

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

**INSTRUMENTOS QUE MEDIAN LA ACTIVIDAD EN EL AULA: LA
TELEVISIÓN Y EL PERIÓDICO EN UN TALLER DE ESCRITURA**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Amalia Reina Giménez

Dirigida por:
Pilar Lacasa

CÓRDOBA, 2001

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS: EL PAPEL DE UN INSTRUMENTO INFORMÁTICO

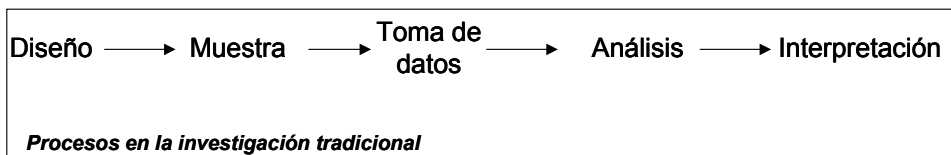
“La mayoría (de los etnógrafos) prefiere nadar en datos, por incómodo que sea, hasta que emerjan las categorías y dirijan por sí mismas toda la sistematización” (Woods, 1986/87, p. 64).

Woods, P. (1986/87). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, p. 64.

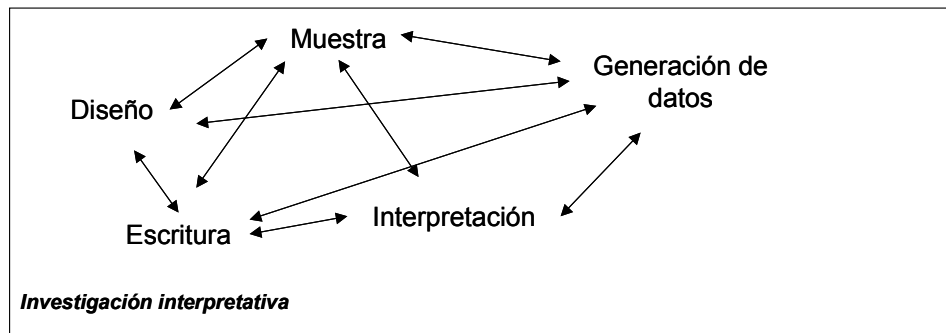
Las palabras de Peter Woods en esta obra revelan la dificultad que entraña la investigación etnográfica. La gran cantidad de datos almacenados deben ser organizados para su posterior análisis. Hay que señalar que en la etnografía este proceso se produce progresiva en incluso simultáneamente con la recogida de datos. Así, al mismo tiempo que fuimos observando, elaborando nuestro propio diario y entrevistando a los participantes reflexionábamos organizando la información incorporada y, de alguna manera, condicionaba los sucesivos momentos de nuestra recogida de datos. Este “movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación y el análisis y la comprensión” denominado por Lacey (1976) “espiral de comprensión” podemos verlo representado en la figura 3-1, de acuerdo con la investigación que utilizan trabajos más recientes (Graue & Walsh, 1998). Esta figura nos permite comprender cuál es el lugar que ocupan esas distintas fases tanto en la investigación tradicional como en el contexto de una investigación cualitativa y etnográfica en nuestro caso.

El hecho de que se presenten en estas páginas de forma relativamente lineal se debe a un esfuerzo por lograr la claridad en la exposición.

Figura 3-1. Procesos de investigación. Adaptado de Graue y Walsh (1998)



Procesos en la investigación tradicional



Investigación interpretativa

El programa informático *Nud*Ist Vivo*, al que en este capítulo dedicaremos especial atención, resulta un instrumento imprescindible para poder realizar las tareas implícitas

en una investigación interpretativa.

En suma, el objetivo de este capítulo es mostrar -a modo de síntesis- los pasos generales que hemos ido dando con el fin de que nos permita tener representaciones comunes no sólo del producto final de nuestro análisis e interpretación sino también del proceso, prestando especial atención a la ayuda que aportan los instrumentos informáticos.

ORGANIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LOS DATOS

Tomar datos es quizás más fácil que reconstruirlos y convertirlos en algo registrable que puede ser interpretado. La tentación a la que se ve sometido el investigador en la toma de datos es fuerte y suele asociarse a una pregunta: ¿hasta dónde debo recoger? Esto es lo que nos ocurría, pero inmediatamente, al llegar al despacho nos preguntábamos ¿qué hacemos con ellos? ¿cómo logramos que los datos hablen? Cualquier tipo de información necesita ser trabajada antes de poder ser interpretada, es decir, las grabaciones hay que transcribirlas, de forma que se conviertan en algo significativo, y los materiales hay que organizarlos. No podemos olvidar que hay que pasar de los datos visibles a la invisible teoría, es decir, interpretarlos, algo que puede entenderse como una reconstrucción. En cualquier caso, algunas precauciones son necesarias. Por ejemplo, es aconsejable evitar realizar interpretaciones en el campo, porque casi siempre suelen ser deficientes. Habrá que evitar también moverse hacia la generalización cuando no tenemos suficientes datos. Hay que insistir, sin embargo, en que la re-elaboración debe comenzar tan pronto como sea posible para adquirir de forma inmediata un sentido de lo que hemos tomado. El primer paso para llevar a cabo una elaboración de los datos es la anotación: quién, qué, por qué, cuándo y cómo, son preguntas ineludibles. El fenómeno debe ser reconstruido desde múltiples perspectivas, no podemos olvidar que es multidimensional. Es importante, en cualquier caso mantener los datos brutos, nunca se sabe cuando volveremos a necesitarlos. La meta es lo que se ha llamado una descripción en profundidad y que puede presentarse como una “narrativa etnográfica”. Veamos como la describe Denzin:

“Una descripción en profundidad aporta algo de lo que una persona está haciendo. Va más allá del mero hecho y de las apariencias superficiales. Presenta el detalle, el contexto, la emoción y las redes sociales que unen a unas personas con otras. Esta descripción evoca emoción y sentimientos. Inserta la historia en la experiencia. Establece el significado de una experiencia, o una secuencia de acontecimientos, para la persona o personas en cuestión”.

“En una descripción de este tipo se oyen las voces, los sentimientos, las acciones y los significados de los individuos que interactúan” (Denzin, 1989, p. 83).

Consideramos que transcribir las sesiones supone una primera aproximación a la reconstrucción de la realidad a partir del material grabado e implica un proceso de reflexión. El total sumaba 33 cintas de vídeo y 49 de audio grabadas en las sesiones del aula y 22 cintas de audio que recogían las entrevistas.

En nuestra investigación las transcripciones se realizaron anotando tanto los diálogos mantenidos, algo que ocupó al menos un noventa por ciento de la información, como algunas interpretaciones de los investigadores relacionadas con el contexto o el significado que en determinados momentos podía atribuirse a las acciones de los participantes. El espacio de la transcripción se dividió en dos columnas: en la primera de ellas se escribía el nombre de la persona que hablaba y, en la segunda, se transcribía literalmente lo que decían

los participantes. Añadimos, tal como te ha indicado, algún matiz de su comunicación no verbal que nos llamara la atención y también las interpretaciones de las investigadoras.

LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

La investigación interpretativa se define, entre otros aspectos, por su carácter circular. Es decir, los diferentes pasos se van informando mutuamente de forma que se trasciende la mera secuencialidad. Anteriormente nos hemos referido a ello y lo hemos mostrado de forma gráfica en la figura 3-1. Podemos decir, por tanto, que la investigación está diseñada para maximizar la oportunidad de cambiar el foco de atención, modificar las cuestiones, encontrar nuevos caminos para generar los datos, identificar nuevos temas e ir avanzando en la presentación del informe. En este punto, es interesante señalar que en cada uno de estos aspectos el programa informático de análisis *Nud*Ist Vivo*, usado en esta investigación y al que iremos aludiendo en profundidad a lo largo de este capítulo, nos permite este movimiento circular entre las distintas fases; sobre sus ventajas, profundizaremos un poco más adelante. Pero veamos como Graue y Walsh (1998), se refieren al modo en que Denzin (1994) ha definido la interpretación:

“En las ciencias sociales existe sólo interpretación. Nada habla por sí mismo. Confrontado con una montaña de impresiones, documentos y notas de campo, el investigador cualitativo se enfrenta a la dificultad y al reto de dar sentido a lo que ha sido aprendido. Llamo a este dar sentido a lo que ha sido aprendido *el arte de la interpretación*. Puede ser descrito como un movimiento del campo al texto para el lector. La práctica de este arte permite al trabajador de campo que opera como un artesano (Levi-Strauss, 1966, p. 17) traducir lo que ha sido aprendido a un cuerpo de trabajo textual que comunica esa comprensión al lector” (Denzin, 1994, p. 500).

