

Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales

Natàlia Cantó-Milà

PID_00207506



Los textos e imágenes publicados en esta obra están sujetos –excepto que se indique lo contrario– a una licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 España de Creative Commons. Podéis copiarlos, distribuirlos y transmitirlos públicamente siempre que citéis el autor y la fuente (FUOC. Fundació para la Universitat Oberta de Catalunya), no hagáis de ellos un uso comercial y ni obra derivada. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.es>

Índice

1. Métodos y técnicas de obtención de información.....	5
1.1. ¿Obtener o generar información?	5
1.2. La investigación documental	5
1.3. Generemos nuestros datos	7
1.4. Los datos (audio)visuales	11
2. El análisis de los datos.....	14
2.1. Técnicas de análisis de datos	14
2.1.1. Análisis composicional	14
2.1.2. Análisis de contenido	15
2.1.3. Semiología	19
2.1.4. El análisis del discurso	24
3. El estudio de caso.....	28
3.1. La historia de vida como estudio de caso	30
4. La ética de la investigación y la calidad de los datos.....	32
4.1. Consideraciones éticas en la investigación en ciencias humanas y sociales	32
4.1.1. Cuando el objeto de estudio son las personas... ..	32
4.2. Validez y calidad de los datos	35
5. La <i>Grounded theory</i>.....	36
5.1. <i>Grounded theory</i> . Entender la investigación como un proceso abierto y dinámico	36
5.2. El descubrimiento de la <i>grounded theory</i>	37
5.3. La <i>grounded theory</i> contribuye a evitar que esto pase. ¿Cómo lo logra?	38
5.4. ¿Cómo valida la <i>grounded theory</i> los datos?	40
5.5. El proceso de codificación y las memorias desde la perspectiva de la <i>grounded theory</i>	41
5.5.1. Las memorias	41
5.5.2. La codificación	42
5.6. La codificación como técnica de análisis y la relación que tiene con las demás técnicas de análisis presentadas	44
Bibliografía.....	47

1. Métodos y técnicas de obtención de información

En este capítulo, vamos a trabajar sobre todo la manera de obtener y generar la información necesaria para llevar a cabo nuestra investigación. Se trata de una información que vamos a analizar con posterioridad o en paralelo a la investigación.

1.1. ¿Obtener o generar información?

Dependiendo del estudio que queramos llevar a cabo, hay fuentes y materiales que ya están a nuestra disposición y que solo hay que aprender a buscarlos (por ejemplo en bibliotecas, archivos o hemerotecas). Sin embargo, en algunos casos, determinadas preguntas de investigación requerirán que, además de consultar fuentes y materiales ya existentes, generemos nuevos datos que no estarían en la forma como los vamos a analizar si no forzamos su existencia. Son ejemplos de este segundo tipo de datos las entrevistas –con independencia del tipo que sean–, los grupos de discusión, los cuadernos de campo, las fotografías o los vídeos hechos por el investigador o a petición del mismo.

Entendemos por **dato** la unidad de información necesaria para responder a la pregunta de investigación que nos planteamos. Así pues, la pregunta de investigación hace que algunas informaciones se conviertan en datos, mientras que otras no; es el filtro que convierte algunas informaciones en datos necesarios para poder responderla.

“Así, de una manera elemental, en la escuela los niños y niñas aprenden a resolver problemas de matemáticas a partir de un texto con mucha información al final del cual hay una pregunta que deben responder. El primer paso antes de formular las operaciones que se tendrán que efectuar para poder responder a la pregunta es rellenar el apartado de los ‘datos’, que implica precisamente filtrar, de toda la información que contiene el enunciado, la que contribuirá a responder a la pregunta planteada.”

Curven y Strauss (1998), pág. 58

En este capítulo, nos vamos a centrar en las maneras principales de obtener datos, tanto si se trata de datos que ya existen y que tenemos que buscar, como si son datos que generamos *ad hoc* para poder responder a nuestras preguntas.

1.2. La investigación documental

En las ciencias humanas y sociales, la investigación nos lleva a menudo a bibliotecas, hemerotecas y archivos para encontrar las fuentes de información necesarias para responder a las preguntas que nos planteamos. En estas insti-

tuciones encontramos muchos tipos de documentos textuales, de audio, imágenes y vídeos, que son susceptibles de convertirse en fuentes de información primaria o secundaria para el análisis.

Por **fente primaria** entendemos el documento (de texto, audio o imagen) que constituye un fin en sí mismo en la investigación; es nuestro objeto de conocimiento.

Por **fente secundaria** entendemos el documento (de texto, audio o imagen) destinado a elaborar contenidos a partir de una fuente primaria. No es la finalidad de la investigación ni aporta ninguna información que sea su finalidad, sino que es un camino para acercarnos, desde una perspectiva concreta, a la finalidad de la investigación.

Así, por ejemplo, si la investigación trata sobre la obra de un autor –un libro, un cuadro o una película en concreto–, es importante que nos acerquemos, si puede ser, a la fuente primaria y al máximo número de fuentes secundarias.

Debéis tener en cuenta que las bibliotecas clasifican por temática o materia (filosofía, religión, ciencias políticas, sociología, arte, entre otros). En cambio, los archivos lo hacen a partir del origen del conjunto de documentos que lleguen junto con el archivo; así, por ejemplo, si se trata de los documentos de un autor que la familia ha donado en algún momento posterior a la defunción del autor en cuestión, todos los documentos que entren en el envío se clasificarán juntos como provenientes del legado del autor, con independencia de la temática concreta, ya sean textos académicos, documentos personales, cartas recibidas, textos del mismo autor u otros autores (que pueden contener anotaciones del autor que nos interesan y nos pueden permitir entender cómo leyó las obras, por ejemplo).

En las hemerotecas, la información se dispone cronológicamente y se clasifica según la publicación; por ejemplo, los diversos volúmenes de una misma revista o los ejemplares coleccionados durante años o décadas de un mismo diario.

A menudo, en este tipo de investigación, tenemos que leer y filtrar las partes de los documentos que se van a convertir en nuestros datos, lo que para nosotros será importante analizar.

Hay que **documentar todo el proceso de investigación** en la biblioteca, en el archivo o en la hemeroteca. Tenemos que saber con exactitud lo que ya hemos consultado, las partes que hemos leído, las impresiones que hemos extraído del mismo, lo que todavía no hemos encontrado. Usar un **diario de campo** o de trabajo nos puede ser muy útil para recapitular y recordar lo que hemos hecho, cuándo y cómo. Es posible que algo que en un primer momento no nos

ha parecido fundamental, a lo largo de la investigación lo sea, de modo que, si hemos elaborado un buen diario de lo que hemos ido haciendo, podremos retomar el hilo con mucha más facilidad y sabremos por dónde tenemos que continuar.

