:

Esperamos que tu navegación sea de lo más divertida, visita todos los lugares y descubre “el tesoro de la información”
(<<http://www.inegi.gob.mx/difusión/español/infantil/index.html>>).

Comentario

El uso de colores brillantes, íconos bonitos, texto escrito mínimo, y las imágenes estilizadas sugieren que los que produjeron la página quieren que el sitio de la red se convierta en algo ‘que dé la bienvenida’ a un amplio rango de gente, incluyendo los niños (y a sus padres y a sus profesores). La presentación atractiva de los íconos y sus distintivos de hiperliga normal asegura que la página sea fácil de leer y de usar, y que los lectores—usuarios no tienen que encontrarse altamente familiarizados con el modo en que funciona el Internet para usar el sitio de la red de manera efectiva.

(c) *La metafunción textual: ‘¿Cuáles son los efectos que producen las preferencias de representación que se hicieron para lograr este texto o símbolo?’*

Las selecciones textuales que se hicieron para producir la página de la red del INEGI pudiera hacerse más explícita si preguntamos, ‘¿De qué otro modo más o de qué otras maneras pudiera haber sido diseñada esta página de la red y la información que en ella se representa?’. Por ejemplo, reemplazar el tipo futurístico que se usa en la barra que sirve de título a través de la parte de arriba de la página con, digamos, un tipo gótico tal como el que se usa en el periódico *Frankfurter Allgemeine* que se analiza por parte de Kress y que se presentó antes, representaría una imagen completamente diferente del sitio de red del INEGI.

Tarea:

Compare y explique las influencias que ejercen los siguientes títulos que aparecen enseguida de la página de apertura de red del INEGI.

1. **Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.**
2. **Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.**
3. **Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.**

Preguntas:

- ¿Por qué influencia el estilo del tipo la manera en que a nosotros nos ‘influencia’ un texto?
- ¿Qué implicaciones tiene esto para la investigación?

Haber elegido usar la forma de una ‘L’ invertida para enmarcar el cuerpo principal de la página de la red proporciona un sentido de ‘solidez’ a la página de la red—un tipo de sentimiento de ‘usted puede confiar en esta página de la red’, es lo que se construye. Suponga que los que hicieron el símbolo hubieran elegido usar solamente una lista de tópicos que hicieran aparecer eléctricamente, o que no hubieran decidido incluir íconos en la página. Esto hubiera generado una página de red que pareciera (a) no profesional, lo cual tiende a hacer nacer sentimientos de desconfianza en lo que se refiere a las páginas de la red que el gobierno presenta, y (b) que no estuvieran actualizados; esto es, que no estuvieran ‘con el tiempo’ en lo que se refiere a los últimos progresos tecnológicos (consúltese: el sitio de red actual en la computadora del gobierno de los Estados Unidos <<http://www.whitehouse.org/>>)

Por supuesto, los pares en el ícono de texto de la página de red del INEGI requieren atención especial. Haber situado el ícono a la derecha del distintivo del texto significa que la imagen—antes que el texto escrito—ha recibido el lugar de privilegio, o que al menos será la primera cosa que se lea en el pareamiento de imagen-texto (véase: Kress y van Leeuwen 1996: 21-23). Esto da como resultado que la página se convierta en algo accesible para un amplio rango de personas las cuales son capaces de leer, decir, que el mapa (a) y su ícono poseen más comprensión que el distintivo ‘información topográfica digital’, sin de ninguna manera minimizar la inhabilidad de las personas para entender el distintivo.

Pregunta:

¿Qué cambios al ‘sentido’ de la página de red del INEGI deberían hacerse si los distintivos del texto hubieran aparecido primero en cada par, y los íconos?

Comentario

Podemos ahora regresar a la pregunta de investigación que analiza intencionalmente la página de red del INEGI: ‘¿De qué modos se presenta a México en los sitios de red de viaje, enciclopédicos y de gobierno en idioma inglés e idioma español?’ Es posible usar nuestro análisis de la página de red del INEGI para empezar a sostener puntos de vista acerca de la representación que se hace de México en la red. Por ejemplo, el sitio de red del INEGI presenta una imagen de México que se encuentra completamente actualizada en el Internet (en este caso, la red). Éstos con toda probabilidad pueden abarcar un amplio rango de esferas (por ejemplo: tener métodos definitivamente modernos para coleccionar información estadística sobre la gente, sobre información topográfica del país). Además, el INEGI (y en consecuencia, el gobierno) toma mucho en cuenta la entrada fácil de la gente hacia la información que ha recolectado el gobierno.

Actividad:

Repita este análisis semiótico social usando el siguiente texto (visualización 5.8), usando la misma pregunta de investigación para enmarcar su análisis. O usando cualquiera de los siguientes sitios de la red:

- <http://www.coacade.v.mx/veracruz/EstadoDeVeracruz.html>
- <http://www.michoacan.gob.mx/>
- <http://images.jsc.nasa.gov/images/pao/STS49/10065210.htm>
(haga ‘click’ en la imagen en la esquina de arriba de la mano izquierda, para amplificarla).
- <http://www.britannica.com/eb/article?eu=115530&tocid=0>

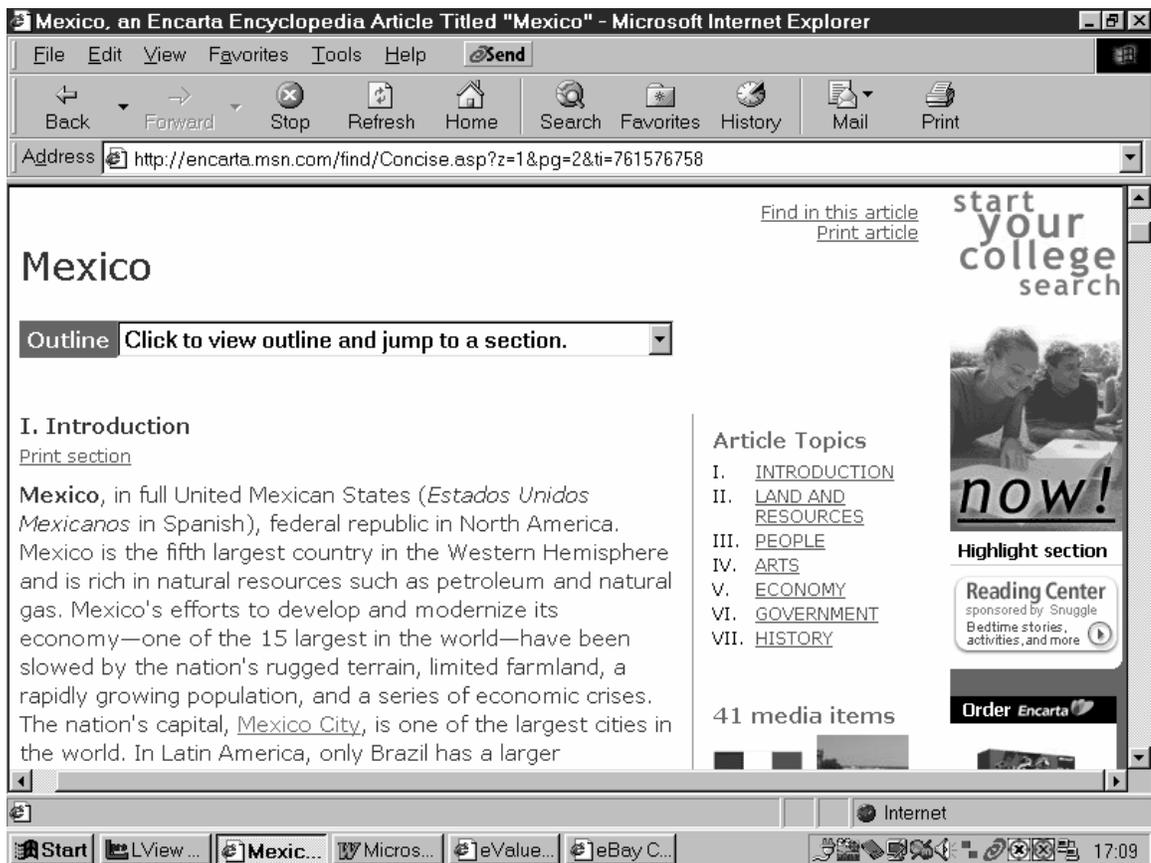


Figura 5.8: México—Enciclopedia Encarta

(© Microsoft <<http://encarta.msn.com/find/Concise.asp?z=1&pg=2&ti=761576758>>)

Para saber más sobre el análisis semiótico social, véase:

- Kress, G. (1996). Representational resources and the production of subjectivity. In C. Caldas-Coulthard and M. Coulthard (Eds.), *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge. 15-31.
- Kress, G. (1998). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text. In I. Snyder (Ed.). *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*. Sydney: Allen & Unwin. 53-79.
- Lemke, J. (1998). Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media. In D. Reinking, L. Labbo, M. McKenna and R. Kiefer (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 283-301.
- Van Leeuwen, T. y Selander, S. (1995). Picturing “our” heritage in the pedagogic text: Layout and illustrations in an Australian and a Swedish history textbook. *Journal of Curriculum Studies*. 27. 501-522.
- Roland, M. (1998). Multimodality: A Visual/Textual Reading of the Ellesmere ‘Wife of Bath’. Chaucer Seminar. University of Washington. Noviembre 30. Descargando 26 mayo, 2001.

Análisis de textos, basado en la lingüística

El análisis de textos basado en la lingüística de datos escritos involucra la identificación de regularidades, patrones y otras tendencias que resaltan en las *características de lenguaje* de los textos—por ejemplo en términos de lexis, gramática, sintaxis y cosas de este tipo. En esta sección analizaremos ejemplos de tres enfoques de ese tipo hacia el análisis de escritos existentes. El primero es un enfoque sociolingüístico que se basa en la taxonomía de subsistemas de lenguaje que introducen en relación al análisis de textos hablados. Los enfoques segundo y tercero involucran formas de análisis de textos basados en la lingüística *críticos*, y *no críticos* respectivamente.

Un análisis sociolingüístico de los datos escritos: Dar a entender un significado que se deriva de una advertencia que se hace de un producto

En el capítulo 3, al analizar los datos hablados presentamos un concepto derivado de la sociolingüística de tres subsistemas de lenguaje interrelacionados, que todos usamos para lograr un significado. Estos sistemas eran el sistema ‘de referencia’, el sistema de ‘contextualización’ y el sistema ‘ideológico’.

Los escritores, al igual que los que hablan tienen que encontrar maneras de conectar su modo de expresarse con el mundo para decir lo que quieren decir, y comunicar la información que quieren que la gente entienda. Esto es lo que los lingüistas llaman ‘referencialidad’. Para que las personas que usan la lengua logren sus propósitos tienen que ser capaces de usar el subsistema referencial del lenguaje de manera efectiva. Los escritores (y los hablantes), de modo similar, tienen que hacer decisiones sobre la manera de ‘poner’ lo que quieren comunicar dentro del contexto en el cual su mensaje participará. Tienen que crear su texto a la luz de lo que piensan que otras personas saben y creen sobre el tópico, y a la luz del tipo de relación que piensan que existe (o que quieren que exista) entre ellos y sus lectores. Esto se llama una ‘contextualización’. Finalmente, del mismo modo que los hablantes, los escritores tienen que llegar a decisiones acerca de con qué tipos de ideas y valores sobre el mundo se identifican ellos mismos, o los grupos cuando quieren expresar algo en sus textos (o construirlo en los mismos). Esto involucra el subsistema de ‘ideología del lenguaje’. En el capítulo 3 mostramos la manera en que James Gee aplicó este concepto de los subsistemas del lenguaje para analizar citas de entrevistas de gente que provenía de sistemas diferentes de discurso, y la manera en que Gee captura las maneras muy diferentes en que estas personas usaron la referencialidad, la contextualización y la ideología. Queremos ahora regresar a este concepto y mostrar cómo se puede usar para analizar los datos *escritos*.

Gee hace resaltar el punto importante en que los escritores y los hablantes hacen trabajar estos tres sistemas (que se encuentran muy íntimamente entrelazados en todos los intercambios del habla) para *construir* su modo de expresarse. Consecuentemente, los lectores (y los que escuchan, tienen que *decodificar* las maneras en que se han usado estos sistemas para entender todo lo que se ha escrito o dicho por parte de un escritor o un hablante. Esto significa que cuando analizamos los datos escritos podemos usar los tres hechos reales (los sistemas referencial, de contextualización y de ideología) para

saber qué significado se puede obtener de un texto, y la manera en que el texto funciona para permitir y limitar los significados que se pueden obtener de él. Al hacer esto, podríamos encontrar información en los datos que no sería aparente, de modo rápido, al ser de otro modo.

Los datos escritos

Gee presenta el mensaje de advertencia sobre una botella de aspirinas como ejemplo de datos escritos y lo analiza, refiriéndose a la manera en que la gente que diseñó la advertencia utilizó los tres subsistemas de lenguaje. La advertencia específica que analizó Gee (1988: 38) dice lo que sigue:

ADVERTENCIA: Conserve ésta y toda la medicina lejos del alcance de los niños. Como sucede con cualquier droga, si usted está embarazada o se encuentra criando un niño, busque el consejo de un profesional de la salud antes de usar este producto. En caso de sobredosis accidental, llame a un doctor o vaya inmediatamente a un centro de control para envenenamientos.

Además de esta advertencia, la información que se proporciona en la botella también dice que la dosis máxima es de ocho tabletas para cada 24 horas.