La interpretación es, por tanto, un proceso de carácter circular, que sigue múltiples pasos y se ha caracterizado desde múltiples perspectivas. Denzin lo describe como un proceso que se mueve desde el campo al lector y ello supone que la investigadora reconstruya los datos como un texto. Nos encontramos entonces ante una encrucijada que se sitúa entre los procesos analíticos y sintéticos. Para comprender estos dos conceptos resultan de gran interés las aportaciones de Jerome Bruner (1986) cuando diferencia entre pensamiento analítico y narrativo. Este autor se ha referido explícitamente a dos modos de funcionamiento cognitivo, cada uno de ellos proporciona formas distintas de organizar la experiencia y de construir la realidad, estamos ante procesos complementarios pero no idénticos. Mas concretamente, estas formas de pensamiento a las que alude este autor difieren radicalmente en sus principios de verificación, de modo que una buena historia y un buen argumento son diferentes. Mientras que en relación con la primera es preferible aludir a la noción de “verosimilitud”, el segundo apela a la necesidad de establecer pruebas formales o empíricas como criterio de verdad. A ello se une el hecho que las relaciones de causalidad se entienden en ambos de forma totalmente distinta.

A continuación veremos la proyección que estas aportaciones de Bruner tienen en la interpretación de nuestros datos. Conviene advertir que en ningún caso se trata de dimensiones excluyentes, todo lo contrario, deben ser consideradas como complementarias. En este sentido tiene especial interés referirnos de nuevo a la utilidad del programa informático *Nud*Ist Vivo* que permite la combinación de ambas dimensiones. Es decir, el análisis de los datos está organizado de forma que se puede ir de lo más narrativo -la

construcción de “historias”, a partir de las cuales los fenómenos comienzan a adquirir significado y que pueden presentarse en forma narrativa- a lo más analítico -la definición de un código de categorías o conceptos que permiten organizar, a través de procesos de clasificación, aquellos fenómenos que hemos observado. A lo largo del capítulo profundizaremos en estas dos formas de acercarnos a los datos pero antes me gustaría detenerme en los niveles de análisis que están presentes en esta investigación.

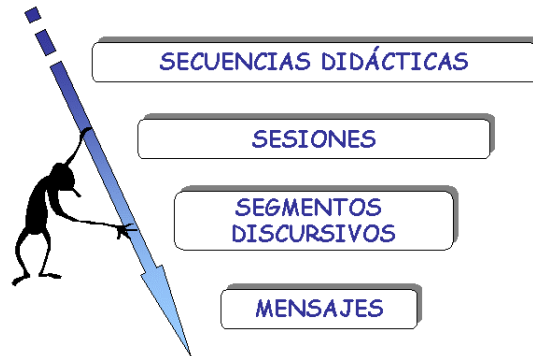
EL ANÁLISIS DESDE DIFERENTES NIVELES

El descubrimiento o establecimiento de las unidades de análisis es una de las tareas más importantes y, a mi juicio, más complejas del tratamiento de datos etnográficos ya que es un medio de convertir los datos brutos en subconjuntos más manejables (Goetz & LeCompte, 1984/1988). Inspirados en los trabajos que versan sobre el análisis del discurso oral en el aula (Cazden, 1988/91; Coll & Edwards, 1996; Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1995; Edwards & Mercer, 1987/88; Lemke, 1993/97) nos fijaremos ahora en las cuatro unidades de análisis que proponen Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1995), estas son las secuencias didácticas, las sesiones, los segmentos discursivos y los mensajes. Desde esta perspectiva lo que interesa resaltar es que la naturaleza de cada una de ellas es muy distinta. Mientras que unas están prácticamente determinadas o inducidas por el diseño de las situaciones de observación –las secuencias didácticas y las sesiones-, las otras son el resultado de una elaboración teórica –los segmentos discursivos y los mensajes. Su amplitud y grado de finura varía también desde el carácter global y ‘macro’ de las secuencias didácticas hasta el carácter elemental y ‘micro’ de los mensajes.

Figura 3-2. Niveles de análisis

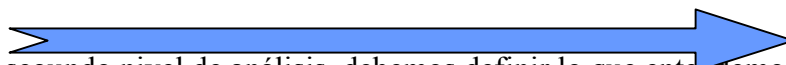
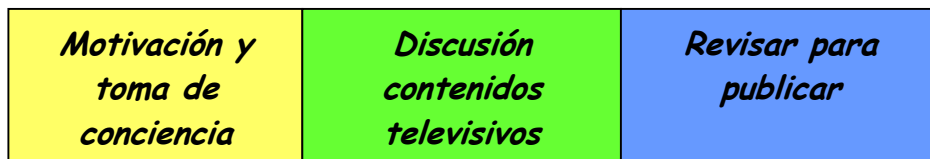
NIVELES DE ANÁLISIS

(Coll et al., 1995; Green y Gee, 1997)



Nos detendremos ahora, profundizando un poco más en cada una de ellas y mostrando cómo hemos ido reelaborando y readaptando estas unidades al contexto de esta investigación. Comenzaremos hablando de las *secuencias didácticas*. Podemos señalar que las sesiones se unen para formar secuencias didácticas a través de una intencionalidad común, unos objetivos que orientan la actividad desde un comienzo de la secuencia hasta un fin. En nuestro caso, en el conjunto del taller podríamos hablar de tres grandes secuencias. La primera, que agrupa las cuatro primeras sesiones, podría caracterizarse como una fase de motivación y toma de conciencia de que vamos a trabajar sobre los medios de comunicación. La segunda, que incluye las siguientes cuatro sesiones, consiste en la discusión de los contenidos televisivos propiamente dichos y que en la clase se concentró en algunos episodios de las series más populares entre los niños, los anuncios y los dibujos animados. En este caso el objetivo de la profesora, claramente explícito en muchas ocasiones, era doble: por una parte, favorecer el pensamiento crítico de los niños ante la televisión, apoyándose en el uso de la lengua oral y escrita, por otra parte, introducir en el aula situaciones de educación en valores. Finalmente, una tercera secuencia, está basada en el objetivo explícito de hacer públicos a través de la publicación del periódico, los escritos de los niños, se concretaría lo que en la primera fase quedaba definido como una meta.

Figura 3-3. Secuencias didácticas del taller



En cuanto al segundo nivel de análisis, debemos definir lo que entendemos por *sesión* que está muy lejos de la aplicación literal del término. Si para Coll y sus colegas (1995) la sesión estaría marcada por el comienzo de un nuevo día en el transcurso del taller, en este

trabajo hemos considerado que la sesión estaría formada por uno o más de un día si entre ellos el contenido que se trabaja es el mismo. Es decir, lo que a menudo ocurría -y sobre todo en la segunda secuencia donde se discutía en torno a los programas de la “tele”- es que necesitábamos utilizar parte del tiempo de otra clase para terminar de ver o discutir un programa. Era una vez terminada esta actividad cuando se pasaba a otra muy diferente, y es partir de este momento donde consideramos empezaba otra sesión. En suma, creemos que cobra más sentido considerar a las sesiones como unidades no tanto referidas al día en que tenían lugar sino, por el contenido general que se trabaja en cada una de ellas. Así podemos distinguir nueve sesiones, a cuya historia hemos dedicado el anterior capítulo, a las que hemos llamado “inicio”, “postvisita”, “elegir tema”, “programas”, “pesadillas”, “sister”, “anuncios”, “dibujos” y, por último, “maqueta”. En la tabla 3-1 que incluimos más adelante podemos ver con más claridad a lo que nos estamos refiriendo.

El tercer nivel de análisis está constituido por los *segmentos discursivos* (segmentos de interactividad en la propuesta de Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1995), que en este caso se diferencian de acuerdo con el contenido temático del discurso escolar y, en ocasiones, por sus formas de organización social. Cuando los acontecimientos ocurren en un contexto natural su variabilidad es enorme y si bien en ocasiones puede resultar de mayor interés para la investigación cómo adultas, niñas y niños trabajan sobre contenidos cognitivos, otras veces tiene mayor interés la organización que se manifiesta. Conviene advertir en este punto que el hecho de utilizar el programa de análisis *Nud*ist Vivo*, que explicaremos más detenidamente en el siguiente apartado, ha facilitado la utilización de este tipo de unidades. En la tabla 3-1 incluimos los segmentos que se han diferenciado en cada una de las sesiones pero antes, veamos a modo de ejemplo (figura 3-4), cómo los temas han ido cambiando a lo largo de una sesión en que vimos un programa de televisión.