En la investigación documental es muy importante llevar un registro preciso de todas las fuentes consultadas y de los hallazgos que hemos ido encontrando. Al final de la investigación, agradeceremos el hecho de no haber dado nada por supuesto y de haberlo anotado todo.

1.3. Generemos nuestros datos

Si, a pesar del gran universo de información que tenemos al alcance, necesitamos generar datos propios, podemos utilizar la entrevista, que es la técnica más empleada en las ciencias humanas (y en la que nos vamos a centrar a continuación) y los grupos de discusión.

Entendemos por **entrevista** la conversación que tenemos con otra persona (o grupo de personas, en el caso del grupo de discusión) y que podemos (pre)estructurar y dirigir en un cierto grado. La estructura y el guion de la entrevista van a depender de la pregunta de investigación que nos planteemos.

Así pues,

el tipo de entrevista que escojamos y la manera correcta de llevarla a cabo van a depender de la pregunta de investigación que nos planteemos y, por lo tanto, de lo que necesitemos saber a partir de la entrevista. Si no conocemos la pregunta de investigación, solo podremos hacer entrevistas exploratorias. El cuerpo del trabajo –el cuerpo fundamental de la entrevista– se estructurará por la pregunta que nos planteemos, y no a la inversa.

Las entrevistas, en las ciencias humanas y sociales, se pueden clasificar según el grado de estructuración, comprendido entre dos polos opuestos:

- La **entrevista cerrada**, muy cercana al cuestionario, en realidad, pero con respuestas abiertas.
- La **entrevista narrativa**, que a partir de una pregunta inicial o *input* deja hablar a la persona entrevistada sin interrupción y sin formular más preguntas ni poner restricciones a las respuestas.

También se pueden clasificar según el tipo de persona que entrevistemos:

Ved también

Si queréis buscar información y construir vuestros datos en bibliotecas y hemerotecas, es importante que leáis los documentos siguientes, que encontraréis en el aula, sobre la clasificación de los tipos de fuentes y sistemas de información: "Tipología documental", "Arxivística. Els arxius en la recerca i la difusió de la història", "Fonts i serveis d'informació" y "Fonts institucionals i sistemes d'informació col·laboratiu".

Conviene que los estudiéis con atención para poder orientaros en el inmenso universo de información que tenemos al alcance.

- Un protagonista de un proceso histórico que queramos estudiar.

Por ejemplo, el líder de un movimiento social que es objeto del análisis que llevamos a cabo o el fundador de un partido político.

- Un experto sobre el tema que es nuestro objeto de estudio.

Por ejemplo, el historiador o un grupo de historiadores que han trabajado con más o menos profundidad el movimiento sindical que estudiamos.

- Personas que no han sido protagonistas de un fenómeno concreto (en el sentido más cotidiano de protagonismo), pero que lo han vivido y han sido partícipes del mismo.

Por ejemplo, para conocer cómo vivieron los catalanes la prohibición del uso público del catalán durante el franquismo y saber cómo les afectó el momento y el entorno político en el día a día, podríamos hacer entrevistas biográficas a personas nacidas entre los años 1920 y 1950 (podríamos justificar la elección generacional). En este caso concreto, sería especialmente fascinante observar si las personas entrevistadas mencionan de una manera explícita y directa la problemática relacionada con el uso del catalán y el conocimiento y el aprendizaje de la lengua o si bien esta temática está ausente.

Si continuamos con este último ejemplo, podríamos incluso discutir muy brevemente las diversas e interesantes maneras de aproximarnos a las personas en las entrevistas para que respondan a la pregunta de investigación (que en este caso hipotético sería “conocer cómo vivieron los catalanes la prohibición del uso público del catalán”).

Una posibilidad sería preguntarles directamente por la prohibición del catalán en la vida pública e ir ámbito por ámbito (la escuela, la policía, la justicia, entre otros) para ver las repercusiones reales en la biografía y la memoria de cada cual. Si procediéramos de este modo, estaríamos empleando la técnica de la **entrevista estructurada** o **semiestructurada** (si nos diéramos un margen mínimo de libertad en el guion, según las respuestas de la persona entrevistada, cosa que casi siempre acaba sucediendo).

Cabría también la posibilidad de no exponer de una manera directa nuestra intención a las personas entrevistadas. Por ejemplo, podríamos argumentar que estamos llevando a cabo una investigación sobre biografías del siglo XX en Cataluña (o emplear alguna otra etiqueta genérica) y pedirles que nos explicaran su vida. Es decir, se trataría de formular una pregunta muy amplia, como, por ejemplo, “en el marco de nuestra investigación sobre biografías del siglo XX, me podría explicar la historia de su vida, de la manera más completa que pueda, organizando los acontecimientos como usted quiera o como lo quiera explicar...”. Una entrevista de este tipo se denomina **entrevista narrativa**. El entrevistador formula una pregunta (que denominamos *input*) y que, si funciona correctamente, lleva a la persona entrevistada a adentrarse en una narración que no necesita ninguna otra intervención por parte del entrevistador aparte de algún gesto que muestre su atención activa y continua.

La realización de entrevistas narrativas nos permite conocer narraciones de los entrevistados que nunca habríamos conseguido generar de una manera espontánea con nuestras preguntas; en parte porque no se nos habrían ocurrido y en parte porque no son informaciones o matices que vayan en la línea de nuestra pregunta de investigación (no son directamente relevantes a la hora de responderla; a veces, ni siquiera indirectamente).

Este hecho tiene ventajas importantes y también inconvenientes. Las ventajas son, evidentemente, que no llevamos a la persona a reflexionar sobre lo que nos estamos preguntando. Si pedimos a una persona que nos explique su biografía y nos habla de las experiencias que tuvo en relación con el uso del catalán en la escuela o en algún ámbito público, y compara la situación de la República con la de la posguerra o el largo franquismo, es un resultado que no habremos provocado. No le habremos preguntado ¿cómo le afectó la prohibición de aprender catalán en la escuela? ¿le ha sabido mal no conocer la gramática y la ortografía de su lengua? o ¿la aprendió sola?, por ejemplo, sino que la persona entrevistada nos lo habrá explicado directamente o, lo que es más frecuente, lo habrá omitido por completo... Y, entonces, nos podremos plantear preguntas sobre la memoria y el olvido, por ejemplo, que no nos podríamos hacer si hubiéramos dado por sentado la existencia de un discurso muy incorporado desde el punto de vista biográfico de las personas que vivieron esa época y lo hubiéramos pedido de una manera activa y directa.

En cuanto a los inconvenientes, la cantidad de información que habremos obtenido para lograr este material –los datos– será inmensa. Y quizás consideraremos que los costes en términos de tiempo, energía, esfuerzo y exposición emocional y vivencial de los entrevistados no compensan la ganancia de conocimiento. Esta decisión la tiene que tomar cada investigador.