El análisis

Primero Gee muestra la manera en que el sentido literal de la advertencia se ha suavizado, hasta el punto en el que la advertencia no se presenta como una indicación sobre los peligros potenciales de la aspirina. Las advertencias expresan urgencia de un modo directo y hacen resaltar explícitamente el peligro que existe en una situación dada. Gee arguye que el contenido de referencia—el significado literal—de la prevención podría expresarse de un modo parecido al siguiente:

‘Esta medicina podría ser peligrosa para los niños y las mujeres embarazadas, aun si se tomara solamente una pequeña cantidad. Si se toman más de ocho tabletas en un lapso de 24 horas, este producto pudiera ser peligroso para cualquier persona que lo ingiera. Si usted toma más de la dosis máxima especificada, consulte a un médico o centro de control para envenenamientos inmediatamente’ (adaptado de *ibid*).

Segundo, Gee muestra que la manera en que realmente se ha escrito la ‘advertencia’ muestra algunos usos interesantes de los sistemas de contextualización y de ideología.

- El uso de las frases ‘ésta y todo tipo de medicación’ y ‘tal como sucede con cualquier droga’ implica que es un conocimiento común que tiene toda la gente (y por lo mismo, es algo que saben todos los que usan y leen sobre la aspirina) de que todas las drogas—incluyendo las tabletas de todos los días para la jaqueca—son peligrosas para los niños de manera potencial, para las mujeres embarazadas, y para los niños que se están criando.

- La distinción que se hace entre ‘profesional de la salud’ y ‘médico’ concibe que el lector es el tipo de persona que entiende que el personal médico que cura los envenenamientos se encuentra más especializado que el rango de personal médico que labora con las mujeres y las madres que se encuentran criando (ver *ibid.*).

Estas características de contextualización presentan una población de personas que usan esta medicina y que leen la advertencia, que se encuentran bien informadas y quienes ya están familiarizadas con la información que contiene la indicación. Debido a que todo esto se piensa que es algo que todos conocen, puede representarse a la aspirina como algo completamente ordinario y que acostumbramos, y que todos nosotros sabemos qué es y cómo manejarla.

- La referencia que se hace a la ‘sobredosis accidental’ es una maniobra que se encuentra dentro del sistema de ideología para crear una imagen de un mundo que se encuentra habitado por gente responsable que no comete abusos en lo que se refiere a las medicinas/drogas. Además ciertos elementos de las características de contextualización también trabajan ideológicamente, para crear la imagen que se pueda tener de los lectores de la advertencia como que sean gente inteligente ‘que es la mayoría’ que usan la medicina de forma competente y responsable.

De aquí que cualquier lapso de conducta en contrario que se presente es accidental.

El análisis que Gee hace sostiene que los autores de la advertencia han usado los sistemas de referencia, de contextualización, y de ideología del lenguaje para que realice tres cosas al mismo tiempo. Éstas son todas las cosas que promueven los intereses de la compañía que produce la aspirina.

- a. Los autores quieren evitar enfatizar el aspecto de *peligro* del producto, y representar a la aspirina como que sea algo completamente ordinario: algo con lo que nosotros todos estamos familiarizados.
- b. Ellos desean prevenir y evitar cualquier procedimiento legal en contra de la compañía de parte de las personas que hagan uso inadecuado de la aspirina (o sea, aquellas que hagan algo que ellas *saben* que no deberían hacer), también como de parte de la gente que pudiera ser lastimada al usar una dosis relativamente baja que sería perfectamente segura para otro tipo de personas.
- c. Quieren crear una imagen de que el lector es una persona inteligente como la mayoría, la cual vive en un mundo en el que la gente no comete abusos en lo que a las drogas se refiere (véase *ibid.*: 39).

De acuerdo con el análisis que Gee hace de los datos escritos referentes a la manera en que han manejado los autores los sistemas de referencia, de contextualización y de ideología, el significado de la advertencia es muy diferente al tipo de indicación que pudiéramos razonablemente esperar de autores cuya principal preocupación sea la de que las personas que compren la aspirina tuvieran siempre buena salud. El análisis de Gee sugiere que la prevención conlleva el siguiente significado:

Ustedes a quienes se dirige específicamente esta advertencia, ya saben que no deben dar medicinas de adultos a los niños, o si es mujer, no tomar medicina cuando se encuentre embarazada o criando, o que no debe tomar dosis excesivas de medicina. Ustedes ya saben de hecho que las drogas como la aspirina son medicina fuerte que puede hacer daño. Pero si usted debido a su negligencia actúa de forma tonta y procede de modo contrario a lo que ya sabe (como lo sabemos todos) no nos culpe a nosotros; se lo advertimos. Si usted no es esta clase de persona, entonces usted probablemente no está leyendo o al menos prestando atención a esta prevención, pero no permita que su abogado diga a los jueces que nosotros no se lo advertimos a usted (hablando oficialmente). Si usted es del tipo, desafortunadamente, a quien esta droga hace daño y aun una pequeña cantidad trae problemas a su salud, desde luego nosotros le advertimos que cualquier cantidad mayor de ocho pastillas es una sobredosis, técnicamente hablando, y también esto se le advirtió. Desde luego que nosotros no queremos lastimarlo y nos gustaría que el mundo fuera un tipo de lugar agradable para todos: de hecho ambas cosas permiten que nosotros vendamos más de esta medicina, lo cual es nuestro interés principal (ibid.: 39).

Usando el análisis

Si nuestro propósito de investigación era entender un rango de prácticas de alfabetización de la comunidad, y la manera en que los textos dan forma a los significados que se pueden (y *son*) lograr de ellos, nosotros podríamos usar este tipo de análisis lingüístico para mostrar la manera en que la gente común no podría obtener prontamente los tipos de significado sacándolo de este texto que esperaríamos que ellas pudiera ser capaz de lograr leyendo las indicaciones que vienen en una botella de veneno. Pudiéramos encontrar que si consultáramos un rango de ‘textos de la comunidad’—tales como advertencias, mensajes políticos, artículos periodísticos, información turística, avisos públicos, etc.—brotan ciertas tendencias o enfoques sobre la manera en que los autores de muchos de estos textos emplean los subsistemas de referencia, de contextualización y de ideología del sistema del lenguaje. Estas tendencias y patrones pudieran restringir la hechura de significado de varios modos por parte de grupos diferentes de personas.

Tarea:

1. Localice otros textos que usted piense que funcionan de modos similares hacia la advertencia que se encuentra en la botella de aspirina. Muestre la manera en que los autores han manipulado la referencial, la contextualización y la ideología y cómo *limitan* los significados que pueden lograrse, o de alguna otra manera hacer que los lectores logren diferentes tipos de significados de los que nosotros pudiéramos, esperar razonablemente.
2. Piense en uno o dos propósitos de investigación y en preguntas de investigación en los cuales un análisis lingüístico que se enfoca en la manera en la que los escritores emplean los sistemas referencial, de contextualización, y de ideología

al producir textos específicos sería un enfoque apropiado hacia el análisis de datos.

Es importante recordar que muchos métodos y herramientas de análisis de datos se pueden usar con una buena variedad de tipos de datos (o sea, datos hablados y escritos). Esto no significa que podamos usar cualquier tipo de método y herramienta que nos guste con cualquier tipo de dato que nosotros nos encontremos manipulando. Como hemos hecho notar en otro lugar, sería inapropiado usar herramientas y técnicas de análisis de conversación para estudiar los textos existentes debido a que el análisis de la conversación se entiende de las interacciones que existen entre la gente y las características culturales codificadas en lo que dice y el modo en que lo dicen. El análisis de conversación presta atención a la manera en que se dice algo. Se enfoca en el tono, el tiempo, las interrupciones del habla, etc. Esto no sería algo importante para textos como la indicación que se encuentra en el frasco de aspirina, tampoco para los otros textos que hemos analizado en este capítulo.

Análisis crítico de textos basados en la lingüística

El análisis lingüístico puede tomar muchas formas y servir para muchos tipos diferentes de propósitos de investigación. Cuando hablamos aquí del análisis de textos *críticos* basados en la lingüística damos a entender procedimientos a los que se ha llegado para revelar características *ideológicas* en grupos de datos escritos. Por supuesto la pregunta de qué es lo que se concibe como características ideológicas de los textos es compleja, y las respuestas son algo difícil para ponerse de acuerdo. Para los propósitos que tenemos aquí proveeremos una definición *ostensiva* de lo que damos a entender al analizar la manera en que funcionan los textos ideológicamente cuando se refieren a una serie de preguntas. Sugerimos que los investigadores puedan estudiar características ideológicas que se refieran a los ‘funcionamientos’ ideológicos de los datos escritos haciendo los siguientes tipos de preguntas y llegando a tener técnicas analíticas para entenderse con ellas (se adaptaron de Wallace 1992a: 71; Knobel 1998: 98; Kress 1985; Lankshear 1997).

- ¿Cuál es el objeto de estudio o tópico de este texto?
- ¿Cuál pudiera haber sido la razón para que el autor haya escrito este texto?
- ¿A quién va dirigido nuestro asunto de estudio? ¿Cómo lo sé?
- ¿Qué tipo de persona encontraría este texto no problemático en términos de sus valores, creencias, puntos de vista hacia el mundo, etc.?
- ¿Qué punto de vista del mundo y qué valores sostiene el autor o parece sostener sobre estos tópicos? ¿Cómo lo sé?
- ¿Qué conocimiento necesita el lector traer a este texto para entenderlo?
- ¿Quién sentiría que ‘ha sido desplazado’ de este escrito, pero que debería lógicamente ser incluido? ¿Es ésta exclusión un problema? ¿Hay ‘zanjas’ o ‘silencios’, o sobregeneralizaciones en este texto? Por ejemplo, ¿Se mencionan diferentes grupos como si constituyeran un grupo homogéneo?
- ¿Escribe el autor acerca de un grupo sin incluir *sus* perspectivas, valores, creencias, en relación con las cosas o los sucesos que se están reportando?

- ¿Quién encontraría que las aseveraciones que se hacen en este texto se encuentran en oposición con sus propios valores, creencias o experiencias?

Podemos entendernos con tales preguntas a través del análisis crítico de lenguaje por medio de herramientas y técnicas más o menos específicas. Muchas de éstas pudieran ser completamente directas y fáciles de hacer funcionar. Por ejemplo, es a menudo posible usar métodos simples de análisis de palabras para identificar características lingüísticas de los textos que funcionan de manera ideológica.

Ejemplo: Representaciones de grupos sociales que entran en contacto.

La destrucción de una cultura

Antes de la llegada de los europeos a Australia, los aborígenes vivían de manera ordenada y socialmente estable y se basaban en valores de cooperación y de compartir. Se habían adaptado y sobrevivido por al menos treinta mil años en un continente que tiene un clima muy diverso e inhóspito. Este estilo de vida cambió con la llegada de los europeos.

Cuando interactúan y se encuentran grupos culturales diferentes que poseen diferentes valores y creencias, el grupo más pequeño a menudo sufre de lo que se llama ‘estupefacción cultural’. Los miembros de estos grupos indígenas se convierten en algo confuso e inseguro acerca de lo que se espera de ellos. Esto es lo que sucedió con los aborígenes. La cultura europea exigía ciertas cosas tales como la propiedad de la tierra, criar animales domésticos y la propiedad privada, todo lo cual estaba en conflicto con las creencias tradicionales aborígenes. Los europeos tenían el poderío militar y la fuerza de gran cantidad de hombres para apoyar su punto de vista (Hardie, Rutherford y Walsh 1997: 58, citado en Luke y Freebody 1997: 205).

Valiéndose de formas elementales de análisis de palabras el investigador puede identificar los grupos sociales que se nombran en este texto, localizar *palabras* clave que se asocian con estos grupos, y mirar a las palabras desde la perspectiva que se define por medio de las preguntas que se presentaron arriba.

Por ejemplo, en el primer párrafo del texto se dice que los aborígenes habían tenido un *estilo de vida*. Como contraste, en el segundo párrafo se menciona que los europeos habían tenido una *cultura*. Podemos preguntar qué significa la diferencia entre ‘tener un estilo de vida’ y ‘tener una cultura’ en términos de las percepciones que pudieran tener los lectores en lo que se refiere a diferenciar el estado social, el poder, la sofisticación, y cosas de este tipo. Aun cuando los aborígenes se encuentran implícitamente identificados con un grupo cultural en el segundo párrafo, ésta es una adscripción indirecta, y ocurre asociándola con la referencia a los europeos. En realidad, la palabra ‘cultural’ puede ser eliminada de la primera línea del segundo párrafo sin alterar el pasaje para nada. Aunque el título de esta sección del texto más grande es ‘la destrucción de una cultura’, el único término a este nivel de identidad que se asigna directamente a los aborígenes es ‘estilo de vida’. Así pues, por medio de una técnica que es tan elemental como mirar palabras clave que tienen que ver con la identidad de los grupos, el investigador puede encontrar elementos importantes para hacer un análisis lingüístico crítico. Por supuesto, estas palabras tienen valor *solamente* debido a la orientación (o sea que es ‘crítica’) que le proporcionan los tipos de preguntas analíticas que hemos presentado. Las preguntas y las técnicas más específicas de análisis de palabras se encuentran interrelacionadas. Son facetas complementarias del enfoque analítico. Para ver el potencial y el ‘poder’ del tipo de análisis de palabras elemental que

hemos descrito, tenemos que entender el *meollo* de las preguntas, y la perspectiva analítica que constituyen. Esto a su vez será una función de los marcos teóricos y conceptuales a los que se llegó antes en el estudio, como respuesta al propósito y pregunta de investigación.