Figura 3-4. Sesión “sister”



Sesión	Segmento discursivo	Tema	Interés	Fecha	Situación
Inicio	Inicio 1	Discuten sobre nuevo taller	¿Cuentos o periódico?	13/01/1998	Gran grupo
	Inicio 2	Conocer ideas previas sobre periódico	Autor de los textos periodísticos	13/01/1998	Gran grupo
	Inicio 3	Hablan sobre próxima visita	¿Autores mecánicos?	13/01/1998	Gran grupo
	Inicio 4	¿Hay periódicos en casa?	Distintos periódicos	13/01/1998	Gran grupo
	Inicio 5	Plantean escrito	Planificación en distintos contextos	13/01/1998	Gran grupo
	Inicio 6	Escriben	Conversación entre los adultos	13/01/1998	Gran grupo
	Inicio 7	Leen escritos	Comparar los distintos textos	13/01/1998	Gran grupo
	Inicio 8	Plantean entrevista a familias	Ideas sobre sus propias familias	13/01/1998	Gran grupo
Postvisita	PostVisita 1	Reconstrucción de visita	Narrativa en primera persona	21/01/1998	Gran grupo
	PostVisita 2	¿Qué es lo más importante?	Metareflexión	21/01/1998	Gran grupo
	PostVisita 3	Plantean escrito	Planificación - Instrucciones	21/01/1998	Gran grupo
Elegir tema	Elegir tema 1	Discuten cómo formar grupos	Metareflexión	27/01/1998	Gran grupo
	Elegir tema 2	Se sientan en nuevos grupos	Educación en valores	27/01/1998	Gran grupo
	Elegir tema 3	Crear audiencia	Metacognición y audiencia	27/01/1998	Gran grupo
	Elegir tema 4	Elegir contenido del periódico	Contenido del periódico	27/01/1998	Gran grupo
	Elegir tema 4b	La televisión, una propuesta	La televisión en el Cordobilla	27/01/1998	Gran grupo
	Elegir tema 5	Plantean escrito	La pregunta	27/01/1998	Gran grupo
	Elegir tema 6	Escriben	¿Ideas sueltas?	27/01/1998	Pequeño grupo
Programas	Elegir tema 7	Leen escritos	TV y vida cotidiana	27/01/1998	Gran grupo
	Programas 1	Resumen acuerdos sesión anterior	Reconstrucción general	03/02/1998	Gran grupo
	Programas 2	Decidir partes y temas en Cordobilla	Forma y contenido del periódico	03/02/1998	Gran grupo
	Programas 3	Plantean escrito	Predominio del docente	03/02/1998	Gran grupo
	Programas 4	Escriben	Relaciones entre oral y escrito	03/02/1998	Grupo 1
Pesadillas	Programas 5	Leen escritos	Leer los distintos textos	03/02/1998	Gran grupo
	Pesadillas 1	Deciden ver película y opinar	Reconstrucción general	03/02/1998	Gran grupo
	Pesadillas 2	Organización inicial	Primeras reconstrucciones escritas	10/02/1998	Gran grupo

	Pesadillas 3	Leen escritos	Metacognición	10/02/1998	Gran grupo
	Pesadillas 4	Discuten por qué es buena o mala	TV y vida cotidiana	10/02/1998	Gran grupo
	Pesadillas 5	Diferencias entre el libro y la tele	Metadiscurso	10/02/1998	Gran grupo
Sister	Sister 1	Descripción serie	Reconstrucción general	17/02/1998	Gran grupo
	Sister 2	Vida cotidiana en la serie	Educación en valores	17/02/1998	Gran grupo
	Sister 3	Familias diversas	TV y vida cotidiana	17/02/1998	Gran grupo
	Sister 4	Normas Rocío	Educación en valores	17/02/1998	Gran grupo
	Sister 5	Normas familiares	Educación en valores	17/02/1998	Gran grupo
	Sister 6	Plantean escrito	Planificación en distintos contextos	17/02/1998	Gran grupo
	Sister 7	Escriben	Relaciones entre oral y escrito	17/02/1998	Grupo 1
	Sister 8	Enseñan revistas	TV y vida cotidiana	17/02/1998	Gran grupo
Anuncios	Anuncios 1	Resumen encuestas	Continuidad en la conversación	24/02/1998	Gran grupo
	Anuncios 2	Resumen encuestas a la maestra	Forma y contenido de los programas	24/02/1998	Gran grupo
	Anuncios 3	Anuncios. Ven la TV	Opinar ante los anuncios	24/02/1998	Gran grupo
	Anuncios 4	Se organizan para escribir	Aspectos materiales de la escritura	24/02/1998	Gran grupo
	Anuncios 5	Discuten anuncios TV	Metadiscurso	24/02/1998	Gran grupo
	Anuncios 6	Plantean escrito	Planificación - Instrucciones	24/02/1998	Gran grupo
	Anuncios 7	Escriben	Generar contenido	24/02/1998	Gran grupo
	Anuncios 8	Plantean escrito	Generar contenido	24/02/1998	Gran grupo
	Anuncios 9	Leen escritos	Metadiscurso	03/03/1998	Gran grupo
	Anuncios 10	Plantean escrito	¿Autores mecánicos?	03/03/1998	Gran grupo
	Anuncios 11	Escriben	Forma y contenido del anuncio	03/03/1998	Grupo 1
Dibujos	Dibujos 1	Diferencias entre las series de dibujos	Reconstrucción general	05/03/1998	Gran grupo
	Dibujos 2	Apuntan el esquema de la pizarra	Copiar de la pizarra esquema	05/03/1998	Gran grupo
	Dibujos 3	Plantean escrito	Planificación - Instrucciones	05/03/1998	Gran grupo
	Dibujos 4	Escriben	Relaciones entre oral y escrito	05/03/1998	Grupo 1
	Dibujos 5	Plantean escrito	Relaciones entre oral y escrito	05/03/1998	Grupo 1

	Dibujos 6	Organización de la clase	Organización de la clase	10/03/1998	Gran grupo
	Dibujos 7	Ven seie dibujos "Calimero"	Ven seie dibujos "Calimero"	10/03/1998	Gran grupo
	Dibujos 8	Ven serie dibujos "Gokuh"	Ven serie dibujos "Gokuh"	10/03/1998	Gran grupo
	Dibujos 9	Plantea escrito	Plantea escrito	10/03/1998	Gran grupo
	Dibujos 10	Escriben	Escriben	10/03/1998	Pequeño grupo
Maqueta	Maqueta1	Invitan a padres	Introducir familias	12/03/1998	Gran grupo
	Maqueta2	Organización Cordobilla	Autor de los textos periodísticos	12/03/1998	Gran grupo
	Maqueta3	Introducen idea de Maqueta	Planificación en distintos contextos	12/03/1998	Gran grupo
	Maqueta4	Realizan esquema de temas	Relaciones entre oral y escrito	12/03/1998	Gran grupo
	Maqueta5	Buscan título para cada tema	¿Interacción simétrica?	12/03/1998	Gran grupo
	Maqueta6	Realizan ejemplo de Maqueta	Forma y contenido del periódico	12/03/1998	Gran grupo
	Maqueta7	Plantean escrito	Planificación - Instrucciones	12/03/1998	Gran grupo

Tabla 3-1. Documentos analizados en el programa Nud*Ist Vivo

Finalmente, un tercer nivel de análisis está constituido por los *mensajes*, que están contenidos en los turnos de la conversación que los hablantes mantienen de forma sucesiva. Los mensajes pueden definirse como las unidades mínimas de análisis. Son sentencias que semánticamente tienen un sentido completo. Es importante advertir que también el programa informático *Nud*ist Vivo* permite una codificación de estas sentencias de forma que se combinen análisis cualitativos, que se concretan en la utilización de un sistema de categorías, con otros cuantitativos. El programa *Nud*Ist Vivo* permite obtener la cuantificación considerando no sólo la frecuencia con que cada categoría aparece sino también el número de caracteres que se han codificado en ella. Con el fin de poder tener en cuenta las diferencias en función del peso que cada elemento codificado tiene en la conversación en nuestros análisis hemos tenido en cuenta, preferentemente, el número de caracteres.