Otro aspecto importante que hay que destacar es que no todas las preguntas de investigación pueden funcionar igual de bien con todos los tipos de entrevistas. Este ejemplo de entrevista muy abierta –narrativa– solo funciona realmente bien cuando buscamos informaciones vivenciales o experiencias personales, cuando queremos conocer cómo han vivido las personas entrevistadas un fenómeno o proceso determinado. No tendría sentido plantear una entrevista narrativa a un experto, puesto que necesitamos una serie de informaciones que no tienen un valor añadido si esta persona nos las da espontáneamente. Buscamos la visión que tiene como experto en un aspecto concreto y es mejor exponerlo directamente.

Otra posibilidad de encarar las entrevistas (siguiendo con el ejemplo de conocer cómo vivieron los catalanes la prohibición del uso público del catalán durante el franquismo) sería organizar **grupos de discusión**. En este caso, en lugar de entrevistar a una sola persona y tener una conversación a dos bandas, hablaríamos con un grupo de personas (cinco o seis, para que haya bastante discusión y conversación entre ellas, sin que sea algo incontrolable).

En este caso, nos podríamos plantear también que la conversación con el grupo de discusión fuera más o menos estructurada hasta llegar, a una estructura narrativa; es decir, con un *input* que demos nosotros, una ronda de respuestas individuales compartidas en grupo y una discusión posterior entre los participantes. De todos modos, el grupo de discusión, además de plantear las preguntas y mostrar activamente nuestro interés y atención sin guiar demasiado las intervenciones, nos obliga a gestionar la dinámica de grupo, en apariencia de una manera poco intervencionista, pero a menudo con mano firme: desde la gestión de conflictos hasta el intento –según el tema y el enfoque que damos a la discusión– de recanalizar la conversación hacia el punto donde la queríamos tener y donde la buscábamos.

En cualquier caso, tanto si optamos por entrevistas individuales, estructuradas o semiestructuradas, como por grupos de discusión, hay una serie de aspectos que no tenemos que perder nunca de vista. Son los siguientes:

- Es fundamental tener en cuenta que trabajamos con personas, por lo que hay que ser siempre extraordinariamente respetuosos con quienes nos regalan su tiempo y hacen que nuestro trabajo sea posible.
- Si tenemos la posibilidad, hay que grabar las entrevistas y los grupos de discusión (evidentemente, siempre después de haber informado a los participantes de ello y de haberles pedido su consentimiento). Esto nos va a permitir hacer la transcripción y el análisis posterior, línea por línea, de modo que podamos descubrir muchas informaciones y todavía más matices que de entrada se nos habrían escapado.
- Es importante tener cuidado con los aparatos que usamos para grabar. No os podéis imaginar cuántas entrevistas se han perdido porque el investigador ha olvidado llevar pilas de repuesto. Haced siempre una prueba con la grabadora antes de las entrevistas, aseguraos de que el micrófono graba las dos voces y, si queréis formar grupos de discusión, valorad la posibilidad de emplear un micrófono multidireccional.
- Hay que decidir y explicar a los entrevistados y participantes en los grupos de discusión la política de anonimato que vamos a seguir. Hablaremos de este tema de una manera más extensa cuando trabajemos cuestiones de ética en la investigación. Aun así, dejamos dicho que existe la posibilidad de ofrecer anonimato a los entrevistados y que hay que valorar en todo momento la manera más adecuada de tratar y trabajar las informaciones que nos den.
- Debéis tener en cuenta siempre que la situación de entrevista o de grupo de discusión no es una situación de conversación espontánea, a pesar de que es una conversación. Las personas entrevistadas se sienten especialmente observadas por nosotros y, por lo tanto, responden de un modo muy sensible a cualquier gesto, mirada o palabra nuestra. Si nos fijamos en la gra-

Ved también

Si queréis más información sobre la entrevista, podéis leer el documento "L'entrevista com a pràctica cultural", que encontraréis en el aula.

badora, ellos también la mirarán; por lo tanto, tenemos que evitar mirarla más de lo que sea estrictamente necesario para comprobar que graba. Si sonreímos en algún momento, se sentirán reforzados, se preguntarán si nos estamos riendo de ellos... Hay muchas posibilidades de interpretación para cada uno de los gestos que hacemos y todos tienen un efecto sobre la narrativa que se acabará desarrollando. Tenemos que intentar mostrar atención sin influir en los entrevistados en ninguna dirección concreta. Hay que demostrar que estamos atentos y que nos parece interesante, pero ninguna parte más que otra, si es posible, para no sesgar lo que el entrevistado nos diría si buscara complacernos respondiendo lo que nos puede ir mejor (un favor que la mayoría de entrevistados nos quiere hacer, pero que no es un favor para la investigación, aunque nos la haga fácil de entrada).

1.4. Los datos (audio)visuales

Además del trabajo de generación y obtención de datos documentales o textuales (entendiendo aquí las transcripciones de las entrevistas y los grupos de discusión como tales), podemos trabajar también con imágenes y con material audiovisual. Como en el caso de los datos documentales, nos encontramos ante la disyuntiva de generar datos o buscar datos ya existentes y, de nuevo, la pregunta de investigación es lo que nos va a guiar hacia el tipo de datos que necesitaremos.

Los datos visuales que podemos obtener y que existen de una manera independiente de las modestas preguntas del investigador están continuamente a nuestro alrededor: en los anuncios que vemos por la calle detrás y en los laterales del autobús, en la carretera, junto a los mensajes de Google, en los diarios y revistas del día o en los del mes, año o siglo pasado que las hemerotecas clasifican y conservan para los investigadores del futuro.

También en las bibliotecas –y sobre todo en los archivos– podemos encontrar fotografías de momentos congelados del pasado, fotografías de todo tipo (privadas, de vacaciones en familia, de trabajadores de una empresa determinada, de las manifestaciones de la Transición, por ejemplo). ¡Hay tantas! En un momento tan visual como el nuestro, las imágenes se superponen y cambian antes de que las hayamos podido asimilar todas.

Sin embargo, hay investigaciones que nos reclaman generar nuevos materiales; que tomemos la cámara y vayamos al campo a grabar aspectos concretos de la investigación, interacciones puntuales, miradas huidizas, momentos de la construcción de un edificio, de un proceso de restauración, de la representación de una obra determinada, entre otros.

Y lo mismo sucede con los datos audiovisuales. Estamos rodeados de ellos, desde las películas que llenan los cines hasta los programas y anuncios de televisión, tanto los emitidos en horario de máxima audiencia como los que aparecen de madrugada. También las bibliotecas son aquí lugares de referencia, además de las filmotecas y los archivos.