Podemos tomar un enfoque más complejo y sistemático hacia el análisis de palabras mirando la manera en que los grupos sociales respectivos se encuentran representados en términos de cualidades y características que se les atribuyen. Esto puede hacerse marcando o codificando el texto (véase el fragmento de abajo), y enseguida insertando las palabras dentro de columnas que se encuentren en un cuadro.

Antes de la llegada de los **europeos** a Australia, los **aborígenes** llevaban vidas socialmente ordenadas y estables que se basaban en valores de cooperación y de reparto. Se habían adaptado y sobrevivido por al menos treinta mil años en un continente que tiene un clima extremo y duro. Este **estilo de vida** cambió con la llegada de los **europeos** .

(ejemplo de codificación de un texto para la adscripción de atributos de identidad hacia grupos sociales)

En el caso de nuestro ejemplo específico, el matriz podría ser organizado alrededor de la distinción que se identificó antes entre ‘estilo de vida aborígen’ y ‘cultura europea’.

Estilo de vida aborígen	Cultura europea
<ul style="list-style-type: none"> • vivían • se adaptaron • sobrevivieron • cambiaron • cooperación • repartición • ordenadamente • estable 	<ul style="list-style-type: none"> • llegada • poder militar • tenían la fuerza (de gran número de personas) • conservando • exigente

Visualización 5.9: Un matriz de las distinciones entre dos ‘actores’ en un texto

Teniendo esta tabulación simple e incompleta de atributos de identidad de los grupos es posible localizar muchas características ideológicas del texto relacionando las palabras para que vuelvan a nuestras preguntas orientadoras. Por ejemplo se menciona el hecho de que ambos grupos pudieran ser *homogéneos*. Esto implica que *todos* los aborígenes cooperaban uniformemente uno con otro y compartían todo entre todos. Existe evidencia, sin embargo, de disidencia y conflicto entre grupos tribales diferentes de aborígenes antes del tiempo de la llegada de los europeos. De manera contrastante, a los europeos se les pinta como si ellos *todos* estuvieran comprometidos con la propiedad privada de la tierra y de otros recursos. Entre otras cosas esto tiene el efecto de representar a un grupo como algo uniformemente pasivo, ‘pacífico’, ‘que se adapta a circunstancias existentes’, y así sucesivamente y al otro como que fuera ‘emprendedor’, ‘activo’, ‘poderoso’. Esto produce grandes ‘zanjas’ y ‘silencios’ dentro del texto, negando la existencia de todos aquellos miembros de los grupos que no vivían de la manera seccional que se describe.

A otro nivel, las palabras pueden usarse para localizar distorsiones históricas a lo que se refiere al *hecho*. Por ejemplo, a los europeos se les atribuía que poseían ‘la fuerza que da el número’; sin embargo al comienzo de la colonización ellos se encontraban superados en número por los aborígenes. Esto tiene el efecto de negar la existencia de decenas de miles de aborígenes y distorsionar la escala de la población que, al final, fue dominada.

Añadir una tercera columna que contenga ‘grupos más pequeños’ puede extender la labor ideológica del texto. En el texto se atribuye a los grupos pequeños que se encontraban ‘estupefactos’, ‘confusos’, ‘interesados en lo que se esperaba de ellos’, y así sucesivamente, cuando vinieron a estar en contacto con grupos más grandes. Históricamente, simplemente esto no es cierto. Los grupos pequeños a menudo se defienden; se niegan a ser asimilados (aun si esto significa pelear hasta la muerte o suicidarse).

Mirando al *lexis* del texto de esta manera, podemos construir sistemáticamente un *significado* del texto y haciendo referencia a la evidencia histórica y asociándola con nuestras preguntas orientadoras, mostrar en detalle la manera en que el escrito funciona *ideológicamente*. (obviamente, hay mucho más que pudiera decirse de lo que hemos dicho aquí en estos ejemplos breves). El análisis preliminar que se ha aplicado hasta ahora se puede dirigir a preguntas como: ‘¿Por qué se escribe acerca de los aborígenes (y de los europeos y de los grupos pequeños) de esta manera?’, ‘¿Por qué pudiera haber escrito el autor este texto?’, ‘¿A quién se dirige este escrito?’, y ‘¿Qué tipo de lectores encontrarían (y qué tipo de punto de vista hacia el mundo) sostendrían este pasaje no problemático (o problemático)?’.

Si no lo supiéramos, un análisis más a fondo del habla en términos de su *lexis*, gramática y sintaxis (por ejemplo: oraciones cortas simples, palabras comunes y de no controversia, etc.) sugerirían probablemente que el escrito tiene la intención de que se use como libro de texto o libro de referencia. En este caso, el investigador pudiera hipotetizar que el pasaje ha sido escrito como una intención de proporcionar algo correctivo que se ha dado a las representaciones anteriores de los grupos sociales, escritas desde una perspectiva colonialista cerrada. En tales representaciones, por ejemplo, se representa a los aborígenes como que son ‘salvajes’, ‘incivilizados’, y cosas de este tipo. Tales descripciones en nuestros días se reconocen oficialmente como ‘racistas’, y existen administraciones que tratan de conservarlas fuera de la enseñanza escolar; al mismo tiempo, los europeos son representados a menudo como ‘civilizados’, ‘superiores’, y así sucesivamente y esto también es visto como que tenga implicaciones de superioridad racial. Es, de este modo, común para los autores de materiales que se diseñen para usarse en las escuelas intentar ahora más representaciones ‘tolerantes’, ‘respetuosas’, ‘no racistas’, y ‘correctas o aceptables políticamente’ de los grupos indígenas, y menos ‘eurocentrista’ y ‘superiorista’ en sus representaciones de los grupos colonizadores. Pero al hacerlo de este modo, es común que estos grupos sean sistemáticamente *mal* representados de maneras que niegan características, conductas, prácticas, actitudes y cosas de este tipo que son una parte integral de las identidades de los miembros de estos grupos, en el pasado y en el presente.

Tarea:

Lea la siguiente cita de texto llamada “Los Viajes de Colón”; se tomó de un folleto

de la SEP llamado *Los descubrimientos de Cristóbal: Historia sobre una historia* (SEP 1994).

Los viajes de Colón

En su primer viaje, Colón salió del Puerto de Palos el 3 de agosto de 1492 y, después de dos meses de travesía, el 12 de octubre de 1492 llegó a una isla americana, la isla de Guanahaní, a la que llamó San Salvador

Cristóbal Colón realizó tres viajes más, en los que tocó algunas tierras del mar Caribe, las tierras centroamericanas y llegó hasta lo que hoy es Venezuela, pero nunca supo que se trataba de un nuevo continente.

El Nuevo Mundo

Después de Cristóbal Colón, muchos europeos se aventuran a cruzar el océano Atlántico.

Otro marinero italiano, Américo Vesputio, fue el que descubrió que las tierras a las que llegó Colón eran un continente.

Por eso al nuevo continente se le dio el nombre de América, en recuerdo de aquel explorador italiano.

Quiénes viajaron al Nuevo Mundo

Desde España se embarcaron muchos hombres hacia las islas recién descubiertas para establecerse. Estos hombres eran frailes, que trataron de convertir a los indígenas al cristianismo y de enseñarles el alfabeto español.

También viajaron hacia el mundo americano muchos campesinos pobres cuyas tierras no les daban lo suficiente para vivir, y numerosos hombres sin trabajo o perseguidos por la justicia.

Cómo vivieron en el Nuevo Mundo

Los españoles que llegaron a las islas se llamaron colonos, porque llegaron a fundar colonias que dependían de la Corona española.

Los reyes españoles nombraron un gobierno en las nuevas tierras.

Los colonos explotaron las minas y las tierras de las nuevas posesiones, aprovechando el trabajo de los indígenas y trayendo a América esclavos africanos.

1. Identifique a los principales autores humanos de la relación (por ejemplo: Colón, los frailes, los indígenas, etc.).
2. Codifique los *verbos* que se asocian con los diferentes grupos.
3. Compile un cuadro dejando una columna para cada uno de los principales autores humanos, y la lista de *verbos* que se asocian con ellos, en la columna apropiada.
4. Use los contenidos de su cuadro para analizar críticamente el relato, usando algunas de las preguntas que se proporcionaron arriba.
5. Identifique preguntas adicionales o alternativas que usted consideraría que sean útiles para analizar los textos existentes en términos de las maneras en que éstos trabajan *ideológicamente*.

Una forma más de descubrir esta actividad sería decir que se centra en una teoría llamada ‘lingüística sistémica funcional’ para desarrollar una herramienta analítica. Esta herramienta usa lo que los lingüistas funcionales sistémicos llaman la función de *procesos materiales* (y lo que hemos llamado simplemente ‘verbos’). En otras palabras, los investigadores pueden dirigirse hacia las teorías lingüísticas de varios tipos para localizar conceptos (tales como ‘procesos materiales’) que pueden usarse para producir

herramientas y técnicas (tales como arreglar cuadros que contengan los procesos materiales que se asocian con los grupos sociales) con el propósito de analizar la manera en que los textos trabajan ideológicamente hablando. En términos de un molde que relaciona los análisis de datos con los propósitos de investigación y la teoría, la actividad que involucrará el relato sobre Colón puede entenderse en términos de un estudio completo de investigación, tal como sigue:

Propósito de investigación	Pregunta de investigación	Datos	Enfoque	Teoría de apoyo	Herramienta o técnica de análisis
Investigar de qué manera trabajan los relatos, ideológicamente hablando.	De qué manera se representan los diferentes grupos sociales de la historia mexicana en un libro de texto para la escuela.	Cita que se toma de una fuente oficial de programación escolar.	Análisis crítico de textos basados en la lingüística.	Lingüística sistémica funcional.	Identificar los procesos materiales que se asocian con los diferentes grupos sociales.

Visualización 5.10: Matriz de un investigación que usa un enfoque analítica de lingüística crítica

Hay muchos tipos de conceptos específicos tomados de la lingüística que pueden usarse para lograr técnicas para que sirvan para el análisis crítico de textos. Una técnica que hemos usado en nuestro propio trabajo se centra en el concepto lingüístico de la ‘nominalización’, tal como se desarrolló en la labor de lingüistas tales como Norman Fairclough (1989, 1995).

‘La nominalización’ significa convertir procesos en conceptos, o acciones en nombres, usando nombres en lugar de verbos. Ejemplos de esto sería usar ‘la racionalización de los empleos’ en lugar de ‘racionalizar empleos’, o ‘la contaminación del río’, en lugar de ‘contaminar el río’. Cuando se usan construcciones verbales, un texto siempre permanece más cercano a los *actores* o *agentes* que cuando se usan construcciones con nombres en su lugar. Es más probable que los lectores pregunten *quién* se encuentra racionalizando los empleos o contaminando los ríos, y *por qué*, y *de qué manera* lo están haciendo, si se usa la construcción verbal. De ese modo, tal como lo observa Fairclough la nominalización un estrategia gramatical que puede usarse (intencionalmente o no intencionalmente) para esconder la intervención humana en los sucesos. Ayuda a hacer que los actores se vuelvan invisibles o a moverlos más allá en el fondo visible. Esto pudiera servir a fines ideológicos al desviar la atención sobre quién es el que se encuentra haciendo ciertas cosas. Al mismo tiempo, esto puede hacer mas difícil realizar preguntas que pudieran ser del interés de grupos o individuos específicos, y hacer mas difícil identificar la culpa o responsabilidad de las consecuencias que se deriven de ciertos procesos y sucesos. Al usar nominalizaciones en lugar de los verbos pudiera ser que los procesos parezcan ser cosas que ocurren de maneras que no involucran agentes, y que pudieran ser en consecuencia, inevitables, o imposibles de evitar que sucedan.

Las construcciones que tienen la forma ‘la _____ de’ a menudo son nominalizaciones. En muchos casos la ‘_____’ involucra una terminación ‘-ción’ o ‘-ando’. Buscar tales construcciones es una técnica simple que se puede usar

para darse cuenta cómo funciona la ideología en los textos. Un ejemplo contemporáneo muy importante es ‘la globalización de’: como en ‘la globalización del trabajo’ o ‘la globalización de la economía’. Cuando se usa esta construcción es fácil asumir que la globalización es una fuerza—por supuesto, *inexorable*, puesto que es global—que solamente tenemos que vivir con ella, antes que verla como un concepto general que engloba incontables millones de acciones personales. Estas son acciones que en forma colectiva contribuyen a la globalización. Si estas acciones no ocurrieran, no habría globalización.

Tales acciones serían una cosa tan común como el hecho de que los viajeros obtengan dinero de los cajeros automáticos cuando se encuentran al otro lado del mundo, y muy lejos del banco en los que ellos tienen sus cuentas. Si nos acostumbramos a usar formas nominalizadas para hablar acerca de la globalización, es mucho más fácil para las personas (tales como los profesionistas) que viajan hacia otras naciones, ser capaces de expresar preocupación acerca de la globalización sin reconocer sus propias contribuciones para que este fenómeno se realice. Antes de que la gente pueda decidir si hace o no algo acerca de un proceso o situación, necesita primero ser capaz de entenderla claramente. (Si realmente hace algo es otro asunto, por supuesto). Los textos que ayudan a mistificar los sucesos y los procesos (por ejemplo ‘analizarlos mucho’), están trabajando en contra de la posibilidad de llegar a claras comprensiones. En este sentido trabajan en contra de que la gente tenga la opción de intervenir o actuar. Al hacerlo así, pasajes de este tipo ayudan a promover ciertos intereses o maneras de ser, antes de ser formas alternativas. Esta es una dimensión importante de la *ideología*.