Destacaremos además que, las dimensiones que hasta el momento hemos mostrado han sido definidas y redefinidas para desempeñar funciones diferentes en la interpretación de las observaciones:

- Las secuencias didácticas, garantizan la dimensión temporal y son los referentes últimos de las interpretaciones
- Las sesiones, muestran cómo los y las participantes aseguran la continuidad en la actividad conjunta y en la construcción de significados compartidos
- Los segmentos discursivos reflejan el contenido del discurso y las formas de organización de la actividad conjunta. Son también un instrumento para analizar sus características y evolución

- Los mensajes, son las unidades más elementales de información y comunicación. Abren el camino al análisis de la construcción de significados compartidos en la actividad conjunta

Otro aspecto importante a destacar es que estos distintos niveles *se organizan jerárquicamente*, de tal manera que las unidades situadas en un nivel superior incluyen al nivel inferior (las secuencias didácticas están formadas por sesiones; las sesiones, por segmentos discursivos; y los segmentos discursivos, por mensajes), facilitando así las conexiones entre los análisis correspondientes y, sobre todo, la integración de los resultados y de las interpretaciones respectivas.

Asimismo, este análisis debe integrar la *dimensión temporal*, debe tener en cuenta la naturaleza del contenido y/o la estructura de la tarea y debe prestar especial atención a la interrelación existente entre lo que dicen y lo que hacen los participantes en el transcurso de su actividad conjunta.

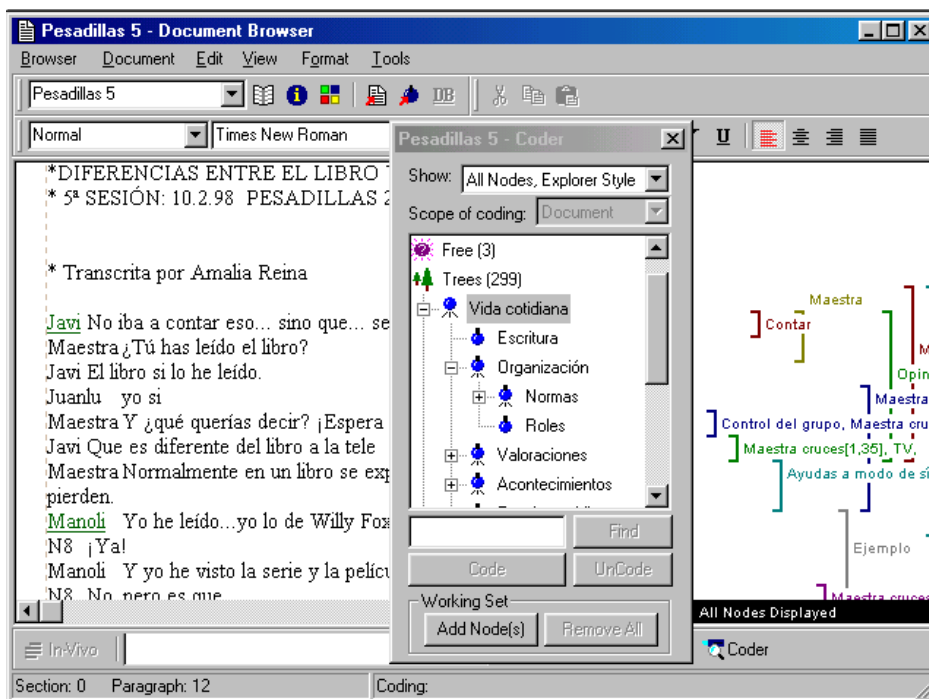
EL NUD*IST VIVO, UNA HERRAMIENTA PARA EL ANÁLISIS

Si bien ya nos hemos referido a este programa informático en las páginas anteriores, nos detendremos de nuevo en él con el fin de mostrar cómo el instrumento utilizado por el investigador orienta y delimita tanto el análisis como los resultados. Como es bien sabido, estamos ante un programa diseñado para el manejo y análisis de datos cualitativos. Su principal ventaja es que nos permite desentrañar el discurso con un detalle y minuciosidad que sería difícil a través de una aproximación manual.

Partiendo del hecho de que cualquier instrumento condiciona de alguna manera a la persona que realiza la investigación, creemos que en este trabajo el papel del programa *Nud*Ist Vivo* ha sido decisivo para orientar nuestra mirada hacia aspectos casi invisibles que serían imposible descubrir sin la ayuda de esta herramienta. Por otra parte, hemos podido ir desde un análisis más narrativo -la construcción de “historias” a partir de las cuales los fenómenos comienzan a adquirir significado- a otro más analítico -la definición de un código de categorías o conceptos que permiten organizar a través de procesos de clasificación aquellos fenómenos que hemos observado- y es en estas dos formas de acercarse al análisis de los datos en donde nos vamos detener a continuación.

Veamos, en primer lugar, un ejemplo de cómo cualquier documento puede ser explorado a la luz de un conjunto de conceptos que se agrupan en distintos “nodos”, un concepto que quizás es más amplio que el de “categorías”, tradicionalmente utilizado en los trabajos observacionales.

*Figura 3-5. Análisis del discurso a través del programa Nud*Ist Vivo*



Aproximarnos al discurso a través de la investigación narrativa

Decíamos al comienzo de este trabajo que una de las ventajas de este programa es concedernos la posibilidad de aproximarnos a los datos combinando el pensamiento analítico y narrativo. Nos detendremos un momento en estos conceptos y en el modo en que se actualizan a través del uso de este programa informático. Lieblich, Tuval-Mashiach, y Zilber (1998) se refieren directamente al concepto de investigación narrativa. En términos generales una narrativa es “un discurso, o un ejemplo de éste, diseñado para representar un conjunto de acontecimientos”.

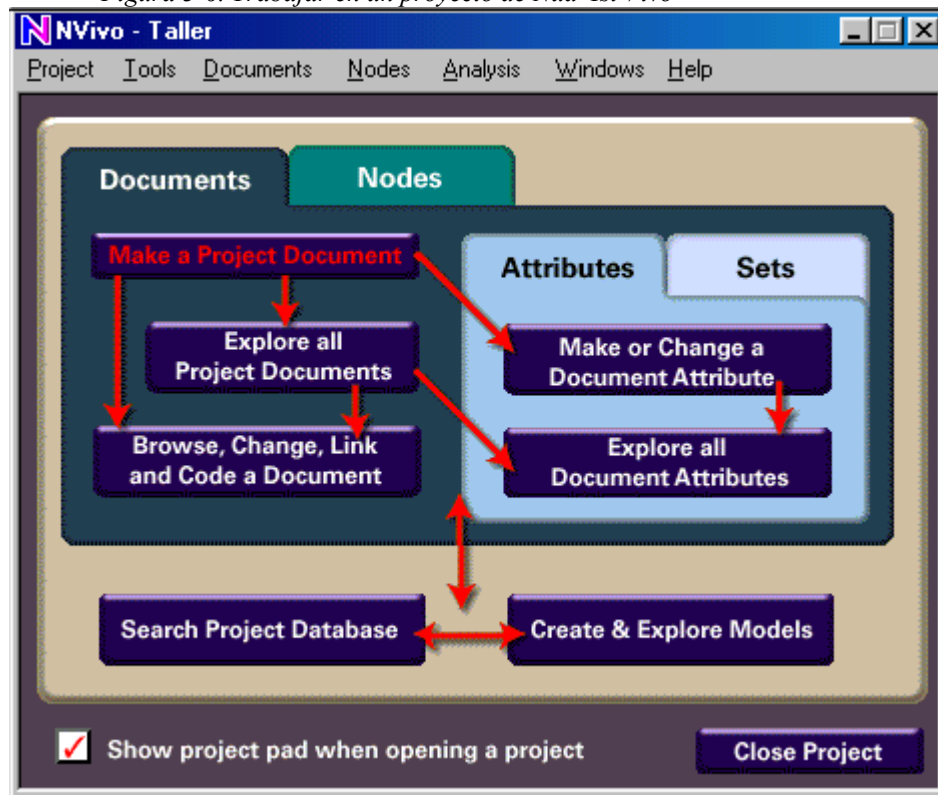
“La investigación narrativa, de acuerdo con nuestra definición se refiere a cualquier estudio que utiliza materiales narrativos. Los datos pueden ser recogidos como una historia (una historia de vida aportada en una entrevista o un trabajo literario) o de cualquier otra manera (notas de campo de un antropólogo que escribe sus observaciones en forma narrativa o de carta personal). Esto puede ser objeto de investigación o un medio para estudiar cualquier otra cuestión. Puede ser utilizado para comparaciones entre grupos, para aprender sobre un fenómeno social o un periodo histórico o para explorar la personalidad. Nuestro modelo puede ser usado para el análisis de un amplio espectro de narrativas, desde el trabajo literario hasta diarios y escritos autobiográficos, conversaciones o historias orales de vida obtenidas en entrevistas” (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998, p. 3).