En el caso de la generación o investigación de datos (audio)visuales, también es importante que mantengamos un diario de campo actualizado donde anotemos los pasos que demos y recuperemos lo que hemos visto y analizado para no perdernos en el mar de datos a medida que avance la investigación. De hecho, incluso las entrevistas se pueden convertir en datos audiovisuales, más allá de las simples transcripciones. Así, no solamente vamos a observar y a analizar lo que se dice y cómo se dice, sino también toda la parte de comunicación no verbal de la entrevista. Nos centraremos en los gestos, los movimientos, las miradas y no tan solo por parte del entrevistado. Grabar entrevistas o grupos de discusión y observarnos a nosotros mismos en el campo, en acción, nos puede aportar muchas cosas y nos ayuda a comprender mejor por qué, en algunos casos, los entrevistados reaccionan de la manera como lo hacen. Quizás una mirada huidiza o un gesto interrumpido pueden hacer que la persona que habla se sienta cuestionada, de modo que llegue mucho más deprisa al final de la respuesta, un final que puede notarse artificial. Por el contrario, también, si damos una respuesta positiva a unas determinadas informaciones, actitudes o actuaciones dentro de la entrevista, quizás incluso sin ser conscientes en el momento de hacerlo, la persona entrevistada se desahogará mucho más en una explicación, y la alargará más de lo que normalmente habría hecho si no se hubiera sentido tan reforzada de manera positiva en la exposición.

A continuación, cuando nos centremos en el análisis de datos, veremos que hay muchas maneras de enfrentarnos al material visual y de cuestionarlo. Sin embargo, antes, querríamos señalar un par de puntos que son importantes a la hora de buscar o generar los datos y también, luego, en el momento de analizarlos.

Como hemos señalado, lo que convierte a los materiales y las informaciones que tenemos a nuestro alrededor –que podemos buscar o generar– en datos es la pregunta de investigación. En el ámbito de estudio de las humanidades, debemos tener en cuenta que hay **muchas perspectivas disciplinarias diferentes** desde las que podemos formular la pregunta de investigación. Así, ante un cuadro, una obra literaria, una película o una ópera –entre otros muchos ejemplos que podríamos mencionar– habrá diferentes perspectivas desde las que podemos preguntar algo a la obra escogida.

Si nos centramos en el análisis de una imagen determinada –un cuadro, por ejemplo–, podremos plantearnos preguntas desde el punto de vista histórico, y nos interesaremos por el momento y las circunstancias en los que se creó la obra, para tomar a partir de la obra concreta un momento histórico determinado, quizás el momento que representa, el momento que llora o conmemora, o el momento y las circunstancias en los que se produjo. Si, en cambio, nos centramos en la estética, las preguntas y la manera de trabajar serán diferentes, así como lo serán la manera de mirar la obra y las preguntas que nos planteemos. También podemos buscar la significación social que tiene, el significado de una cierta imagen en un contexto social determinado.

Si trabajáramos películas, desde el punto de vista de la estética quizás no escogeríamos *Terminator*, *High School Musical* o las series de máxima audiencia que han cautivado a varias generaciones a lo largo de los años (como las míticas *EastEnders* o *Neighbours* o, en nuestro ámbito más cercano, *Poblenou*, *Nissaga de poder* o *La Riera*). En cambio, desde la perspectiva de lo que estas producciones culturales nos explican de una sociedad determinada, o del papel que estas producciones culturales toman en la continua construcción de esta misma sociedad, pueden ser muy interesantes.

Podéis encontrar un ejemplo de uno de estos análisis en <http://0-ics.sagepub.com.catalog.uoc.edu/content/6/4/471.full.pdf+html>, que muestra la recepción de la serie *EastEnders* por parte de las 45 personas que participaron en el estudio. Por lo tanto, se combina el análisis de producciones culturales, el análisis audiovisual y el análisis de las entrevistas y grupos de discusión con las personas que participan en el estudio.

Gillian Rose, una autora que para nosotros se volverá fundamental a la hora de trabajar con material visual, destaca que nos tenemos que tomar muy en serio un **análisis crítico** (o desenmascarador) de las imágenes, ya que las imágenes visuales no son totalmente reducibles al contexto. Las representaciones visuales tienen unos efectos propios. Podríamos decir que no solo son reducibles al contexto de origen, sino que además generan contexto. Así, una reflexión crítica sobre las imágenes nos obliga, por un lado, a pensar en las condiciones sociales de producción de las imágenes, los efectos de estas imágenes integrados en un sistema de prácticas culturales, de articulación de significados, de conflictos sociales, de inclusiones y exclusiones y de construcción de sujeto sociales. Por el otro lado, nos lleva también a plantearnos la manera que tenemos de ver las imágenes dado que, si las formas de observar son específicas desde los puntos de vista histórico, geográfico, cultural y social, entonces nuestra propia mirada es tan poco natural o inocente como las demás; si pensamos desde dónde miramos, quizás podremos responder desde dónde hemos aprendido a mirar.

Ved también

Para más información, ved el documento “Visualitat i mirada”, que encontraréis en el aula.

2. El análisis de los datos

La recogida de datos que vamos a necesitar para resolver la pregunta de investigación tiene tanta importancia como la habilidad, el entrenamiento y la capacidad de analizar los datos.

Anécdota

Un joven investigador, tras haber hecho un curso de métodos cualitativos que no le había satisfecho demasiado, nos comentaba un día que ahora que había aprendido a hacer entrevistas y a transcribirlas se dedicaría a enmarcarlas y colgarlas en la pared de casa porque, una vez puestas sobre el papel, ya no sabía cómo tenía que proceder ni qué podía hacer con ellas. Esta anécdota, por desgracia real, nos ilustra lo que no tendría que ser nunca un curso de métodos de investigación. Nuestra aspiración, ilusión y objetivo en este curso es que, una vez acabado, todo lo que hayamos sembrado lo acompañemos hasta la cosecha; es decir, no se trata solo de aprender a recoger y generar datos, sino que también se trata de analizarlos, discutirlos y trabajarlos juntos.

Esta vertiente tan compleja de los métodos de investigación cualitativos –las técnicas de análisis de datos– es un pilar fundamental de este curso y es el punto donde en realidad nos jugamos la investigación, la posibilidad de encontrar relaciones, conexiones, ideas e interpretaciones nuevas y reveladoras.

Las **técnicas de análisis** que vamos a ver **se pueden aplicar a cualquier tipo de dato**, ya sea visual, textual o audiovisual. En estos materiales, vamos a ilustrar las diversas técnicas con ejemplos de diferentes tipos de datos. Lo reiteramos, no porque las técnicas sean fundamentalmente diferentes, sino para guiar mejor a la hora de implementarlas en los diversos tipos de datos con los que queramos trabajar.

2.1. Técnicas de análisis de datos

2.1.1. Análisis composicional

Tanto en el caso de los datos textuales como en el de los datos visuales, el análisis composicional es una de las primeras formas de análisis que nos viene a la mente y que ponemos en práctica, aunque no siempre de una manera explícita, cuando nos enfrentamos a unos datos que nos son desconocidos.