Tarea:

Lea las siguientes citas de texto.

- ‘La entrada de millones de norteamericanos de la clase media de vuelta a tener un estado social de trabajador común, y el hecho de que millones de la clase trabajadora caiga en la clase de ayuda de parte del gobierno, es probablemente la fuerza más grande [que opera] en el sistema político de nuestros días’ (Nyhan 1995).
- ‘Las tecnologías avanzadas, la desaparición de fronteras que existen entre los mercados nacionales y las expectativas alteradas de los consumidores que ahora tienen más preferencias de donde decidir que nunca antes, se han combinado para hacer que los objetivos, los métodos y los principios de organización básica de la corporación... clásica se conviertan en algo tristemente obsoleto...’ (Hammer y Champy 1993: 11).

1. Identifique ejemplos de nominalización en estas citas.
2. Comente sobre la manera en que éstas podrían esconder la intervención y/o poder que opera en los conceptos que se describen.
3. Comente sobre qué tipos de intereses (de grupo) pudieran servirse y la manera en que podrían servirse, usando las nominalizaciones en tales textos.

Análisis no crítico de textos basado en la lingüística

Los investigadores educativos que emplean diseños de investigación cualitativa usan análisis basados en la lingüística de los textos existentes para muchos propósitos que pudieran describirse como que sean *no críticos* en el sentido en que nos encontramos usándolo aquí. Estos propósitos serán frecuentemente, sin embargo *evaluativos* aunque no en los términos en que comenten sobre el trabajo *ideológico* de los textos que se analizan. En esta sección que sirve para concluir el presente capítulo describiremos brevemente dos ejemplos de lo que consideramos como análisis de textos no críticos que se basan en la lingüística.

Primero, pudiéramos considerar el ejemplo de un investigador que se encontrara estudiando si ciertos textos específicos son o no apropiados para que se usen en la enseñanza de la lectura con los estudiantes de un grupo de tercer grado que se encuentren leyendo en un nivel ya determinado de lectura como lo hacen los niños de ocho años. El investigador podría, por ejemplo, encontrarse evaluando y comparando los programas de las escuelas que se encuentran dentro de un distrito escolar y usando un diseño de estudio de casos múltiples. Un componente del estudio de casos pudiera involucrar atestiguar lo adecuado de los libros de texto para la enseñanza de la lectura, según los programas de estudio.

Propósito de Investigación	Pregunta de Investigación	Diseño de Investigación	Datos	Enfoque analítico	Técnicas analíticas específicas
La evaluación de programas de estudio (de tercer año) en todas las escuelas de un distrito escolar.	¿Son los libros adecuados para los estudiantes que ya leen al nivel que lo hace un niño de ocho años?	(Un componente de casos individuales dentro) de un diseño múltiple de estudio de casos.	Una selección de libros de texto que se usan o que se han recomendado para ser usados en estos días.	Análisis de características lingüísticas de los textos.	Análisis de la densidad lexicológica. La prueba de habilidad lectora de Fogg

Visualización 5.11: Matriz de decisiones sobre el enfoque analítico

En este ejemplo el investigador podría encontrar útil analizar las características lingüísticas de los textos que se seleccionaron para compararlos con criterios y normas que se asocian con el nivel de lectura que tiene un niño de ocho años. El investigador pudiera decidir usar medidas de *densidad lexicológica* y la *cualidad para ser leído* que se refieran a este propósito.

La medida de la densidad lexicológica

‘La densidad lexicológica’ se refiere a la proporción de palabras que posean contenido, que se encuentren en un escrito. Esto a su vez indica la complejidad gramatical de un texto. Thao Lê (1997: n.p.) proporciona un sumario útil de análisis de densidad lexicológica. Él empieza distinguiendo entre palabras ‘que poseen contenido’ y palabras ‘que representan función’. Las palabras con contenido son generalmente nombres, verbos, y adverbios—palabras que conllevan información concreta y que se pueden

observar. Las palabras que proporcionan función son a menudo identificadas como ‘gramaticales’ o ‘lexicológicas’ porque tratar de identificarlas generalmente requiere que se les sitúe en el contexto de una oración (por ejemplo: si, entonces) para que su función sea clara. Tal como Lê las describe, las palabras con función

son a menudo determinadoras (por ejemplo: el, la, los, las, este, esta, aquellos, estos, aquellas); pronombres (por ejemplo: él, a quién, tú, qué, lo qué, cuál, cuáles); preposiciones (por ejemplo: en, dentro, después, sobre, encima, arriba, a lado); conjunciones (por ejemplo: debido a, a causa de, de modo que, aunque, si, cuando), [y] adverbios de tiempo y de lugar (ahora, enseguida, pronto, aquí, allá) (1997: n.p.).

Se mide la densidad lexicológica contando el número de palabras con contenido de cada frase y cláusula de un texto determinado.

Lê (1997: n.p.) ofrece los siguientes ejemplos de análisis de densidad lexicológica (las palabras con contenido se encuentran en cursiva):

Densidad lexicológica baja:

- Pudiera ser que tú *quisieras* ir allá cada *semana* (3)
- No es *lógico* pensar de ese modo (3)
- Estos *muchachos* deberían haber estado *trabajando* aquí. (2)

Densidad lexicológica alta:

- *Los niños quieren alimento, algo de tomar, y amor* de parte de *maestros amables*. (7)
- *Las escuelas enseñan varias materias que van de las matemáticas a los idiomas* (7)
- *La historia cuenta relatos horripilantes sobre la civilización del hombre* (6)

Tarea:

Identifique los nombres, los verbos y los adverbios en las palabras con contenido, de arriba.

El análisis de densidad lexicológica se asocia generalmente con la lingüística funcional sistémica de Michael Halliday. Halliday (1985) muestra cómo los textos formales planeados, tales como las cartas de negocios, las políticas de administración, los libros de texto, etc. generalmente tienen una densidad lexicológica alta, mientras los textos espontáneos, generalmente hablados, muestran una densidad lexicológica baja. Y, mientras más alta sea la densidad lexicológica, más complejo será un texto debido a la cantidad mayor de información que contienen las frases y cláusulas del texto.

Lê (1997: n.p.) proporciona los siguientes ejemplos sobre los efectos de la densidad lexicológica alta (las palabras con contenido se encuentran en cursiva).

En la escritura científica la densidad lexicológica es a menudo muy alta y puede hacer que la lectura se convierta en algo difícil, específicamente cuando la densidad se concentra en uno o dos grupos nominales (*abajo*). Ejemplo:

- *Un enfoque operacional alternado con distintivo de seguridad* emplea distintivos flotantes.
- *Una arquitectura de detección de intrusión típica* merece consideración.
- Este razonamiento se entiende con una rutina de fondo en un sistema de operación altamente simplificado.

Actividad:

- Encuentre más ejemplos de oraciones que tengan una densidad lexicológica alta.
- Encuentre un texto que usted daría normalmente a un niño de ocho años y determine su densidad lexicológica.

Pregunta:

- ¿Cómo podría usted usar la densidad lexicológica para contestar la pregunta? , ‘¿Son los textos, adecuados para estudiantes que leen al nivel que lo hace un niño de ocho años?’

Facilidad para leerse

Medir la ‘facilidad para leerse’ se refiere al proceso de asegurarse de qué tan difícil es un texto, y generalmente poniéndole un nivel de ‘edad de lectura’ o de grado escolar (por ejemplo: los estudiantes que tengan esta edad de lectura o nivel de grado serán capaces de leer este texto en forma exitosa).

La mayoría de los textos que presenten facilidad para leerse se aplican a muestras del pasaje que está siendo analizado y que tenga una longitud de cien palabras. Enseguida para cada muestra, el investigador cuenta las oraciones completas y el número de palabras que tengan tres o más sílabas. Algunas pruebas aplican ecuaciones matemáticas a los números simples; otras usan gráficas para determinar el ‘nivel’ de lectura del escrito, y podemos encontrar una gran variedad de textos para medir la facilidad de lectura disponibles. (Por ejemplo: la prueba para medir la lectura de Flesch, la prueba para medir la lectura de Fogg, la gráfica para medir la lectura de Frye). Para los propósitos que tenemos aquí la prueba de facilidad de lectura de Fogg es la más útil.

Básicamente, el texto de confiabilidad de Fogg se enfoca hacia oraciones y sílabas para determinar la facilidad para leerse que posea un escrito. Comprende seis pasos, tal como sigue (Educación y Entrenamiento de Manitoba sin fecha:9).

1. Tome cualquier muestra de cien palabras que se encuentre en oraciones completas.
2. Cuente solamente oraciones completas por periodos de conteo. Si la última oración completa se termina antes de la centésima palabra, cuente solamente las oraciones completas para este paso.
3. Divida el número de oraciones entre 100: respuesta = x
4. Cuente el número de palabras que tengan tres o más sílabas. Omite las palabras que tengan mayúsculas tales como nombres de personas: respuesta = y

5. Añada el número de palabras que tengan más de tres sílabas a su respuesta, [por ejemplo $x = 5$; $y = 4$; respuesta igual a 9].
6. Multiplique su respuesta $(x + y)$ por 0.3 para dar un equivalente de calificación. Por ejemplo:
 - (a) Cuatro oraciones completas es igual a 100 entre 4 igual a 25.
 - (b) Cinco palabras que tengan tres o más sílabas:
 - (c) $25 + 9 = 34$
 - (d) $34 \times 0.3 =$ calificación 10.2

Tarea 1:

- Aplique la prueba de facilidad de lectura de Fogg a un párrafo de 100 palabras que se haya tomado de un libro (preferentemente un libro que con mucha probabilidad leerían los estudiantes de la escuela primaria).

Preguntas:

- ¿Qué papel juega el conocimiento lingüístico en esta prueba de facilidad para la lectura?
- Educación y Entrenamiento de Manitoba realiza un comentario interesante en lo que se refiere a los resultados de las pruebas:

NOTA: Esta prueba de facilidad para la lectura proporciona niveles de lectura que son ligeramente altos, de modo que el material pudiera ser realmente de algún modo más fácil de leer de lo que indica esta prueba.

¿Qué sugiere esto en lo que se refiere a la prueba? ¿Acerca de otras pruebas de facilidad para la lectura?.

Tarea 2:

Usando el mismo texto de cien palabras que se usó en la tarea 1, analice la densidad lexicológica de 10 frases y de cláusulas seleccionadas al azar que se encuentren en este texto.

- ¿Cómo pudiera usted conducirse en lo que se refiere a presentar o sumarizar los hallazgos de cada método?
- Compare y comente sobre los resultados que se lograron por medio de la prueba de facilidad de lectura del texto y la determinación de su densidad lexicológica.
- ¿Qué implicaciones tiene este ejercicio para analizar los textos escritos?

Un segundo ejemplo posible de investigación evaluativa que involucre el análisis de escritos no crítico basado en la lingüística pudiera estar en el lugar en que un investigador se encuentra investigando la pertinencia de aplicar la lectura de entretenimiento para los jóvenes (por ejemplo: los niños de ocho años) en términos de saber si los textos contienen demasiado material que pudiera ser considerado que dé miedo o inquiete a los niños.

En este caso, el componente lingüístico del análisis pudiera ser completamente simple si se le compara con el trabajo que tuvo que ser hecho previamente para identificar *las normas, los criterios, los modelos, etc.*, para aquello que se concibe como que sea material de lectura que sea potencialmente aterrador o que inquiete a los niños de ocho años. Si asumimos que algunos tipos de normas o criterios y modelos de conducta se han identificado, y que se consideran apropiados, pudiéramos *categorizar* éstos en relación con funciones lingüísticas que comunican *lo que los actores hacen* a otros en el texto, *la manera en que lo hacen, la manera en que hablan* a otros, *lo que dicen* a otros, y *dónde y cuándo* ellos dicen y hacen estas cosas.

Aquí de nuevo, el investigador pudiera concentrarse en un campo de teoría e investigación tal como la lingüística funcional sistémica y seleccionar funciones lingüísticas adecuadas como ‘procesos materiales’, ‘procesos del habla’, ‘tema/rheme’, y ‘circunstancias de tiempo y lugar’ (Gerot y Wignall 1996); tomando como base esta selección, el investigador podría enseguida codificar el texto y organizar los datos en términos de las funciones lingüísticas—por ejemplo, un cuadro que enliste en columnas separadas todos los ejemplos que aparecen en un pasaje de texto de ‘procesos materiales’, ‘procesos del habla’, y cosas de este tipo. Teniendo los componentes analíticos determinados de este modo, y fácilmente accesibles, el investigador pudiera enseguida empezar a realizar juicios o interpretaciones de estos componentes importantes del texto en lo que se refiere a las normas y criterios (de ‘lo que es potencialmente aterrador o inquietante’) que se ha logrado previamente.