Lieblich y sus colaboradores (1998) proponen un modelo interesante para analizar materiales narrativos que, por otra parte, es un buen ejemplo de cómo la dimensión narrativa y analítica pueden ser complementarias. Así, una vez que estamos ante un material narrativo podríamos aplicarle un *sistema de categorías*. Aunque profundizaremos más adelante en esta otra forma de aproximarse a los datos, adelantamos que trabajar desde

una perspectiva categorial supone que la historia original es diseccionada y las palabras o secciones pertenecen a una determinada categoría. Por el contrario, desde la perspectiva propiamente narrativa, de la que nos ocuparemos en este apartado, la historia es tomada como una totalidad y sus secciones son interpretadas en el contexto de otras secciones del texto.

En suma, el programa nos permite, por un lado, trabajar con los documentos que nos permiten acercarnos al texto como una historia y, al mismo tiempo, hallar e ir perfeccionando los *nodos* (categorías, según la terminología tradicional) de forma inductiva y deductiva, sin perder los datos ya categorizados. Estos dos aspectos se revelan ya en la propia estructura del programa. Veamos, su pantalla principal.

Figura 3-6. Trabajar en un proyecto de Nud*Ist Vivo



Hemos de señalar que una de las ventajas que ofrece el *Nud*Ist Vivo* es la de incluir una gran cantidad de documentos en un mismo proyecto que luego pueden relacionarse y combinarse. Pero quizás debamos aclarar qué entendemos por documentos. *Documentos* pueden ser las transcripciones de las sesiones, las narraciones de un diario o los *memos*, según la terminología del Nud*Ist.

- Respecto a las transcripciones, conviene señalar la necesidad de que al mismo tiempo que se transcriben las grabaciones se comience un primer análisis del discurso, la tarea es encontrar los diferentes segmentos discursivos que forman la sesión que más tarde van a ser identificados como “documentos” independientes dentro del proyecto.

- Otro tipo de documento que podemos incluir en un proyecto son los *memos*. Nos parece interesante detenernos en este punto por la importancia que ha tenido en esta investigación. La función *DocLinks* nos permite crear un “Memo” adjunto a cualquier otro documento, por ejemplo, el segmento discursivo *Pesadillas5*. Estos *memos* suponen una herramienta para la reflexión en torno a los datos y a la teoría que permite interpretarlos. A modo de síntesis, la figura 3-7 incluye los aspectos más importantes en los torno a los cuales hemos reflexionado en cada uno de estos *memos*:

Figura 3-7. La ayuda de los “*memos*”

1. ¿Cómo se suceden los acontecimientos que aparecen en cada uno de los documentos?
2. ¿Qué aspectos son los más sugerentes para introducir en la investigación?
3. ¿Qué problemas han aparecido en la codificación?
4. ¿Cuál es la teoría más significativa para analizar estas sesiones?

o a estas preguntas y, para ello, hemos introducido también algunas anotaciones de nuestro diario de investigación con el fin de responder a estas cuestiones. De esta forma, finalmente tenemos un memo por cada sesión, lo que nos ha aportado muchísima información a la que dedicaremos otros capítulos.

Hacia una interpretación analítica

Nos detendremos ahora en el proceso de organización de los datos tomando una perspectiva analítica. Pero antes de referirnos a cómo ello puede realizarse utilizando el programa informático profundizaremos en su sentido epistemológico dentro de la investigación. Las autoras Judith Goetz y Margaret LeCompte (1984/1988) relacionan el proceso de análisis en la investigación cualitativa con lo que ellas consideran una fase de “*teorización*”. Se trataría de un proceso de reducción orientado a sintetizar grandes cantidades de datos para su posterior tratamiento. Veamos que nos dicen las palabras coincretas de estas autoras::

“El proceso de pensamiento, o teorización, mediante el que el etnógrafo analiza sus datos implica mezclar, hacer coincidir, comparar, ajustar, vincular, y construir jerarquías, procesos todos ellos análogos a las actividades de los niños con ciertos juguetes: clasificar según tamaño, el color y la forma; encajar objetos sólidos en los agujeros de otros objetos; resolver rompecabezas y construir desmontables. La etnografía se diferencia en que sus criterios de clasificación, comparación, etc. No son tan simples y concretos como el tamaño, la forma o el color. Los constructos de una investigación son mucho más complejos y abstractos que la casa o el barco de un juego de construcciones. Por otra parte, al igual que en estos juegos, la construcción etnográfica puede ser mala al principio, con lo que habrá que

derribarla una o dos veces antes de que surja una estructura fundamentada firmemente y bien integrada” (Goetz & LeCompte, 1984/1988, p. 181).

La manera en que estas autoras comparan el proceso de teorización con las actividades de los niños con ciertos juguetes, como por ejemplo, clasificar según tamaño, el color y la forma, aún siendo conscientes de la mayor complejidad que envuelve a las investigaciones etnográficas, ha tenido en este trabajo gran interés. Nos ha permitido ir dando sentido progresivamente a los datos. No podemos negar que en ocasiones hemos tenido la sensación de estar realizando un difícil rompecabezas para encontrar sentido a los datos, e incluso, en más de una ocasión ha sido necesario destruir lo hecho para empezar a reconstruir, pieza a pieza, nuevamente el conjunto en un intento de encontrar una estructura mucho más firme e integrada.

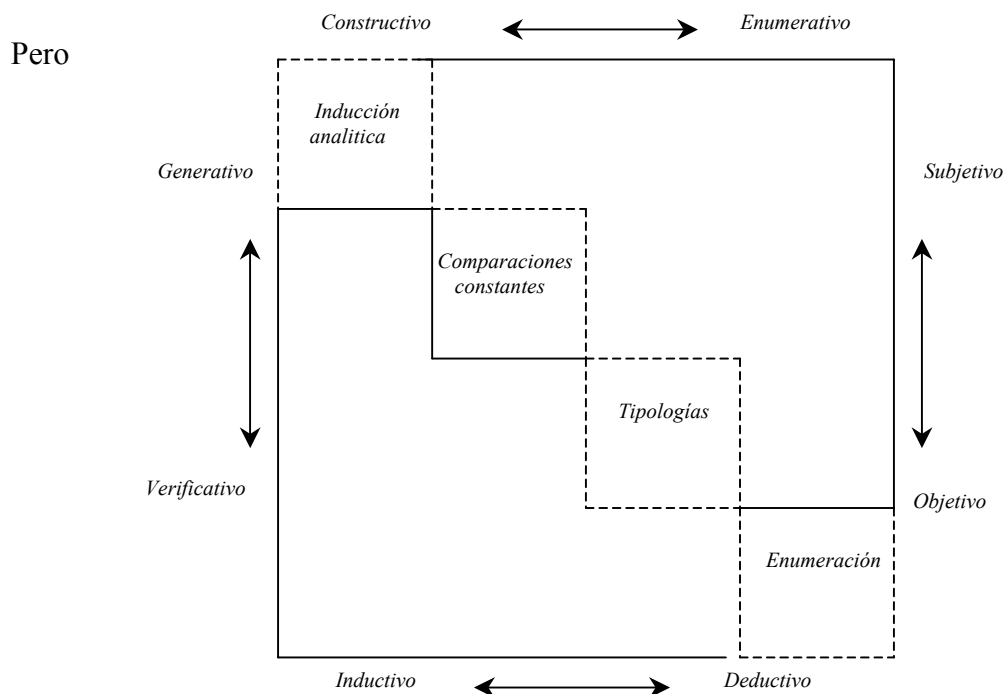
Siguiendo de cerca el trabajo de Goetz y LeCompte (1984/88) veamos algunas estrategias analíticas generales que hemos tenido en cuenta en este trabajo. En primer lugar hablaremos de *la inducción analítica* y de las comparaciones constantes. Ambas están específicamente diseñadas como técnicas inductivas para la generación de teoría. A modo de síntesis, podemos decir que la inducción analítica implica el examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas. Es un posicionamiento bastante distinto al de la investigación deductiva que, como es bien sabido, busca encontrar aquellos que corroboren una teoría. Por otro lado, las *comparaciones constantes*, complemento de la técnica anterior, consiste en comparar constantemente los acontecimientos detectados con otros anteriores con un doble fin: primero, asegurarnos de que la codificación que estamos realizando es correcta y, segundo, permitir el descubrimiento de nuevas categorías y relaciones entre ellas.