En el caso de una fotografía, por ejemplo, el análisis composicional se va a centrar en el contenido, el color, el espacio, la organización, la luz, la puesta en escena. Si se trata de un documento audiovisual, tendremos en cuenta también el sonido, el ángulo, el corte y el género.

Gillian Rose, desde la perspectiva del análisis de datos visuales, nos advierte de que el análisis composicional

“es una técnica útil en el primer momento de contacto con una imagen y continúa siendo útil como una manera de describir el impacto visual de una imagen. En la preocupación por la organización espacial de una imagen, además, la interpretación composicional nos puede decir algo sobre los posibles efectos de la imagen en el espectador”.

G. Rose (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials* (pág. 52). Londres: Sage.

Así, el análisis y la interpretación composicional nos ayudan a hacernos **una primera idea** del material que queremos analizar y de los efectos que tiene en una posible audiencia (entendida en un sentido muy amplio). Nos permite hacer una primera aproximación y desarrollar algunas hipótesis sobre el material que hemos generado o recogido.

Aun así, la interpretación composicional tiene **muchas limitaciones**. No anima a la discusión sobre la producción de la imagen o del texto (más allá de las modalidades tecnológicas o de composición utilizadas), ni sobre cómo este texto o esta imagen se pueden emplear e interpretar por quienes los ven. Y, con esta preocupación tan poco problematizada de los textos y sobre todo de las imágenes tal como son, no permite la reflexividad que tiene en cuenta la particularidad de cualquier interpretación.

Así pues, el análisis composicional no nos ayuda a realizar una tarea desenmascaradora de realidades dadas por sentado, no nos permite preguntar ningún por qué ni dar ninguna respuesta que nos pueda llevar más allá en el análisis.

2.1.2. Análisis de contenido

El análisis de contenido es una modalidad de análisis que nos permite dar un paso más allá y centrarnos en el contenido del texto, imagen o documento audiovisual.

El análisis de contenido fue una técnica de análisis pensada en su origen para cuantificar las informaciones e interpretaciones extraídas de los contenidos explícitos del texto analizado. Sin embargo, poco a poco se ha ido abriendo a un **análisis más cualitativo** (sin dejar de ser sistemático) y que incluye también los **contenidos implícitos del texto** y su **relación con el contexto**.

El análisis de contenido se centra en la interpretación y el análisis de la información contenida en el documento que se tiene que estudiar, con independencia de que sea filmado, pintado, fotografiado, escrito o grabado.

El **análisis de contenido** se basa en la lectura (visual o textual) como instrumento de recogida de información, que se tiene que caracterizar por un procedimiento o por un método que sea reproducible y permita trabajar tanto el contenido explícito como el contenido implícito del material, y lo ponga en relación con el contexto.

Ved también

En este último punto, nos encontramos en el umbral o frontera entre el análisis del contenido y el análisis del discurso, tal como vamos a ver más adelante.

El análisis de contenido es una técnica muy reconocida dentro del campo de las ciencias sociales y humanas y tiene la gran ventaja que permite una **sistematización** importante, tanto de la muestra de textos que se tiene que analizar como del sistema de categorías empleadas para analizar los textos. Por lo tanto, un buen ejercicio de análisis de contenido permite que los lectores puedan comprender y captar con rapidez lo que se ha analizado, cómo y por qué, y reproducir el estudio empleando el mismo sistema de muestreo y categorías, si se quiere. En esta línea, Krippendorff, un autor muy conocido en el ámbito del análisis de contenido, define esta técnica de la manera siguiente:

“Content analysis is a research technique for making replicable and valid inferences from data to their context”.

K. Krippendorff (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology* (pág. 21). Thousand Oaks: Sage.

Autores como Krippendorff han insistido en que el análisis de contenidos es una manera de comprender y captar las calidades simbólicas de los textos, ya que los elementos de un texto siempre hacen referencia al contexto cultural más amplio del que forman parte. El análisis de contenido pretende hacer esto de una manera reproducible y válida.

Aun así, Gillian Rose nos advierte en la elucidación sobre el análisis de contenido de que, a pesar de estos objetivos y propósitos, muchos trabajos que parten del análisis de contenido acaban cuantificando los resultados, precisamente a consecuencia de la aspiración de reproductibilidad y validez. En concreto, se centra en el trabajo de Lutz y Collins (un estudio basado en casi 600 imágenes publicadas en el *National Geographic* durante tres décadas) y lo repasa para que el lector vea los criterios y las preguntas a partir de los cuales decidieron su objeto de estudio y la manera de investigarlo. Seguimos a Rose en la descripción que lleva a cabo del trabajo de Lutz y Collins (una descripción que combina citas de las autoras con la elaboración de Rose a partir del testigo de estas).

“Our interest was, and is, in the making and consuming of images of the non-Western world, a topic raising volatile issues of power, race, and history. We wanted to know what popular education tells Americans about who ‘non-Westerners’ are, what they want, and what our relationship is to them. [...] After much consideration, we turned to the examination of *National Geographic* photographs as one of the most culturally valued and potent media vehicles shaping American understandings of, and responses to, the world outside the United States.”

C. A. Lutz; J. L. Collins (1993). *Reading National Geographic* (pág. 12). Chicago: University of Chicago Press.

“They point out that *National Geographic* is the third most popular magazine subscribed to in the USA, that each issue is read by an estimated 37 million people worldwide, and that in its reliance on photography it reflects the importance of the visual construction of social difference in contemporary Western societies [...]”

G. Rose (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials* (pág. 57). Londres: Sage.

Aquí Rose aprovecha para destacar que el **criterio de representatividad** es importante para el análisis de contenido. La elección de la muestra (en el caso del ejemplo de las imágenes) no tiene que cubrir todos los datos posibles, pero tiene que garantizar su significación y representatividad. Siguiendo con el ejemplo de Lutz y Collins, Rose afirma lo siguiente:

“no hay reglas ni fuertes ni rápidas para decidir el tamaño que debe tener la muestra. El tamaño de la muestra depende de la cantidad de variación entre todas las imágenes relevantes. Si no hubiera ninguna variación en absoluto, la muestra de una sola imagen sería representativa. Aun así, si hay todo un abanico de variaciones extremas, el tamaño de la muestra tiene que ser bastante grande para contener ejemplos de todos los extremos. También se tienen que tener en cuenta consideraciones prácticas a la hora de establecer el tamaño de la muestra. La muestra no tendría que ser tan amplia que sobrepasara los recursos disponibles para analizarla. En el estudio que hicieron del *National Geographic*, Lutz y Collins escogieron una fotografía al azar de cada uno de los 594 artículos sobre personas no occidentales publicados entre los años 1950 y 1986 (Lutz y Collins, 1993, pág. 88). Este proceso de muestreo es estratificado, ya que se elige una imagen por subgrupos, en este caso, el grupo de fotografías contenido en cada artículo; y las autoras tenían dos asistentes de investigación que les ayudaban a analizar el gran número de imágenes que resultó de este procedimiento”.