Para leer más sobre enfoques basados en la lingüística hacia los análisis de texto, véase:

- Caldas-Coulthard, R. y Coulthard, M. (Eds.) (1996). *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Gee, J. (1998). *Introduction to Human Language: Fundamental Concepts in Linguistics*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Jenner, B., Titscher, S., Meyer, M. y Wodak, R. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Rudanko, J. (1997). *Linguistic Analysis and Text Interpretation*. Lanham, MD: University Press of America.
- Salkie, R. (1995). *Text and Discourse Analysis*. London: Routledge.
- Wallace, C. (1992b). Critical language awareness in the EFL classroom. In N. Fairclough (ed), *Critical Language Awareness*. Harlow: Longman.

Esto concluye la selección que hemos hecho de enfoques hacia los análisis de datos escritos. En el capítulo final analizaremos brevemente algunos tópicos importantes sobre validez e interpretación.

Capítulo 6

Validación y Confiabilidad

Introducción

En el pasado la calidad de un estudio de investigación ha sido juzgado de acuerdo con su validez demostrada (interna y externa) y confiabilidad (interna y externa). Estas medidas han concebido tradicionalmente que es posible llegar a una ‘verdadera’ y ‘correcta’ cuenta de ‘la manera en que son las cosas’. Los modos convencionales de validez y de confiabilidad han dado por hecho que existe una ‘verdad’ simple, fija, que deba ser descubierta sobre todo lo que pueda ser investigado empíricamente.

Para los investigadores que se ponen del lado de las medidas tradicionales de validez y de confiabilidad en este sentido, *la validez interna* se compara con emplear un diseño y metodología adecuados y rigurosos en la investigación, que obtenga hallazgos precisos, y que obtenga interpretaciones correctas. De manera similar, estos investigadores atestiguan la *validez externa* de acuerdo con el grado al cual estos hallazgos pueden darse en forma generalizada a poblaciones completas, o en todos los casos. Por ejemplo, un estudio válido externo de 400 niños podría verse como algo que pueda generalizarse para todos los niños de todos los lugares, que tengan la misma edad.

La confiabilidad interna se encuentra más interesada con el largo al cual un estudio es riguroso y consistente en términos de recolección de datos, de análisis de datos y a las interpretaciones que se den. Esto significa que si un equipo de investigadores se encuentra trabajando en el mismo proyecto, ellos recolectarán datos del mismo modo exactamente, analizarán datos usando exactamente los mismos métodos y herramientas (y llegarán a los mismos resultados), e interpretarán los resultados de sus análisis de datos exactamente de la misma manera. *La confiabilidad externa* se evalúa de acuerdo con la longitud a la cual es posible para otros investigadores repetir el estudio en las mismas, o en similares situaciones. En otras palabras, si un estudio de investigación es confiable externamente hablando, ‘un investigador que se encuentre usando los mismos métodos, condiciones, y así sucesivamente, debe obtener los mismos resultados que aquellos que se encontraron en un estudio anterior’ (Wiersma 1986: 6-7).

Los párrafos anteriores describen en términos generales la manera en que se ha entendido y enfocado la validez y la confiabilidad, hasta hace pocos años. En el tiempo presente, sin embargo, más y más investigadores cualitativos se encuentran desafiando los conceptos tradicionales que representan las medidas de validez y de confiabilidad. De manera más radical, ellos se encuentran cuestionando la aseveración de que hay una sola realidad o verdad fija que puede ser ‘descubierta’ por medio de la investigación y la mensura (véase por ejemplo Caspeken 1996; Glesne y Peshkin 1992; Lather 1991; LeCompte y Preissle 1993).

La tesis doctoral de Michele es un ejemplo claro de un estudio que no se presta para las revisiones tradicionales de validez y confiabilidad. El estudio de ella no fue provocado por una necesidad para identificar las ‘verdaderas’ prácticas de alfabetización de los 4 estudiantes que ella investigó; tampoco estaba interesada en llegar a una realidad nítida, compartida para estos estudiantes. Más aun, ella no tenía intención de generalizar sus hallazgos o de contribuir a construir una teoría universalmente aplicable derivada de una muestra representativa de objetos de investigación. En realidad, ella se encontraba interesada precisamente en lo contrario. Ella escogió el diseño etnográfico de casos múltiples que empleó en su estudio debido al alcance que ofrecía para *maximizar* las diferencias que existen entre los estudiantes, los contextos y los datos que pudieran recolectarse, y por las oportunidades que este diseño creó para enfocarse en particularidades antes que en generalidades.

Por supuesto, una preocupación en lo que se refiere a la repetición y consistencia de los métodos, las condiciones y los resultados para establecer la confiabilidad de los hallazgos de un estudio a menudo genera problemas que muchos investigadores cualitativos tienen deseos de evitar. Por ejemplo, esta preocupación ignora sutilezas y contradicciones en los datos, tiende a construir lecturas simplificadas de los fenómenos complejos que hallan bajo estudio, y a menudo ignora los efectos que el investigador ejerce sobre los datos y las interpretaciones. El enfoque hacia la investigación que Michele adoptó significaba que cualquier intento para evaluar el estudio por medio de *criterios tradicionales de ciencias sociales referentes a la validez y la confiabilidad* hubiera sido algo que no tuviera significado.

Al mismo tiempo, sin embargo, es muy importante reconocer que alguna forma de verificación de las aseveraciones e interpretaciones de los datos es todavía crucial en la investigación cualitativa. No estamos desde luego negando eso. Al contrario, el proceso de demostrar que se ha producido un estudio de investigación adecuado y de ‘buena calidad’ pudiera realmente ser más difícil y riguroso que los procesos que hacen uso de las revisiones tradicionales de validez y confiabilidad. Precisamente lo que cuenta para demostrar que uno ha logrado un estudio adecuado y de ‘buena calidad’ se encuentra todavía en proceso de refinación y por lograrse, dentro de la investigación cualitativa. Hay, sin embargo, al menos dos amplias categorías de criterios disponibles hacia los investigadores para evaluar la calidad de los estudios que hacen de acuerdo con la perspectiva nueva y que se está produciendo, dentro de la investigación cualitativa. Estas categorías son: ‘la validez comunicativa’ y ‘la confiabilidad’. Analizamos cada una de éstas, por turno, en la parte de abajo.

Validez comunicativa

La validez comunicativa está interesada en juzgar la calidad del *proceso* de investigación (Carspecken 1996: 59). El objetivo principal de la validez comunicativa es presentar al lector interpretaciones cuidadosamente sopesadas y evidencia adecuada que respalde estas interpretaciones. Este enfoque hacia la validez no se encuentra interesado en realizar aseveraciones que se refieran a la posible repetición de un estudio o la generalización de sus hallazgos e interpretaciones. Siendo de este modo, la validez comunicativa se encuentra bien adaptada para la investigación que no intenta controlar variables, y no concibe que hay una realidad simple, fija y universal que deba ser ‘descubierta’ por medio de la investigación.

De muchas maneras, la validez en la comunicación es resultado de la interacción que existe entre los lectores y la investigación que se encuentra ya escrita. Esto es, que las aseveraciones de que un estudio de investigación sea ‘válido’ se basan más en la pertinencia del argumento que se presenta o ‘que se comunica’ en el reporte de resultados, y la evidencia que se usa para apoyar estas aseveraciones que en la ‘verdad’ de las aseveraciones (cf., Carspecken 1996: 55). Para lograr validez comunicativa, pues, el investigador necesita asegurarse de que los argumentos son adecuados, válidos, coherentes, y cosas de este tipo. Más aun, estos argumentos necesitan ser concebidos por los lectores como que son adecuados, coherentes e importantes. Patti Lather (1991: 69) describe la validez comunicativa en términos de un ‘destello de reconocimiento’. Esto se presenta cuando un lector piensa ‘sí, por supuesto’ en respuesta a las interpretaciones y aseveraciones que se hacen acerca de la interpretación y análisis de los datos. Phil Carspecken (1996: 55) habla de esta forma nueva de validez como una ‘interacción comunicativa’ y de un consenso que existe entre los lectores y la obra escrita que presenta el investigador. Steinar Kvale (1994: 7) ve la validez en la comunicación en términos de un diálogo que se establece entre el investigador y los participantes, entre la obra escrita por el investigador y el lector, y entre varios lectores y los que analizan la obra también.

Hay una cierta cantidad de estrategias bien conocidas para comunicar la validez de las interpretaciones y de las aseveraciones en los reportes de investigación. Hemos descrito en detalle estrategias específicas para construir argumentos y tesis adecuadas, coherentes y convincentes en otro libro (Lankshear y Knobel 2000: capítulo 1).

Además, sin embargo, existe una buena cantidad de estrategias relacionadas con la investigación que aporta directamente algo a la validez de comunicación de cualquier proyecto de investigación. Analizamos tres estrategias enseguida:

- Examinar en forma cruzada fuentes múltiples fuentes de datos o evidencias.
- La revisión de los miembros, y
- Los oyentes que juzgan desde fuera .

Estas estrategias se sobreponen y pueden proporcionar al investigador un rango considerable de vistas interiores complementarias hacia el análisis e interpretación de los datos. Se encuentran disponibles también otras estrategias. Éstas incluyen, ente otras, el análisis detallado, usando casos negativos, análisis y resumen de datos pareados, y discusiones de enfoque de grupo (cf., Carspecken 1996: 141; Fetterman 1989: 88-103; LeCompte y Preissle 1993: 315-356).

Las tres estrategias que hemos seleccionado para analizarse aquí son aquellas que se usan más comúnmente en la investigación cualitativa. De forma colectiva, proporcionan un *camino para atestiguar* para lograr que las aseveraciones sean verdaderas. Un camino para atestiguar se refiere a la evidencia y a las explicaciones que se proporcionan en un reporte de investigación que capacita a los lectores para ‘atestiguar’ o evaluar la manera en que el investigador logró ciertas conclusiones y el modo en que él o ella interpretó los resultados de su análisis.

Fuentes múltiples de evidencia

Hacer uso de fuentes múltiples de evidencia para apoyar una aseveración refuerza la ‘credibilidad’ de la aseveración y aumenta la probabilidad de obtener respuestas de ‘sí, por supuesto’ de parte de los lectores. Como ejemplo, podríamos considerar a Layla, que era otra estudiante que Michele observó. Para apoyar la interpretación que ella hizo sobre el hecho de que Layla pasaba mucho del tiempo de la clase tratando de hacerse ‘invisible’, Michele presentó párrafos de datos obtenidos de muchas fuentes cuando escribió su resultado de tesis y su libro. Estas fuentes múltiples incluían las observaciones que ella hizo del grupo, los datos que se juntaron durante las entrevistas que realizó con su profesor y con Layla misma, así como también los datos que registraron haber observado a Layla fuera del salón de clases, las conversaciones con la madre de Layla, y así sucesivamente.

Se pueden usar también las fuentes múltiples de datos para explicar fenómenos complejos, debido a que ‘mientras más examinemos nuestros datos desde diferentes puntos de vista, más podemos revelar—o aseverar—su complejidad’ (Coffey y Atkinson 1996: 14). Jacques, a quien introdujimos en el capítulo 4, nos proporciona un buen ejemplo aquí. Las entrevistas revelaron que el profesor de Jacques se encontraba preocupado en lo que se refería a su progreso académico, y se encontraba a menudo frustrado por su carencia aparente de aplicación en lo que se refería a sus tareas escolares. Por otro lado, con entrevistas y análisis informales con sus padres, éstas sugerían que los progenitores sabían que la escuela no estaba proporcionando experiencias de aprendizaje importantes para Jacques, y que ellos sabían que Jacques sería bien recibido como trabajador en el negocio de acomodamiento y transporte de tierra cuando él algún día dejara la escuela. Aun más, los padres de Jacques tenían confianza de que el niño tendría éxito en el mundo de los negocios. Él ya había mostrado su talento emprendedor a la edad de trece años (el cual incluía un negocio exitoso de corte de pasto y haber representado en forma de un vendedor millonario de coches en una comunidad simulada de participantes en un juego de simulación en la aula). Estas perspectivas diferentes que se referían al funcionamiento de lenguaje y de alfabetización de Jacques en la escuela llevó a la atención de Michele una serie de tensiones que Jacques se encontraba experimentando entre el tiempo que pasaba en la escuela y su vida diaria fuera de la escuela. Michele pudiera no haber visto estas tensiones si no hubiera examinado fuentes múltiples de datos.

Este uso de fuentes múltiples de datos es similar a, pero no sinónimo de, las estrategias tradicionales de triangulación. La triangulación tradicional es aquella en la que el investigador se encuentra interesado en agregar datos ‘para producir un retrato muy redondeado, más auténtico, del mundo social’ (Coffey y Atkinson 1996:14). Sin embargo, la triangulación tradicional tiende a ser altamente reductiva debido a que se concentra en la *convergencia*; o sea, llegar a una interpretación simple, ordenada, para explicar la ‘verdad’ en lo que se refiere a un fenómeno. El tipo de triangulación no tradicional que estamos proponiendo aquí es diferente. Su objetivo es maximizar el rango de fuentes de datos que se analiza en el curso de un estudio. Hace esto para identificar puntos de convergencia, *tanto como* la divergencia y las contradicciones.

Además de localizar las convergencias, este enfoque tiene la intención de identificar patrones de evidencia que registren los hechos y que nos fuercen a reexaminar las interpretaciones. También identifica evidencia que capacita o que exige

que el investigador incluya una selección de posibles interpretaciones del fenómeno bajo estudio, o incluir un rango diverso de perspectivas de parte de los participantes, en el reporte final (cf., Fetterman 1989: 92; Lather 1991: 69).