Otro procedimiento utilizado es el denominado *análisis tipológico*. Esta estrategia según Goetz y LeCompte (1984/88) consiste en dividir todo lo que se observa en grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos. Al respecto, Martín Hammersley y Paul Atkinson (1983/94) nos dicen que “el desarrollo efectivo de una tipología no es un ejercicio puramente lógico o conceptual: se debe recurrir constantemente a la información de campo”.

Nos referiremos, finalmente, a la *cuantificación*, utilizada en algunos casos como apoyo a los análisis cualitativos. Como casi sobra decir, se trata de obtener las *frecuencias* de aparición de las actividades previamente organizadas a través de las categorías previamente definidas. En nuestro caso la cuantificación ha sido, simplemente, una ayuda para mirar la realidad de otra manera, sin olvidar nunca lo que representan los números.

En la figura que incluimos a continuación aparecen representados las cuatro estrategias analíticas que Goetz y LeCompte (1984/88) proponen para llevar a cabo una investigación.

Figura 3-8. Adaptado de Goetz y LeCompte (1984/88). Características de las estrategias analíticas indicadas



fijémonos ahora en cómo el programa *Nud*Ist Vivo* nos ayuda a trabajar con estos procedimientos analíticos.

El sistema de categorías y el programa Nud*Ist Vivo

Nos detendremos ahora en el papel que ha desempeñado en este trabajo la construcción de un sistema de categorías, como parte de una interpretación analítica. Dicho sistema ha sido un potente instrumento para comprender los fenómenos observados. En función del momento en que ha sido generado en la investigación y, también, en relación con nuestras metas ha tomado diferentes formas. Para comprender lo que en el contexto de las técnicas de observación significa utilizar un código de categorías, podemos relacionarlo con los siguientes conceptos:

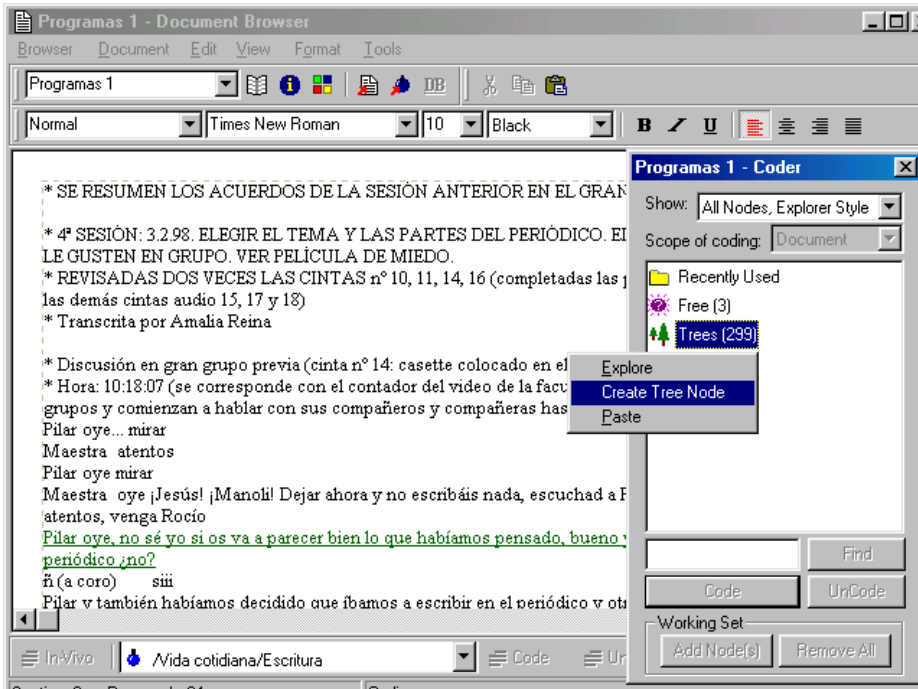
1. Nos permitirá descubrir qué ocurre en un conjunto de datos
2. Se trata de patrones que puede ser útil explorar, teniendo en cuenta que un patrón es algo recurrente de modo predecible e, incluso, también tiene interés observar la ruptura en esos patrones
3. Nos permitirá fijarnos en aspectos que sobresalen, rasgos que como investigadoras vamos descubriendo en los acontecimientos

Pero fijémonos en como se ha llevado a cabo este proceso de categorización en nuestra investigación. En un primer momento se trata de *identificar las dimensiones más importantes que responden a los objetivos que orientan la investigación*. Estas, a su vez, pueden dividirse en conjuntos de categorías identificadas en los datos. El uso del programa permitirá ir perfeccionando las categorías y reorganizando su distribución sin perder las

codificaciones realizadas hasta ese momento. En otras palabras, nos ayuda a descubrir de forma inductiva categorías que luego formaran parte de un corpus mucho más coherente y jerarquizado.

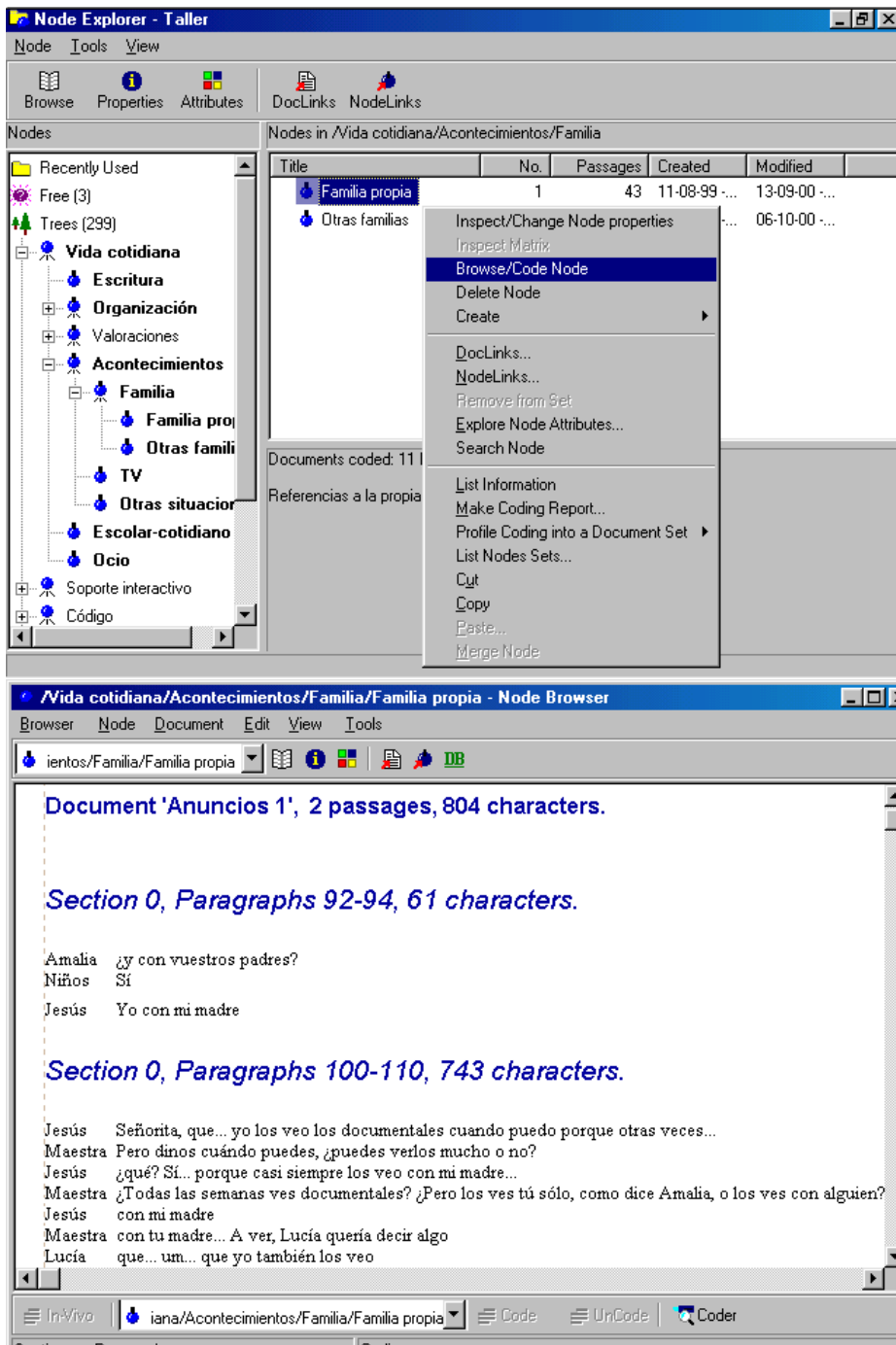
El programa ofrece diversos caminos para realizar la construcción del sistema categorial, veamos el que nosotras hemos escogido en cuanto que permite que las nuevas categorías emerjan de los datos, desde la lectura y reflexión de los documentos, a través de un proceso de *inducción analítica*, al que anteriormente hemos aludido y que ejemplificamos en la figura 3-9.