G. Rose (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials* (pág. 59). Londres: Sage.

Después de escoger la muestra de imágenes o documentos a partir de los que vamos a trabajar, el siguiente paso del análisis es fundamental: **establecer una serie de categorías para codificar** las imágenes, los vídeos o los escritos. Según Rose, “*codificar* significa atribuir una serie de etiquetas descriptivas (o categorías) a las imágenes”, o palabras y frases. Se trata de un punto clave del análisis. Rose destaca también que las categorías para codificar tienen que cumplir tres requisitos, así deben ser **exhaustivas, exclusivas e informativas y aclaratorias**.

Referencia bibliográfica

G. Rose (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials* (págs. 59-60). Londres: Sage.

Las **categorías** que se establecen para codificar nos tienen que ofrecer el vínculo entre el material, nuestro marco teórico y el contexto de los datos. Este puente no es de ejecución fácil, pero de él depende la solidez y la relevancia de nuestra contribución analítica. Además, para garantizar la reproductibilidad (es decir, que otro investigador con el mismo material y la misma lista de categorías tendría que codificar lo mismo que nosotros), las categorías tienen que evitar cualquier tipo de ambigüedad.

Así, por ejemplo, Lutz y Collins establecieron las 22 categorías siguientes:

“1) localización (en el mundo), 2) unidad (región, estado, grupo étnico, otros), 3) número de fotografías incluyendo occidentales en el artículo, 4) sonrisa en la fotografía, 5) sexo de los adultos fotografiados, 6) edad de los fotografiados, 7) actitud agresiva, personal militar, armas mostradas, 8) grado de actividad de las figuras principales, 9) tipos de actividad de las figuras principales, 10) mirada a cámara de la persona fotografiada principal, 11) entorno de las personas fotografiadas, 12) foco ritual, 13) tamaño del grupo, 14) occidentales en la fotografía, 15) escenario urbano respecto a escenario rural, 16) indicadores de riqueza en la fotografía, 17) color de la piel, 18) estilo de vestir (occidental o local), 19) desnudo masculino, 20) desnudo femenino, 21) tipo de tecnología presente (herramientas simples hechas a mano, máquinas...), 22) posición (desde donde la cámara percibe las figuras principales)”.

G. Rose (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials* (págs. 60-61). Londres: Sage.

Rose nos pide, a continuación, si las categorías enumeradas responden a los tres criterios que acabamos de mencionar.

Reflexión

Os invitáramos a seguir el ejercicio. Pensad en una investigación, desde vuestra disciplina, que tuviera sentido desarrollar con el análisis de contenido. ¿Qué categorías serían relevantes? Pasad un rato pensando posibilidades. ¡Es un gran entreno! Y no tengáis miedo a decir que tendríais algunas observaciones críticas que plantear.

Fijaos en que los códigos son como gafas o lupas que nos dejan ver de cerca determinados aspectos del material y casi ignorar otros. Este mero hecho ya nos indica lo importante que es que las categorías se ajusten a la pregunta de investigación y a la mirada teórica que queremos dar a nuestro trabajo.

Una vez codificado todo el material (hoy en día, prácticamente todos empleamos algún soporte informático a la hora de codificar), una posibilidad de trabajar con nuestros datos –que muchos investigadores emplean porque permite decir bastantes cosas y es bastante inmediata– es contar las **frecuencias** con las que hemos ido encontrando las categorías preestablecidas. De este modo, el análisis de contenido siempre pone un énfasis importante (de relevancia) a los hechos que se repiten con frecuencia. Gillian Rose observa de manera crítica este punto en su libro y nosotros lo podríamos discutir.

Sin embargo, es evidente que no solo tenemos la posibilidad de contar frecuencias, sino que también podemos analizar las relaciones entre las categorías codificadas, tanto de una manera cuantitativa como cualitativa.

Por último, Rose destaca que el análisis de contenidos está enfocado al texto, la imagen o el documento. Sin embargo, hay dos localizaciones en las que el significado de la imagen, el texto o el documento también es tejido que el análisis de contenido sencillamente ignora: la localización de su producción y la localización de la audiencia.

Ved también

Si os interesa trabajar con la técnica del análisis de contenido, en el aula vais a encontrar dos documentos excelentes para conocer los instrumentos y los conocimientos necesarios para llevar a cabo un buen análisis de contenido: el apartado “L'anàlisi del contingut” del documento “Tècniques d'anàlisi de dades” y “Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada”.

2.1.3. Semiología

La **semiología** es, como su propio nombre indica, la **ciencia que estudia los signos**.

Tal como señala Rose, la semiología tiene una caja de herramientas llena de recursos para aislar una imagen, un fragmento o una expresión y trabajar cómo se relaciona y adquiere significado a partir de sistemas de significado más amplios. La semiología está especialmente interesada en desenmascarar los efectos sociales –y la construcción social– de estos significados.

Rose también señala, en relación con la semiología, la evolución que ha hecho desde los años setenta del siglo pasado hasta el comienzo del siglo actual: de una disciplina (aquí entendida y empleada como técnica de análisis de datos) que busca desenmascarar la ideología que teje los significados que se esconden detrás de un anuncio o una campaña hemos pasado a una disciplina que, sin dejar de querer desenmascarar la construcción y los efectos de los significados tejidos de este modo, se reconoce a sí misma como el producto de dinámicas parecidas; es decir, no menos sujeta a una construcción de significados y con efectos sobre la sociedad trabajada que sus objetos de estudio.

La semiología está intrínsecamente conectada con la corriente teórica del estructuralismo (y el postestructuralismo). A pesar de que es muy recomendable saber de dónde proviene y qué hay detrás de lo que proponemos aquí como una técnica de análisis, consideramos que es posible trabajar con semiología para analizar una imagen, un documento o una película sin ser un estructuralista de pura cepa.

Referencia bibliográfica

G. Rose (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials* (pág. 67). Londres: Sage.

Referencia bibliográfica

G. Rose (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials* (pág. 69). Londres: Sage.

Tal como hemos dicho, la semiología trabaja a partir de **signos**; los estudia y los desnuda, nos muestra la relación que tienen con el contexto de la sociedad que los ha producido y que los reproduce. Los signos son la unidad de análisis de la semiología y el **estudio de los signos se basa en la diferenciación básica entre significado y significante** (que nos remite al trabajo de Ferdinand de Saussure, el padre –o casi, mejor dicho, el abuelo– de la semiología).

El **significante** es el portador del sentido, el grupo de sonidos o marcas sobre el papel, con existencia física, mientras que el **significado** es el concepto, el sentido que se acopla al grupo de sonidos o marcas.

A nosotros nos interesa el **signo**, lo que establece y fija la relación entre el significante y el significado. Sin la asociación entre estos dos elementos que establece el signo, no existe relación entre el significado y el significante. Así, podemos decir que el signo –el objeto de estudio de la semiología– es la suma o unión del significante y el significado.