Revisiones de integrantes/participantes

Las revisiones de integrantes—o como preferimos llamarlos, *revisión de participantes*—involucra interacciones entre el investigador, los datos que se interpretan y los participantes clave en el estudio de investigación. Estos tienen la intención de verificar la relación o representación que hace el investigador de lo que sucedió, quién estuvo involucrado, y cosas de este tipo. En la mayoría de los casos de la revisión de participantes, el investigador envía a los participantes clave del estudio copias que se obtienen del reporte completo, o secciones del mismo que se refieren a esa persona específica, y les pide que lean y respondan los cuestionamientos que se hacen sobre este material. El investigador pide a los participantes que ‘revisen’ si han sido caracterizados o descritos de una manera razonable, por parte del investigador. Se les pide también que revisen si lo que se escribió que dijeron y dieron a entender es compatible con lo que recuerdan haber dicho y dado a entender, y si la manera en que los sucesos se registraron está de acuerdo con la manera en que ellos recuerdan sucedieron las cosas, y así sucesivamente.

Algunos investigadores escogen mandar las citas escritas de las entrevistas a los participantes para que ellos revisen y verifiquen que lo que dijeron y dieron a entender se encuentra representado de modo apropiado en la cita. Sin embargo, nosotros personalmente preferimos enviar reportes sacados del estudio a los participantes, de modo que puedan leer acerca de ellos y de sus vidas según se encuentran dentro del contexto del estudio y acerca de nuestras interpretaciones, como un todo. Enviar a los participantes solamente transcripciones para revisar es usarlos como lectores de pruebas, más bien que comprometerlos para verificar descripciones.

La retroalimentación de participantes, sin embargo, puede generar tópicos de validez adicional. El recuerdo en los participantes de los sucesos se encuentra abierto para la reconstrucción o ‘re-recordatorio’ de maneras similares a como se encuentran en las notas de campo del investigador. O sea, que lo que la gente *dice* que hace, o *piensa* que hizo o dijo, no necesariamente está de acuerdo *con lo que* ella hizo o lo que realmente dijo. El investigador se enfrenta enseguida con qué hacer con la información adicional que se generó por parte de las revisiones de participantes y que no puede verificarse o que no aparece en ningún lugar en los datos que se recolectaron por parte del investigador. Generalmente, las revisiones de participantes son raramente suficientes en sí mismas para asegurar la validez en la comunicación.

Revisión por parte de gente ajena a la investigación

Pedir a otros investigadores que lean y que evalúen capítulos del reporte de investigación de uno es otra estrategia útil para maximizar la validez comunicativa de un estudio. Estas ‘revisiones por parte de gente ajena’ (Glesne y Peshkin 1992: 147) se conducen por colegas y otras personas que tengan conocimiento del área de investigación. Las sesiones de audiencia proporcionan un foro excelente para hacer que

la investigación y las interpretaciones de uno sean juzgadas por personas ajenas que saben.

Cuando las personas ajenas que se encuentran interesadas cuestionan de modo cercano los conceptos e interpretaciones que se encuentran dentro de un estudio, sus comentarios pueden hacer resaltar para el investigador algunas de sus creencias y presuposiciones que no hubieran sido examinadas previamente por él o ella. Por ejemplo, las revisiones por parte de gente ajena permitió a Michele ‘ver’ algunos de sus conceptos que ella antes no había examinado con cuidado. Uno de éstos era que el género no sería una variable importante en su estudio doctoral. Otro era que el estado socioeconómico familiar sería una variable importante, y cosas de este tipo. En un caso, ella razonó que una persona que vivía en un área que oficialmente se designaba como que estuviera habitada por gente con carencias económicas no demostraría conductas típicas de la clase media, o no sostendría valores de gente de clase media común, y se dio cuenta que se encontraba equivocada en numerosas ocasiones. Al analizar esto con otros le ayudó para ver la manera en que lo que esperaba: la estaban negando para no ver lo que está sucediendo realmente en esta familia específica. Michele enseguida ya fue capaz de escribir la caracterización que hizo de esta familia de maneras que estaban más íntimamente de acuerdo con el modo en que la familia se veía a sí misma, tanto como con los datos reales que ella había recolectado.

Resumen

La validez comunicativa se evalúa de acuerdo con lo adecuado del argumento que se adivine dentro de un estudio. Este tipo de validez se establece por medio de trabajar en fuentes de datos múltiples para probar las interpretaciones, y revisar las representaciones e interpretaciones con los participantes en la investigación. Las revisiones por parte de personas fuera del estudio, por medio de colegas y mentores que saben de investigación, añaden más fuerza a la validez comunicativa de un estudio. Por sí sola cada estrategia se convierte en algo inadecuado para verificar las aseveraciones comunicativas en lo que se refiere a validez; colectivamente, estas estrategias proporcionan una base fuerte desde la cual dar a conocer interpretaciones. Verificar y validar la calidad de un estudio, sin embargo, no se limita a cumplir con validez en los criterios de comunicación, sino que también exige que el investigador preste atención a la *confiabilidad*.

La confiabilidad

La confiabilidad se entiende de la ‘credibilidad’ de un estudio, y al grado en el cual un lector puede confiar en la validez del propio estudio. La credibilidad depende de que el investigador demuestre claramente que ha recolectado datos que son *suficientes* para sus necesidades de investigación (y determinados en gran parte por la pregunta de investigación que ella o él han hecho). La credibilidad también exige que el estudio que el investigador ha diseñado e implementado es *creíble*. Esto significa que la coherencia total de la pregunta (s) de investigación, el enmarcamiento teórico, y los datos que se recolecten y los análisis de diseños sean explícitos, justificados y apropiados. De ese modo, generar confiabilidad en un reporte de investigación exige que el investigador cumpla con al menos dos criterios: suficiencia y credibilidad.

La suficiencia

‘Suficiencia’ se refiere a la cantidad de datos que se recolectaron para un estudio y la calidad de la evidencia de que se dispuso para apoyar las interpretaciones. Generalmente, suficientes datos se han recolectado cuando la información empieza a ser repetida hasta el punto de tener redundancia (Fetterman 1989: 20) o sea, que usted ya no se encuentra recolectando ninguna nueva información. La suficiencia también se refiere a tener suficiente evidencia que apoye las aseveraciones e interpretaciones que se hacen en relación con los datos y con la pregunta de investigación.

Atestiguar la calidad de los datos es un poquito más subjetivo. Generalmente involucra evaluar las posibilidades que los datos hacen ‘disponibles’ para el investigador (y el grado en el cual estas interpretaciones sean confiables y que se refieran a las preguntas de investigación) los datos que permiten solamente interpretaciones limitadas o interpretaciones de modelo no son datos de buena calidad. Por ejemplo, suponga que nuestra pregunta de investigación es, ‘¿Cuáles son algunas de las maneras en las cuales cuatro varones aventajados de la escuela primaria construyen sus identidades dentro de la escuela?’. Si los datos que recolectemos acerca de un estudiante *solamente* nos permite decir ‘*x* siempre es un buen estudiante’ en respuesta a la pregunta de investigación, entonces los datos que hayamos recolectado tienen por obligación que ser severamente limitados (y por lo mismo de mala calidad a la luz de la pregunta de investigación que hemos hecho).

La clave para recolectar datos de alta calidad es construir un diseño de investigación adecuado y coherente (Knobel y Lankshear 1999; Lankshear y Knobel 2000) mientras otras cosas son iguales, tener una pregunta de investigación bien formada y manejable, un problema y objetivo de investigación que valga la pena, y un plan claro de lo que necesita hacerse generarán datos que capaciten al investigador para que se enfrente con la pregunta de investigación de una manera completa y satisfactoria. Más aun, hacer *explícitos* el diseño de investigación, el diseño de recolección de datos y el diseño de análisis de datos en un reporte de investigación capacita a los lectores para evaluar lo que usted hizo, la manera en que lo hizo, y lo que haya encontrado. Mientras un investigador puede *asegurar* la confiabilidad de un estudio, en última instancia solamente los lectores del reporte del estudio pueden *verificarlo*.

La credibilidad

La credibilidad de un estudio depende mayormente de la ‘validez comunicativa’ del reporte de estudio final. Sin embargo, mientras la validez comunicativa se enfoca en el argumento que se logre en el reporte, la credibilidad se dedica a demostrar y explicar la calidad de la metodología y diseño del reporte de uno. Como lo hemos hecho notar, es un asunto de asegurar que la coherencia total de la pregunta (s) de investigación, el enmarque teórico y la recolección de datos y diseños de análisis son explícitos, justificados y apropiados.

Una manera de hacer explícita la coherencia total de la metodología y métodos de un estudio es proporcionar registros detallados de las decisiones de investigación y las razones que se encuentran detrás de estas decisiones (la justificación). Esto puede hacerse en una sección o capítulo separados del reporte, o entretelado dentro del argumento que se presenta en el reporte. Por ejemplo, en su tesis doctoral Michele

cuidadosamente arguyó que el uso de un diseño de caso era el enfoque disponible mejor para entenderse con su pregunta de investigación. Ella empleó dos estrategias argumentativas clave.

- a. Ella identificó (en forma negativa) lo que el estudio *no* podía ser en términos de su diseño, y la razón por la cual no podía ser de ese modo. Por ejemplo,

‘Las limitaciones del presente estudio hecho militan en contra del trabajo de campo etnográfico intensivo. Estas limitaciones incluyen marcos oficiales de tiempo para completar el estudio para el doctorado de mi universidad, y la no disponibilidad de programas de investigación etnográfica local a largo plazo con el cual yo hubiera conectado este estudio’ (Knobel 1997: 117).

- b. Ella arguyó (de forma adecuada) que el mejor diseño que podría estar de acuerdo con sus propósitos de investigación dentro de las opciones disponibles,

‘Un diseño de estudio de caso múltiple puede acomodar métodos etnográficos de recolección de datos y de este modo proporciona alcance para el tipo de investigaciones detalladas y de datos que se necesitan para lograr mis necesidades presentes. Esta decisión de diseño se encuentra apoyada por los que practican el estudio de casos. Por ejemplo Thomas Yin puntualiza que ‘la necesidad distintiva para estudios de casos se origina de un deseo de entender fenómenos sociales complejos’ (Yin 1989: 14) (ibid).

Otra manera de hacer explícita la coherencia total de la metodología y diseños de una investigación es usar la ‘lógica de modelo’ que hemos adoptado en todo este libro. Por ejemplo, la metodología y diseño de un estudio pudiera ser sumariada en un molde tal como el que presentamos en la visualización 6.1.

Propósito de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo de investigación	Diseño para la recolección de datos	Datos que deben recolectarse	Diseño de análisis de datos	Informantes

Visualización 6.1: Enfatizando la coherencia y credibilidad de un estudio.

Analizar este tipo de molde dentro del reporte de investigación demuestra a los lectores que el investigador entiende bien lo que significa conducir una investigación rigurosa, y ha aplicado esta comprensión para desarrollar un proyecto coherente. De manera alternativa el investigador puede construir este tipo de ‘matriz de revisión de coherencia’ como un texto que se separe del reporte, y usarlo para desarrollar argumentos acerca de ‘viabilidad’ explicando el ‘acoplamiento’ entre la pregunta de investigación y la metodología de investigación del estudio y la recolección de datos y

los diseños de análisis. En este último caso, mientras el molde no aparece en el reporte, ha servido para ayudar al investigador a hacer su proceso de investigación coherente y explícito.

Tarea:

Hemos hablado acerca de que la credibilidad es un aspecto del concepto de *ser creíble* de un estudio de investigación.

1. En sus propias palabras, describa la diferencia que existe entre ‘ser creíble’ y ‘credibilidad’.
2. Explique la manera en que la credibilidad amplía el concepto de ser creíble.

Justificar la metodología de investigación de uno y las decisiones de diseño es otra manera de reforzar la credibilidad de un estudio. Una de las maneras más fáciles para justificar las decisiones es citar lo que se ha escrito en lo que se refiere a la investigación previa y lo más reciente, para apoyar la aseveración que se haga sobre la utilidad de un diseño o de una decisión metodológica, y cosas de este tipo. En la siguiente cita tomada de su tesis, Michele justifica su decisión de *no* tener como objetivo la validez externa por medio de haber citado a un número determinado de fuentes autorizadas sobre la materia.

De manera creciente, sin embargo, los investigadores que trabajan con teorías socioculturales no exigen ‘tipicalidad’ para los hallazgos que hacen de sus casos de estudios. En lugar de eso, tales investigadores intentan encontrar ideas y hallazgos que se puedan transmitir, antes que lograr una verdad fija, trascendental o un tipo limitante de relatividad. Así pues, los investigadores que intentan lograr hallazgos de investigación que puedan comunicarse más adelante y cosas de este tipo reconocen que el lector del reporte de un estudio de caso aporta experiencias y conceptos personales para que se añadan a las interpretaciones y a los hallazgos (ver por ejemplo, Merriam 1988, Zeller 1995).

David Bloome, Dorothy Sheridan y Brian Street (1993: 18) con nitidez capturan la diferencia principal en lo que se refiere a enfoques cuando distinguen entre construir casos *típicos* que tienen la intención de generalizarse hacia todos los casos en cualquier lugar, y *relatar* casos que se usan para investigar proposiciones teóricas y relaciones sociales a través de casos específicos y desde una posición teórica específica. Es el último caso—o sea, relatar casos—en los cuales estoy más interesada al presente (Knobel 1997: 12).