Figura 3-9. Crear un nuevo nodo



La figura 3-9 muestra al mismo tiempo un *documento* relacionado con una transcripción y la paleta de codificación que nos permitirá ir creando las distintas dimensiones y categorías. Destacaremos que éstas pueden irse definiendo y redefiniendo progresivamente, jerárquicamente si es necesario, a través de las distintas opciones que ofrece el programa. Veamos otra particularidad de este programa de análisis cualitativo con importantes implicaciones a la hora de ir reconstruyendo el sistema de categorías. Este instrumento nos da la posibilidad de acceder en cualquier momento al contenido del discurso que se ha codificado en una categoría concreta (véase figura 3-10) y, de este modo, *comparar constantemente* los acontecimientos detectados con otros anteriores. Este recurso puede utilizarse con una doble finalidad: primero, nos permite asegurarnos de que la codificación que estamos realizando es correcta y, segundo, facilita el descubrimiento nuevas categorías y nuevas relaciones entre ellas. Las dos pantallas que incluimos a continuación son un ejemplo de cómo utilizar el instrumento.

Figura 3-10. Contenido del discurso codificado en una categoría concreta



Pero volvamos de nuevo a reflexionar sobre las implicaciones relacionadas con la interpretación de los datos, que el uso de un recurso informático puede tener en el análisis. Destacaremos que, conforme las categorías de análisis son progresivamente clarificadas y desarrollas las unas en relación a las otras, los lazos entre los conceptos y los indicadores serán más refinados y especificados (Hammersley & Atkinson, 1983/1994, p. 202). Veamos como lo expresan las autoras Goetz y LeCompte:

“La categorización requiere, en primer lugar, que los etnógrafos describan lo que observan, dividan en unidades los fenómenos e indiquen cómo estas unidades se asemejan y distinguen entre sí” (Goetz & LeCompte, 1984/1988, p. 177).

No se trata simplemente de encontrar un indicador para cada concepto, mas bien se trata de interrelacionar los indicadores encontrados y la conceptualización de las categorías analíticas. Esto se deriva del carácter inductivo y reflexivo de la etnografía, donde el proceso de análisis envuelve el desarrollo simultáneo de conceptos e indicadores para que se ajusten mutuamente.

De esta forma iremos desarrollando una *tipología* cada vez más coherente y estructurada. En definitiva, el instrumento informático nos permite trabajar en las conceptualizaciones de las categorías y, a la vez, en la estructura subyacente en la tipología.

Tras un proceso de construcción de los códigos que ha evolucionado a lo largo de la investigación a través de sucesivas lecturas de los datos a las cuales hemos dado un significado, podemos dar por finalizada esta fase, teniendo en cuenta que codificar es un acto interpretativo y los códigos representan ideas generadoras de nuevas interpretaciones. Es importante tener en cuenta que cualquier código es mejorable y, en último extremo, su bondad dependerá del grado en que permita lograr nuestras expectativas en relación con la comprensión que permiten de la realidad que pretendemos describir y explicar.

Asimismo, el discurso en el aula, objeto de estudio en este trabajo, se ha analizado y codificado en relación con *tres grandes dimensiones*. Conviene advertir, de cualquier modo, que en ningún caso se trata de dimensiones excluyentes y deben ser consideradas como complementarias. Resumiremos brevemente su contenido.

Normas de organización en el aula

Aunque el objetivo explícito del taller de escritura era introducir la televisión y el periódico como instrumentos de aprendizaje y de reflexión en el aula, somos conscientes de que existe en este contexto un conjunto de normas como marco general de referencia que hace posible el discurso, de forma que se produzcan intercambios que faciliten la comunicación y, en último extremo el aprendizaje y la enseñanza. Por ello, nos interesa analizar el tipo de normas al que nos estamos refiriendo, quién las propone y cuál es su evolución a lo largo del taller.

Re-escribir los medios

En última instancia, queríamos contribuir a que niños, niñas y maestra se conviertan en personas alfabetizadas en relación con los lenguajes audiovisuales y, por ello, incluimos en esta dimensión todas aquellas intervenciones que de alguna manera intentan re-escribir los contenidos televisivos para lograr el control de este discurso.

Aproximarnos a la vida cotidiana

Recordemos que un objetivo importante de este trabajo es establecer relaciones entre diversos escenarios de aprendizaje e introducir conexiones entre lo que los niños aprenden en la escuela y fuera de ella. Las categorías, a las que más adelante aludiremos ampliamente, se determinaron de forma inductiva a partir de los datos. En un intento de síntesis, seguramente excesivamente simplificador, diremos que hemos diferenciado en este punto las referencias a la vida social y especialmente sus tipos de organización,

introducción de juicios de valor e intentos de establecer de una forma explícita por parte de niños o adultos referencias directas a las relaciones entre el hogar y la escuela.

Otros instrumentos de interpretación: la creación de modelos

Nos queda todavía aludir a otra función del programa Nud*Ist Vivo que nos gustaría comentar debido a sus implicaciones teóricas. Se trata de la posibilidad de generar redes conceptuales a las que se da el nombre de “modelos”. Pero veamos qué significa este concepto en el marco de la etnografía.

“Un modelo es una replica de alguna cosa que, aunque en menor escala, se mantiene fiel a las proporciones, a las partes constitutivas y sus interconexiones y a las funciones de lo que representa, como ocurre con el modelo de un navío, de una catedral o de un motor a vapor. Por tanto, la utilidad de los modelos en los análisis cualitativos no debiera presentar ninguna duda: su finalidad es representar en una escala reducida los componentes esenciales de procesos complicados, susceptibles de una rápida captación por nuestros limitados intelectos” (Woods, 1986/87, p. 150).

Siguiendo a Woods vemos que los modelos representan en una escala reducida los componentes esenciales de procesos complejos y facilitan la comprensión. Se trata, dicho de otro modo, de instrumentos imprescindibles para representar e interpretar la realidad. Sobra casi decir que su elaboración no resulta fácil. Es necesario construirlos sobre la base de nuestros datos:

“A veces, los vínculos entre las partes son evidentes, pero a veces están muy ocultos (...). Lo que contemplamos cuando examinamos nuestros datos son modelos parcialmente contruidos (o demolidos), por lo cual hemos de reconstruirlos a modo de rompecabezas” (Woods, 1986/87, p. 150).