¿Qué es un signo?

Gillian Rose da una explicación del mismo muy aclaratoria:

“Semiological understanding of the sign depends in part on the work of Ferdinand de Saussure, and in particular on his *Course on General Linguistics*. Saussure wanted to develop a systematic understanding of how language works, and he argued that the sign was the basic unit of language. The sign consists of two parts, which are only distinguishable at the analytical level; in practice they are always integrated into each other. The first part of the sign is the signified. The signified is a concept or an object, let's say 'a very young human unable to walk or talk'. The second part of the sign is the signifier. The signifier is a sound or an image that is attached to a signified; in this case, the word 'baby'. The point that Saussure made with this distinction between signifier and signified, and which semiological analysis depends upon, is that there is no necessary relationship between a particular signifier and its signified. We can see this if we think of the way in which different languages use different words for the same signified: 'baby' in English is 'bimbo' or 'bimba' in Italian, for example. Moreover, the same signifier can have different meanings; 'baby' can also be a term of endearment between adults, for example, and in English 'bimbo' does not refer to babies at all but is rather a term that stereotypes certain kinds of adult women. Whatever stability attaches to a particular relationship between a signifier and signified does not depend on an inherent connection between them, then. Instead, Saussure argued that it depends upon the difference between that particular sign and many others. Thus one meaning of 'baby' in English depends for its significance not on a necessary relation between the word 'baby' and 'very young humans unable to walk or talk', but rather on the difference between the sign 'baby' and other signs such as 'toddler', 'child', 'kid', 'teenager', 'adolescent', 'adult' and so on. The actual object in the world to which the sign is related is called the sign's referent”.

G. Rose (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials* (pág. 74). Londres: Sage.

Hay varios **tipos de signos**:

- Los **iconos**, donde los significantes representan el significado por razones de parecido.

Una fotografía de un coche es el signo icónico del coche.

- Los **índices**, que se caracterizan por una relación inherente (pero culturalmente específica) entre el significado y el significante.

Un ejemplo de índice es la manera como se señalizan los lugares de autolavado de coches en las estaciones de servicio.

- Los **símbolos**, que se caracterizan por una relación arbitraria (pero convencionalizada) entre el significado y el significante.

Por ejemplo, la imagen de un coche para simbolizar poder económico.

La semiología trabaja en gran medida con metáforas, metonimias y sinécdoques, recursos ampliamente explotados por el cine y los anuncios.

Teniendo en cuenta la manera de trabajar –la exploración de los signos y la observación de lo que se esconde tras las imágenes (visuales o textuales)–, la semiología suele tomar la forma de casos de estudio muy detallados que trabajan relativamente con pocas imágenes. El motivo de la selección de estas imágenes y no de otras radica más en la riqueza y las posibilidades analíticas que tienen que en criterios de muestreo, como encontrábamos en el análisis de contenidos. El interés y la riqueza tras el análisis son fundamentales para la semiología, mucho más que la aplicabilidad del análisis a una cuantiosa cantidad de material.

Cuando se ha establecido la elección de una serie de imágenes, con independencia del tipo que sean, la semiología trabaja entonces **desenmascarando los signos**, mostrándolos y **analizándolos en tres niveles u órdenes diferentes**:

- El **análisis de primer orden** (de significación). Por ejemplo, cuando vemos la fotografía de un coche o de una chica. Aquí la fotografía quiere decir el coche o la chica individuales. En inglés tienen una expresión, de muy difícil traducción, para expresar esta contención del primer orden de significación, así nos dirían que es *self-contained*.
- El **análisis de segundo orden**. En este caso, el coche fotografiado ya no nos habla solo de un coche. Roland Barthes (si Saussure es el abuelo de la semiótica, él sin duda es el padre de esta disciplina) destaca que los signos en este segundo orden operan como creadores de mitos y como agentes connotativos. El coche, continuando con el ejemplo, nos remite, a partir de una determinada marca, a un horizonte de significados: riqueza, elegancia, afluencia, incluso libertad y virilidad (y no olvidemos cómo trabajan los anuncios estos elementos). A la vez, un coche nuevo, reluciente, limpio, sin ninguna marca de utilización ni desgaste tiene unas connotaciones que cambian cuando vemos el coche, por ejemplo, tras un largo viaje, lleno de barro, sucio y con marcas de todo tipo en la carrocería; o destrozado tras un accidente.

Página web

Si queréis profundizar sobre los tipos de signos y las posibilidades de la semiología y el trabajo a partir de su unidad básica –el signo–, os recomendamos explorar el enlace siguiente, que nos acerca a la semiología de una manera comprensible: <http://www.aber.ac.uk/media/documents/s4b/sem02.html>.

- El **análisis de tercer orden** nos remite al nivel de la mitología o la ideología. En este tercer nivel, el coche sería una parte del imaginario visual de una sociedad capitalista, industrial o postindustrial, que lo ha establecido como símbolo de estatus y diferenciación social, como símbolo de poder adquisitivo y pertenencia a un determinado estrato de la sociedad.

Como ejemplo de estos órdenes de análisis, nos gustaría compartir con vosotros la *checklist* que elaboró Gillian Dyer en el trabajo *Advertising as communication*. Se trata de una lista de elementos y preguntas para analizar, en este caso, lo que puede simbolizar el signo del cuerpo humano (en su trabajo trató fundamentalmente usos intencionales e intencionados de la imagen del cuerpo humano, puesto que trabajó con anuncios publicitarios).

Referencia bibliográfica

G. Dyer (1982). *Advertising as communication* (págs. 96-104). Londres: Routledge.

“1. Representations of bodies

- Age. What is the age of the figures in the photograph meant to convey? Innocence? Wisdom? Senility?
- Gender. Adverts very often rely on stereotyped images of masculinity and femininity. Men are active and rational, women are passive and emotional; men go out into the world, women are more associated with the domestic.
- Race. Again, adverts often depend on stereotypes. To what extent does an advert do this? Or does it normalize whiteness by making it invisible (see Dyer, 1997)?
- Hair. Women’s hair is often used to signify seductive beauty or narcissism.
- Body. Which bodies are fat (and therefore often represented as undesirable and unattractive) and which are thin? Are we shown whole bodies, or does the photo show only parts of bodies (women’s bodies are often treated in this way in cosmetic ads)?
- Size. Adverts often indicate what is more important by making it big.
- Looks. Again, adverts often trade on conventional notions of male and female beauty. Susan Bordo’s book *Unbearable Weight* (1993) is an excellent discussion of, among other things, how adverts picture bodies in ways that depend on cultural constructions of race, gender and beauty.

2. Representations of manner

- Expression. Who is shown as happy, haughty, sad and so on? What facial and other expressions are used to convey this?
- Eye contact. Who is looking at whom (including you) and how? Are those looks submissive, coy, confrontational?
- Pose. Who is standing and who is prone?