Por lo que se refiere a las otras estrategias de verificación y validación ya mencionadas, la credibilidad se aumenta cuando los tres paquetes de estrategias—ser explícita, que haya justificación, y que sea apropiada—son cosas que se usan con el reporte.

Además de las estrategias de credibilidad más comunes que hemos analizado hasta ahora, muchos investigadores analizan la representación de la gente y de las realidades que se involucran en un proyecto de investigación. Joe Kincheloe y Peter McLaren sugieren que los investigadores deberían tomar en cuenta la ‘credibilidad de las

representaciones de las realidades que se construyen' (1994: 151). O sea, que ellos proponen que toda investigación construye realidad—'la manera en que son las cosas'— y que los investigadores necesitan prestar atención, y reflexionar en el idioma que se usa para describir a la gente, los lugares, los sucesos y cosas parecidas, al mismo tiempo que se toman en cuenta las ideologías que se encuentran codificadas en el texto por medio de estas preferencias de lenguaje. Por ejemplo, en el estudio que hizo de las prácticas de lenguaje de los niños, Michele esperaba identificar diferencias importantes de práctica entre sus sujetos de investigación. Ella con todo propósito seleccionó a un niño de una familia que vivía en un área socioeconómica baja para que participara en el estudio. Tal como ella se dio cuenta después, durante muchos meses ella describió a esta familia en términos de *la comunidad local* (la cual era pobre, económicamente hablando) antes que en relación con lo que los participantes *realmente dijeron* y los *tipos de actividades* en los cuales ellos participaban. Después de que había terminado la fase formal de recolección de datos, Michele había pedido a la familia participante que revisara como participante una tercera copia del texto que los describía. Cuando Michele pidió retroalimentación en lo que se refería a esta copia última, la mamá dijo con exasperación obvia, "¿usted sigue escribiendo de nosotros como si nosotros fuéramos pobres! ¡Mi esposo gana 60 mil dólares al año!" (aproximadamente 300 mil pesos). Las palabras que Michele había usado para describir a esta familia en los escritos de su reporte y los elementos de la práctica diaria de la familia que ella escogió para estudiar no presentaban al final un retrato creíble de esta familia. Dado su compromiso por tener confiabilidad en su tesis, Michele tuvo que volver a escribir la representación que hacía de esta familia para acomodar la propia concepción que ella tenía sobre la manera en que iba 'construyendo' a esta familia dentro del reporte que ella hacía. Aunque analizar la 'representación' en los reportes de investigación es interesante e importante, no repetiremos aquí las numerosas discusiones que existen sobre escribir acerca de los participantes, los eventos, los contextos y otros fenómenos. Hay ya suficientes libros que estudian este tópico. Véase, por ejemplo,

- Clifford, J. y Marcus, G. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Boon, J. (1982). *Other Tribes, Other Scribes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuchs, M. (1993). The reversal of the ethnographic perspective: Attempts at objectifying one's own cultural horizon. Dumont, Foucault, Bordieu? *Thesis Eleven*. 34: 104-125.
- Manganaro, M. (1990). Textual play, power, and cultural critique: An orientation to modernist anthropology. In M. Manganaro (Ed.), *Modernist Anthropology: From Fieldwork to Text*. Princeton, NJ: Princeton University Press. 3-47.
- Rabinow, P. (1977). *Reflections on Fieldwork in Morocco*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Taussig, M. (1987). *Shamanism, Colonialism, and the Wild Man*. Chicago: University of Chicago Press.

Resumen

La confiabilidad de un estudio es *acumulativa*. Se construye a través del proceso de conducir y reportar el estudio. Para recolectar datos o evidencia suficiente dentro de un estudio para apoyar aseveraciones e interpretaciones que se hacen en relación con estos datos, el investigador necesita asegurarse de que el estudio en sí mismo sea planeado a conciencia y cuidadosamente desde el mero principio. Se aumenta la suficiencia también cuando se emplean herramientas y técnicas múltiples de recolección de datos, de modo que los datos que se recojan sean ricos en detalles que se complementen. La credibilidad es un componente clave en la confiabilidad de un estudio. Ésta se puede aumentar por medio de situar el estudio dentro de una red que apoye de manera teórica o metodológica los estudios similares que lectores del pasado han juzgado que tengan confiabilidad. La credibilidad también se aumenta haciendo explícitos los ligamentos lógicos y coherentes que existen entre el propósito de un estudio de investigación, las preguntas de investigación, el objetivo de investigación, el diseño de recolección de datos, los datos que necesitan ser recolectados y el diseño de análisis de datos que se tuvo como base para que exista dentro del contexto de las teorías que enmarcan el estudio real.

Interpretación

Una vez que los investigadores han completado el análisis de los datos, sus proyectos están casi terminados. *Casi*. Tienen todavía que completar la tarea de *interpretar* el análisis a la luz de sus propósitos de investigación y de sus marcos de trabajo, las revisiones de validez del análisis (por ejemplo: revisar el análisis junto con los participantes para obtener sus retroalimentaciones y sugerencias), lo que se ha escrito que sea importante en lo que se refiere a la teoría y a la investigación, las ideas y comentarios de los colegas, y así sucesivamente. Aunque el enfoque que tenga el investigador hacia el análisis de los datos debería haber sido guiado totalmente por los propósitos de investigación de él o de ella, todo lo escrito que sea importante, y la retroalimentación de los participantes sobre los análisis, el análisis completo de datos en sí mismo *no* es una respuesta a la pregunta de investigación o una solución del problema original. Puede verse aquí una comparación que exista con un químico industrial que se encuentre completando el análisis químico para obtener una fórmula para remediar el dolor. El análisis no constituye el producto ya terminado. Éste tiene todavía que ser ‘interpretado’ para que sea una tableta o cápsula que tenga una fuerza específica, una dosis que sea adecuada para un rango de edad específico, cierto nivel de dolor, y cosas de este tipo.

No tenemos suficiente espacio aquí para que nos enfrasquemos con el tópico de interpretar resultados de análisis de datos con la profundidad y detalle que esto merece. Por supuesto, nuestro plan es escribir un libro posterior que se entienda con la tarea de referirse a los procesos de interpretar resultados, de identificar implicaciones de investigación, hacer recomendaciones que se basen en conclusiones de investigación, y el punto importante que se refiere a la manera de cómo escribir y registrar y hacer circular la investigación escrita. Podemos, sin embargo indicar brevemente qué tan importante y delicado es el asunto de interpretar el análisis de datos refiriéndose al

análisis de Jacques y sus ‘maneras de evitar el trabajo de alfabetización en el salón’ (tal como se presentó en el capítulo 4).

El análisis taxonómico preliminar que ofrecimos en el capítulo 4 sugería que Jacques empleó cuando menos siete días para evitar hacer trabajo que involucrara la alfabetización en el salón. Éstos se identificaron como ‘trabajar’ en el Centro de Escritores, ayudar a otros, olvidar traer recursos esenciales, desviar la atención asegurando no haber oído las instrucciones del profesor, pasando la tarea a otros estudiantes o a miembros de su familia y encontrar razones o excusas plausibles para no hacer el trabajo en ese tiempo específico. El análisis de dominio generó un dominio cultural llamado ‘maneras de evitar el trabajo’. El análisis taxonómico preliminar que se presentó en el capítulo 4 refinó esto aún más al proveer y organizar un rango variado de *maneras* para evitar realizar trabajo de alfabetización y varias *instancias* de estas maneras. Pero esto comprende nada más que una descripción *analítica* de la conducta de Jacques. ¿De qué manera vamos nosotros a *entender* esta descripción y, quizás, intentar y explicarla? Aquí es donde se requiere la interpretación, además del análisis.

Enfrentándose con esta variedad de maneras para evitar el trabajo de parte de Jacques, Michele tuvo que decidir qué *sentido* sacar de todas estas formas de huirle al trabajo (por supuesto, una gran cantidad de interpretación, o de sacar sentido, *ya* había ocurrido en un nivel durante las fases de recolección de datos y de análisis de los mismos. Requiere interpretación encontrar patrones en los datos que lleguen a categorizarse como ‘maneras de evitar el trabajo de alfabetización’. Pero nos concierne aquí un nivel posterior y más importante de interpretación cuyo objetivo sea entender—sacar sentido de—esta conducta de manera que no se encuentra disponible en los datos porque los propios participantes no han pensado en sus actividades en estos tipos de modos). Había numerosas opciones disponibles para interpretar el análisis de datos que se referían a maneras de evitar el trabajo para prepararse. Por ejemplo, hay mucha literatura escrita, bien establecida de investigación y teórica, que se refiere a las resistencias de los estudiantes en lo que se refiere a la escuela y al aprendizaje que se base en el salón de clases (por ejemplo: Willis 1977; Giroux 1983). Además, hay mucho escrito en lo que se refiere a la psicología de la motivación que pudiera provocar que se interpretara que Jacques no se encontraba motivado para aprender, y por lo mismo estaba adoptando una conducta de evitar hacerlo.

Tarea:

Trabajando con el conocimiento que usted tiene sobre lo que se ha escrito de teoría educativa y de investigación, ¿Qué otras líneas posibles de interpretación puede usted identificar en lo que se refiere a la conducta de evasión de Jacques?

De forma inicial, Michele interpretó las prácticas de evasión de Jacques como que fueran formas de resistencia. Esta interpretación se adaptaba bien con otros aspectos de los datos de ella—tales como el hecho de que Jacques se identificaba personalmente muy íntimamente ligado con la cultura del trabajo. Él se describía a sí mismo como que fuera ‘un hombre de trabajo’, no un ‘hombre de pluma y lápiz’. Y él dijo que deseaba dejar la escuela tan pronto como fuera posible y empezar a trabajar. De manera no sorpresiva, Michele pensó que Jacques era un ejemplo del estudiante que no daba

ningún valor a lo que se aprendiera en la escuela. Quería entrar en el mundo adulto, él no se encontraba feliz en la escuela y, por lo mismo, practicaba activamente la resistencia. Ésta es la interpretación inicial que ella hizo de este aspecto de su proyecto de investigación; y en su tesis ella escribió acerca de Jacques y de las prácticas de alfabetización de Jacques como que fueran en términos de ofrecer resistencia a la misma.

Por lo que se refiere a las interpretaciones, ésta fue una interpretación muy posible, y perfectamente razonable. Podría haber sido apoyada por lo escrito hasta hoy y por un apoyo fuerte de teoría y de investigación. Y ciertamente hubiera *sido coherente* con otros datos del estudio, y con el análisis de esos datos. Afortunadamente, para la integridad y validez de su interpretación del análisis de datos, Michele escribió su interpretación preliminar (en términos de resistencia) y se la dio a la mamá de Jacques para que leyera. La mamá de Jacques con mucho tacto, pero firmemente, dijo a Michele que ella no estaba de acuerdo con esta interpretación.

Ella dijo a Michele que Jacques se encontraba completamente ansioso acerca de la escuela. No quería que se le viera como un ‘tonto’ o un ‘aburrido’ (las propias palabras de Jacques, las que usó para describir a alguien que no es inteligente, que no es exitoso, un ‘fracasado’). Jacques *no* rechazaba la escuela y *no* se resistía a aprender. Antes bien, él se encontraba tratando de prevenir lo que él mismo reconocía de que sus dificultades para aprender llegaran a ser demasiado aparentes para los niños de su edad. Él estaba tratando de proteger su dignidad y su autoestima tanto como podía, minimizando las oportunidades para que otros vieran que él no ‘la hacía’ y que era, por lo mismo, un tonto.

Esta es una interpretación muy diferente a la resistencia. Sin embargo el análisis de datos en términos de ‘evitar el trabajo de alfabetización en el salón’ es compatible con ambas interpretaciones—así como con otras interpretaciones. En este caso la interpretación definitiva de Michele fue ayudada por la práctica que ella hizo de la revisión de los participantes. A la larga, para Michele, la calificación por parte de la mamá de Jacques de la interpretación inicial de Michele vino a ser algo decisivo. Este ejemplo muestra el valor de calificar la validez de las interpretaciones de uno buscando retroalimentación de parte de los participantes en el estudio, siempre que sea posible y adecuado. Ejemplos similares podrían proporcionarse para la validez de calificar la efectividad de los análisis de datos de uno y la lectura que uno haga de los datos por medio de la revisión y calificación de los miembros.

Este ejemplo también muestra que interpretar los resultados del análisis de datos es riesgoso. Muy a menudo son posibles interpretaciones múltiples de nuestros análisis de datos. Por supuesto ésta es probablemente la situación normal. Desde luego, es muy común que las interpretaciones alternativas parezcan igualmente posibles. El buen investigador siempre se encontrará alerta para ver la importancia y los peligros de la interpretación, y se fijará en cualquier fuente posible—específicamente, el recurso de tomar la opinión de los participantes—para encontrar el factor o clave decisivos que parezcan favorecer una interpretación sobre todas las demás.

Pero aun entonces no hay garantía de que la interpretación que nosotros adoptemos es la *correcta*. Esto por supuesto, es un peligro de toda la investigación de ciencias sociales, incluyendo toda la investigación cualitativa. A la larga, no hay garantías sobre la veracidad de nuestras interpretaciones. Éstas son, precisamente, *interpretaciones*. Son *representaciones* de fenómenos sociales y culturales y de seres sociales y culturales.