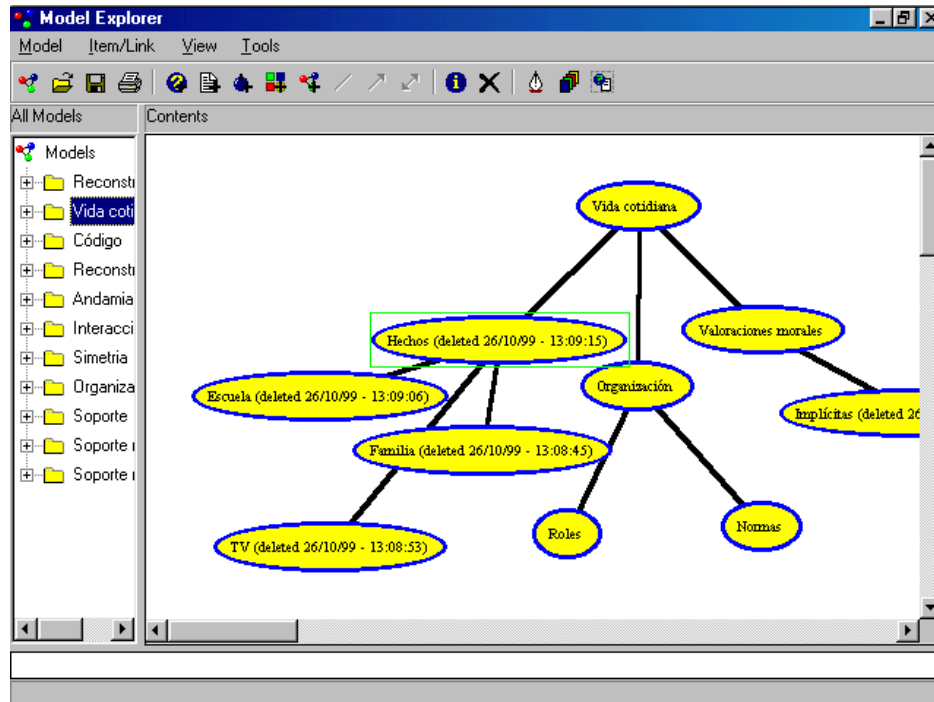
En suma, la construcción de un modelo es una forma de *teorizar*. Retomando la definición que en otro momento aportamos, teorizar supone un proceso de reducción de los datos que nos permite pensar en ellos y manejarlos. En otras palabras, la teorización es un método formalizado y estructurado para jugar con ideas. Los investigadores e investigadoras plantean problemas para estudiarlos y deciden cómo pueden utilizar sus datos: para descubrir conceptos y proposiciones o para confirmarlos (Goetz & LeCompte, 1984/1988). Pero debemos preguntarnos *¿cuál es el papel de la teoría en la creación de los modelos?* No podemos dejar de pensar que el punto de partida de cualquier trabajo es una pregunta que, de alguna manera, surge desde una teoría más o menos conscientemente asumida por el investigador o investigadora. Una buena teoría es una narrativa coherente que nos permite ver cierta parte del mundo de una manera distinta, es un mapa, una guía, permite ver de forma interconectada lo que antes no tenía conexión. Podemos imaginar que viajamos a una ciudad desconocida. El hecho de acercarnos a ella a través de un mapa nos permite conectar unos lugares con otros, tener una perspectiva diferente de ella en la que los elementos se entrelazan. Su valor es que nos permite ver lo que antes era invisible y ver lo previsible de una forma distinta. Pero las teorías tienen ventajas e inconvenientes, el principal problema es, quizás, que puede funcionar como algo que ciega la mirada restringiendo lo que uno ve y cómo lo ve. Una teoría dominante puede llegar a ser hegemónica, dictar no sólo como ver el mundo, sino también qué mirar, cómo mirarlo y qué no mirar. En este sentido, la teoría es algo que apoya y limita la investigación,

proporciona una determinada forma de ver el mundo pero puede excluir otras. A pesar de todo, es un instrumento imprescindible, pero como cualquier instrumento debe ser ajustado cuando es necesario. Quizás un aspecto importante a tener en cuenta es que las teorías son limitadas, no pueden explicarlo todo.

En cualquier caso no todas las personas que se dedican a la investigación en las ciencias humanas están de acuerdo en que sea necesario partir de una teoría, explícitamente asumida, cuando nos acercamos a los datos. En este contexto, lo que ahora nos queda por preguntar es si la construcción de una teoría se apoya sólo en los hechos. Es decir, nos preguntamos de dónde procede una teoría. Algunos investigadores, situándose en una posición relativamente extrema, proponen el concepto de “grounded theory” (Strauss & Corbin, 1990; Strauss, 1987) y lo que caracteriza esta perspectiva, vulgarizando quizás excesivamente, es que el investigador irá descubriendo esa teoría junto a los datos. Esta perspectiva individualiza radicalmente el proceso de investigación y no considera que la construcción de la teoría sea un fenómeno social ni tampoco que sea el resultado de la construcción conjunta de distintos investigadores. En cualquier caso, y sea cual sea el modo en que la teoría se introduce en la investigación, lo esencial es que el proceso investigador en las ciencias humanas supone siempre una descripción y explicación de la actividad que se apoya en la obtención de unos datos empíricos, muchas veces obtenidos a través de la observación.

Pero, volviendo de nuevo al programa informático, veamos su posible contribución a la construcción de modelos. Esta posibilidad se relaciona con el hecho de representar de forma gráfica cualquiera de los elementos utilizados en el análisis. Veamos un ejemplo:

Figura 3-11. Ejemplo. Modelo representando la dimensión “Vida Cotidiana”



Tal y como se observa en la figura 3-11, la definición de modelo en el *Nud*Ist Vivo* viene dada por un esquema que relaciona los distintos documentos, categorías, atributos o conceptos claves que incluye un proyecto concreto. De esta forma, podemos ir representando gráficamente todos los elementos estableciendo relaciones e interconexiones que hay entre ellos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El objetivo de este capítulo ha sido mostrar los pasos generales que hemos ido dando con el fin de que nos permita tener representaciones comunes no sólo del producto final de nuestro análisis sino también del proceso, prestando especial atención a la ayuda que aportan los instrumentos informáticos..

1. El primer paso ha sido *organizar* la gran cantidad de datos almacenados para su posterior análisis. Hay que señalar que en la etnografía este proceso se produce progresiva en incluso simultáneamente con la recogida de datos. Así, al mismo tiempo que fuimos observando, elaborando nuestro propio diario y entrevistando a los participantes reflexionábamos organizando la información incorporada y, de alguna manera, condicionaba los sucesivos momentos de nuestra recogida de datos.
2. Hemos visto como la investigación interpretativa -en donde se enmarca nuestro trabajo- se define, entre otros aspectos, por su *carácter circular* que supone un “movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación y el análisis y la comprensión”. Es decir, los diferentes pasos se van informando mutuamente de forma que se trasciende la mera secuencialidad.

3. Un aspecto que adquiere especial interés es cómo el *instrumento* utilizado por el investigador orienta y delimita tanto el análisis como los resultados. Así, el programa informático de análisis *Nud*Ist Vivo* diseñado para el manejo y análisis de datos cualitativos, nos permite este movimiento circular entre las distintas fases, del que hablábamos antes, y orientar nuestra mirada hacia aspectos casi invisibles que sería imposible descubrir sin la ayuda de esta herramienta.
4. Por otra parte, otra utilidad del programa informático que nos gustaría señalar, es que nos permite acercarnos a los datos combinando dos tipos de análisis: uno *más narrativo* -la construcción de “historias” a partir de las cuales los fenómenos comienzan a adquirir significado y que pueden presentarse en forma narrativa- y otro *más analítico* -la definición de un código de categorías o conceptos que permiten organizar a través de procesos de clasificación aquellos fenómenos que hemos observado-.
5. Otro de nuestros propósitos ha sido mostrar el descubrimiento o establecimiento de las *unidades de análisis* ya que es un medio de convertir los datos brutos en subconjuntos más manejables. Así, inspiradas en el trabajo de Coll, Colomina , Onrubia y Rochera (1995) hemos reelaborado y readaptado las cuatro unidades que estos autores proponen al contexto de esta investigación, estas son las secuencias didácticas, las sesiones, los segmentos discursivos y los mensajes.
6. Profundizando en el sentido epistemológico dentro de la investigación del programa *Nud*Ist Vivo* hemos visto cómo el proceso de análisis en la investigación cualitativa se relaciona con lo que Goetz y LeCompte (1984/1988) considera una fase de “*teorización*”. Se trataría de un proceso de reducción orientado a sintetizar grandes cantidades de datos para su posterior tratamiento. En este sentido, nos hemos aproximado a cómo desde el *Nud*Ist Vivo* podemos construir modelos lo que implica una forma de teorizar.
7. Otras aportaciones de Goetz y LeCompte (1984/88) que hemos tenido en cuenta en este trabajo son algunas de las *estrategias analíticas generales* que estos autores proponen. Nos referimos a la inducción analítica, las comparaciones constantes, el análisis tipológico y la cuantificación. Hemos visto como todas ellas se pueden abordar desde el programa usado.