Puesto que nunca podemos garantizar ‘registrarla en forma *correcta*’, podemos, sin embargo, esforzarnos por practicar la investigación tan rigurosamente y honestamente como sea posible. Esto es todo lo que podemos pedir, razonablemente, de los investigadores. Este libro ha intentado describir algunos de los procesos, criterios y prácticas que ayudan a hacer la investigación cualitativa rigurosa y honesta con respecto al análisis de datos. Si contribuye algo importante hacia este fin, el libro habrá logrado nuestros propósitos.

Bibliografía

- Akinnaso, F. y Ajirotutu, C. (1982). Performance and ethnic style in job interviews. In J. Gumperz (Ed.), *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. 119-144.
- Athanases, S. y Heath, S. (1995). Ethnography in the study of the teaching and learning of English. *Research in the Teaching of English*. 29 (3): 263-287.
- Austin, J. (1962). *How To Do Things With Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (1962). Transcription and Representation in Literacy Research. In Flood, J., Brice Heath, S. y Lapp, D. (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. New York: Simon and Schuster Macmillan. 110-120.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1997). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. 3rd edn. Boston: Allyn and Bacon.
- Caldas-Coulthard, R. y Coulthard, M. (Eds.) (1996). *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge.
- Carspecken, P. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide*. New York: Routledge.
- Cattin, P. y Subhash C. J. (1979). Content analysis of children's commercials. In N. Beckwith (Ed.), *Educators' Conference Proceedings*. Chicago: American Marketing Association. 639-644.
- Cazden, C. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Cook-Gumperz, J. (1981). Persuasive talk: The social organization of children's talk. In J. Green y C. Wallat (Eds.), *Ethnography and Language in Educational Setting*. Norwood: Ablex. 25-50.
- DEQ (Department of Education, Queensland) (1994). *English in Years 1 to 10 Queensland Syllabus Materials: English Syllabus for Years 1 to 10*. Department of Education, Brisbane.
- Emerson, R., Fretz, R. y Shaw, L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Oxford: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fetterman, D. (1989). *Ethnography: Step by Step*. Newbury Park, CA: Sage.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Ferreiro, E., Pellicer, A., Rodríguez, B., Silva, A. y Vernon, S. (1991). *Haceres, Quehaceres y Deshaceres con la Lengua Escrita en la Escuela Primaria*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Fiske, J. (1994). *Media Matters*. Minneapolis, MINN: University of Minnesota Press.
- Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R. y Mazzone, S. (1996). Assessing Motivation to read. *The Reading Teacher*. 49 (7): 518-533.
- Garfinkel, H. (1972). Remarks on ethnomethodology. In J. Gumperz and D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart y Winston. 301-324.
- Gee, J. (1988). Discourse systems and aspirin bottles: On literacy. *Journal of Education*. 170(1).

- Gee, J. (1991). What is literacy? In C. Mitchell y K. Weiler (Eds.), *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of Other*. New York: Bergin y Garvey. 3-12.
- Gee, J. (1992). *The Social Mind: Language, Ideology, and Social Practice*. New York: Bergin y Garvey.
- Gee, J. (1993). Critical Literacy/ socially perceptive literacy: A study of language in action. *Australian Journal of Language and Literacy*. 16 (4).
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. 2nd edn. London: Falmer Press.
- Gee, J. (1998). *Introduction to Human Language: Fundamental Concepts in Linguistics*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gee, J. (2000). Teenagers in new times: A new Literacy studies perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 43 (5): 412-420.
- Gee, J. (2001). Millennials and Bobos, *Blue´s Clues* and *Sesame Street*: A Story for Our Times. Conferencia magistral invitado para State of the Art Conference, Athens, Georgia, January 25-28.
- Gee, J., Hull, G. and Lankshear, C. (1996). *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Sydney: Allen and Unwin.
- Gee, J., Michaels, S. y O'Connor, M. (1992). Discourse analysis. In M. LeCompte, W. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego: Academic Press. 227-291.
- Gerot, L. y Wignell, P. (1994). *Making Sense of Functional Grammar*. Cammeray, NSW: Antipodean Educational Enterprises.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA: Bergin y Garvey.
- Glesne, C. y Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*. White Plains: Longman.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. New York: Anchor Books.
- Green, J. y Meyer, L. (1991). The embeddedness of reading in classroom life: Reading as a situated process. In C. Baker y A. Luke (Eds.), *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins. 141-160.
- Green, J. y Wallat, C. (Eds.) (1981). *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood: Ablex.
- Griffiths, M. (1997). 'Content Analysis of Children's Commercials': Philippe Cattin and Subhash C Jain (A Review). Descargando 25 de mayo, 2001. <<http://www.aber.ac.uk/media/Sections/textan01.html>>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1988). Naturalistic and rationalistic enquiry. In J. Keeves (Ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press. 81-85.
- Gumperz, J. (1982a). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1982b). Fact and inference in courtroom testimony. In J. Gumperz (Ed.), *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. 163-194.
- Gumperz, J. (1986). Interactional sociolinguistics in the study of schooling. In J. Cook-Gumperz (Ed.), *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 45-68.
- Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

- Hammer, M. and Champy, J. (1993). *Reengineering the Corporation: A Manifesto for Business Revolution*. New York: Harper Business.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge University Press.
- Honan, E., Knobel, M., Davies, B. y Baker, C. (2001). La Producción de Anas Posibles: La Teoría y el Objeto de la Investigación. *Ethos Educativo*. 26 (en prensa).
- Howe, N. y Strauss, B. (1993). *13 th Gen: Abort, Retry, Ignore, Fail?* New York: Vintage Books.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. London: Taylor y Francis.
- Jackson, J. (1998). Explore the strengths and weaknesses of classical content analysis: Content analysis and objectivity, language and metaphor. Descargando 25 de mayo, 2001. <<http://www.spinworks.demon.co.uk/pub/content2.htm>>
- Jenner, B., Titscher, S., Meyer, M. y Wodak, R. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Kantor, R., Green, J., Bradley, M. y Lin, L. (1992). The construction of schooled discourse repertoires: An interactional sociolinguistic perspective on learning to talk in preschool. *Linguistics and Education*. 4(2): 131-172.
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. Denzin and Y. Lincoln *Handbook of Qualitative Research*, eds. Thousand Oaks: Sage, 139-157.
- Knobel, M. (1997). *Language and Social Practices in Four Adolescents' Everyday Lives*. Unpublished doctoral thesis. Faculty of Education, Queensland University of Technology, Brisbane.
- Knobel, M. (1998). Critical literacies in teacher education. In M. Knobel y A. Healy (Eds.), *Critical Literacies in the Primary Classroom*. Newtown, NSW: Primary English Teaching Association. 89-111.
- Knobel, M. (1999). *Everyday Literacies*. New York: Peter Lang.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (1999). *Ways of knowing: Researching Literacy*. Newtown, NSW: Primary English Teaching Association.
- Kress, G. (1985). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Geelong: Deakin University Press.
- Kress, G. (1996). Representational resources and the production of subjectivity: Questions of the theoretical development of Critical Discourse Analysis in a multicultural society. In R. Caldas-Coulthard y M. Coulthard (Eds.), *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge. 15-31.
- Kress, G. (1998). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text. In I. Snyder (Ed.) *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*. Sydney: Allen & Unwin. 53-79.
- Kvale, S. (1994). Validation as communication and action: On the social construction of validity. Paper presentado a la Reunión Annual de la American Education Research Association. New Orleans, April 4-8.
- Lankshear, C. (1997). *Changing Literacies*. Buckingham: Open University Press.
- Lankshear, C., Bigum, C., y otros (1997). *Digital Rhetorics: Literacies and Technologies in Classrooms Current Practices and Future Directions*. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (1997). Different worlds? Technology-mediated classroom learning and students' social practices with new technologies in home and

- community settings. In C. Lankshear, *Changing Literacies*. Buckingham: Open University Press. 164-187.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2000). *El estudio Crítico-Social del Lenguaje y la alfabetización*. Morelia: IMCED.
- Lankshear, C. y Snyder I. (2000). *Teachers and Technoliteracies*. Sydney: Allen y Unwin.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern*. New York: Routledge.
- Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *The Sociological Quarterly*. 34(4): 673-693.
- Laurel (1994). *The American Heritage Dictionary*. New York: Dell.
- Lê, T. (1997). Modules. School of Education, University of Tasmania, Launceston, Australia. Descargando 26 mayo, 2001.
<<http://www.educ.utas.edu.au/users/tle/Courseware/GENRE/Unit.html#Up>>
- LeCompte, M. y Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. 2nd edn. San Diego, CA: Academic Press.
- LeCompte, M. y Schensul, J. (1999). *Analyzing and Interpreting Ethnographic Data*. Ethnographer's Toolkit. Vol. 5. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Lemke, J. (1995). *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor y Francis.
- Lemke, J. (1998). Metamedia Literacy: Transforming Meanings And Media. In D. Reinking, L. Labbo, M. McKenna y R. Kiefer (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 283-301.
- McKenna, M. y Kear, D. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*. Mayo. 26-637.
- Manitoba Education and Training (n.d.). *Let's Get Started: An Initial Assessment Pack for Adult Literacy Programs*. Winnipeg, MAN: Manitoba Education and Training.
- Marshall, C. y Rossman, G. (1999). *Designing Qualitative Research*. 3rd edn. Thousand Oaks: Sage.
- Martin, J. (1992). *English Text: System and Structure*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Marquart, J. M. (1990). A pattern-matching approach to link program theory and evaluation data. *New Directions for Program Evaluation*. 47: 93-107.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interpretative Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Fotum: Qualitative Social Research*. 1(2). Junio. Descargando 21 mayo, 2001.
<<http://qualitative-research.net/fqs/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>>
- Michaels, S. (1981). 'Sharing time': Children's narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society*. 10.
- Michaels, S. (1986). Narrative presentations: An oral preparation for literacy with first graders. In J. Cook-Gumperz (Ed.), *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 94-116.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Nyhan, D. (1995). The laying off and laying out of the working class stiff. *The Boston Globe*. 5 September. 68.
- O'Connor, T. (2001). Qualitative Research Methods. Descargando 25 de mayo, 2001. <<http://faculty.ncwc.edu/TOConnor/308/308lect09.htm>>
- Palmquist, R. (c. 1999). Introduction to Research Methods. Descargando 25 de mayo, 2001. <<http://www.gslis.utexas.edu/palmquis/courses/content.html>>
- Potter, J. (1998). Qualitative and discourse analysis. In A. Bellack y M. Hersen (Eds.), *Comprehensive Clinical Psychology*. Vol. 3. Oxford: Pergamon Press. 117-144.
- Psathas, G. y Anderson, T. (1990). The 'practices' of transcription in conversation. *Semiotica*. 78(1/2): 75-99.
- Putney, L. (1996). You are it: Meaning making as a collective and historical process. *The Australian Journal of Language and Literacy*. 19(2): 129-143.
- Rose, D. y Sullivan, O. (1996). *Introducing Data Analysis for Social Scientists*. 2nd edition. Buckingham: Open University Press.
- Rowan, L., Knobel, M., Bigum, C., Lankshear, C. y Doneman, M. (2000). *Confronting Disadvantage in Literacy Education: New Technologies, Classroom Pedagogy, and Networks of Practice*. Canberra: Language Australia.
- Rudanko, J. (1997). *Linguistic Análisis and text Interpretation*. Lanham, MD: University Press of America.
- Salkie, R. (1995). *Text and Discourse Analysis*. London: Routledge.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Cambridge, USA: Blackwell.
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity. *Language in Society*. 25: 167-203.
- Schwandt, T. (1997) *Qualitative Inquiry: A Dictionary of Terms*. Thousand Oaks: Sage.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1971). What is a speech act? In J. Searle (Ed.), *The Philosophy of Language*. Oxford: Oxford University Press. 39-53.
- Sistema Internet de la Presidencia (2001). *Fox en Vivo, Fox Contigo*. Del 28 de abril. Descargado de la red 1 mayo, 2001. <<http://www.presidencia.gob.mx/?Orden=Leer&Tipo=PP&Art=987>>
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Fort Worth, TX: Holt, Rhinehart and Winston.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Tannen, D. (1984). *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. Norwood: Ablex Publishing.
- Tannen, D. (1994). *Gender and Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, T. And Cameron, D. (1997). *Analyzing Conversation: Rules and Units in the Structure of Talk*. Oxford: Pergamon Press.
- Trochim, W. (1985). Pattern matching, validity, and conceptualization in program evaluation. *Evaluation Review*. 9: 575-604.
- Wallace, C. (1992a). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Wallace, C. (1992b) Critical language awareness in the EFL classroom. In N. Fairclough (Ed.), *Critical Language Awareness*. Harlow: Longman.
- Weber, R. (1990). *Basic Content Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Wiersma, W. (1986). *Research Methods in Education: An Introduction*. 4th edn. Boston: Allyn y Bacon.
- Wignell, P. (1998). A woman's place: A discussion of the place of linguistic analysis in critical literacy in the upper primary school. In M. Knobel y A. Healy (Eds.), *Critical Literacies in the Primary Classroom*. Newtown, NSW: Primary English Teaching Association. 41-52.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. Farnborough, UK: Saxon House.
- Wimmer, R. y Donimick, J. (n.d.). Qualitative research methods. Descargado 11 de mayo, 2001. <<http://webserver.pue.udlap.mx/~jpriante/qualitative.html>>
- Yin, T. (1994). *Case Study research: Design and Methods*. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zeller, N. (1995). Narrative strategies for case reports. *Qualitative Studies in Education*. 8(1): 75-80.