3. Representations of activity

- Touch. Who is touching what, with what effects?
- Body movement. Who is active and who is passive?
- Positional communication. What is the spatial arrangement of the figures? Who is positioned as superior and who inferior? Who is intimate with whom and how?

4. Props and settings

- Props. Objects in adverts can be used in a way unique to a particular advert, but many ads rely on objects that have particular cultural significance. For example, spectacles often connote intelligence, golden light indicates tranquillity, and so on.

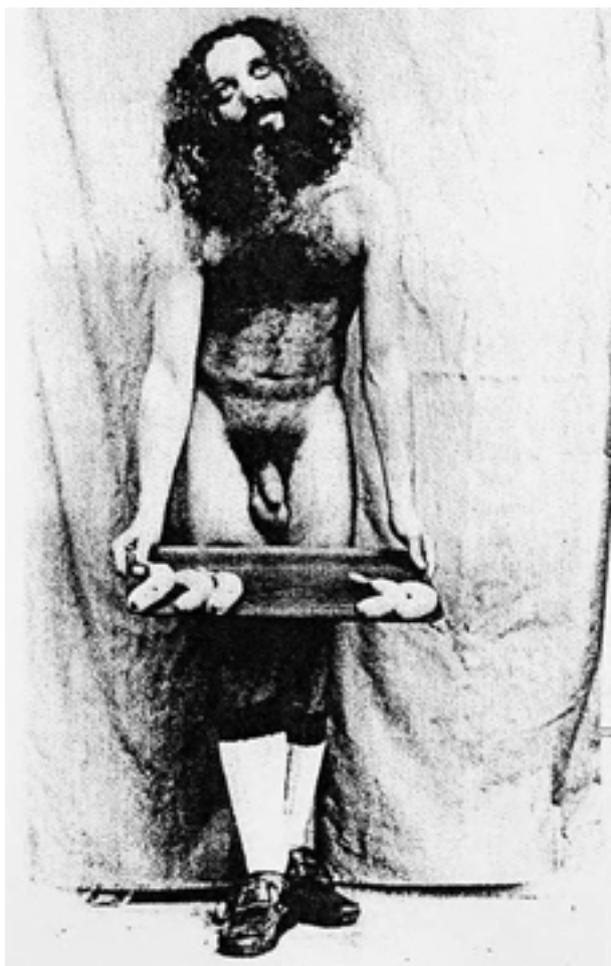
- Settings. Settings range from the apparently 'normal' to the supposedly 'exotic', and can also seem to be fantasies. What effects does its setting have on an advert?"

G. Rose (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials* (págs. 75-77). Londres: Sage.

Reflexión

Para concluir este apartado dedicado a la semiología, os proponemos que miréis con atención dos imágenes (teniendo en cuenta la lista anterior y, en general, todo lo que hemos dicho sobre semiología).





¿Qué os sugiere la comparación? ¿Podríamos establecer todo un análisis de las construcciones de género en nuestra sociedad a partir de estas dos imágenes?

El psicoanálisis

El psicoanálisis, que es una disciplina en sí mismo, se puede utilizar de una manera muy fructífera en algunas investigaciones como técnica de análisis de datos (a menudo, en combinación con la semiología o con el análisis del discurso que presentamos a continuación). En el análisis de películas cinematográficas, el psicoanálisis se ha empleado ampliamente y está reconocido como técnica (gafas) de análisis dentro del campo de los estudios culturales.

2.1.4. El análisis del discurso

El análisis del discurso –que nosotros trataremos como una técnica de análisis cualitativo– es, como la semiología, más que una técnica de análisis y se puede considerar una metodología y una aproximación teórica si se tienen en cuenta todas sus premisas y no se toma solo como una herramienta de análisis.

Si, en semiología, Ferdinand de Saussure y Roland Barthes son los grandes padres fundadores de la aproximación (y, para nosotros, de la técnica de análisis), en el análisis del discurso nos tenemos que fijar (sin abandonar Francia) en Michel Foucault. La gran contribución de este autor fue explicitar y trabajar la estrechísima **relación que existe entre el poder y la construcción de conocimiento**. Así, en sus diferentes obras, Foucault trabajó la relación entre la construcción de conocimiento que se ha considerado cierto en una época

concreta, demostrando su historicidad y, a la vez, explicitando las importantes consecuencias sociales que determinadas verdades e incluso verdades dadas por sentado han tenido para las personas y para la manera como han vivido y han podido vivir su vida. El conjunto de conocimientos que se dan por ciertos en un momento determinado, la manera de definir, pensar y desear la realidad se condensan en el concepto –tan potente– de discurso en la obra de este autor.

Así, el **discurso** es una manera de pensar lo que es y lo que tendría que ser dentro de unas coordenadas de espacio y tiempo concretas. Los discursos no son eternos, son cambiables, y la tarea del historiador y del científico social, según Foucault, tendría que ser desenmascararlos, permitirnos mirar entre bambalinas y darnos cuenta de cómo se han construido, de qué juegos de poder han influido en ellas, de quién y cuándo ha hablado y de quién y cuándo ha determinado cómo se tendría que continuar hablando.

Esto no quiere decir que lo que se acaba cristalizando como cierto y como válido sea reducible a lo que han dicho unas personas concretas.

Los discursos se articulan por medio de toda clase de imágenes –verbales y visuales– y textos –especializados, científicos, literarios, cotidianos–, como también por medio de las prácticas pensables y realizables dentro de este discurso. Así, la gran diversidad de formas a partir de las que se puede articular, manifestar, producir y reproducir un discurso nos lleva directamente hacia la intertextualidad.

La **intertextualidad** hace referencia al hecho de que los significados de cualquier imagen o texto no dependen solamente de esta imagen o texto, sino también de los significados atribuidos y vehiculados por otras imágenes y textos, como señala Rose.

El **significado se construye en interrelación** y, solo si conocemos, trabajamos, repasamos y desenmascaramos las diversas interrelaciones podemos establecer un análisis del discurso. Así, cualquier análisis del discurso nos catapultará fuera de las imágenes y de los textos que hemos escogido para analizar. Por un lado, nos obliga a relacionar una imagen o un texto con otras imágenes o textos mientras que, por el otro lado, nos lleva a mirar más allá del material escogido, hacia las circunstancias de producción, hacia otros textos e imágenes relacionados, hacia las consecuencias sociales de los mismos materiales que hemos querido analizar como base de nuestro análisis del discurso, hacia los receptores de estos materiales (y, por lo tanto, hacia el discurso que llevan incorporado) y hacia los sujetos que contribuyen a construir, con su atribución de significados, papeles y sentidos.

Referencia bibliográfica

G. Rose (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials* (pág. 136). Londres: Sage.

Subjetividades construidas

Los análisis de Foucault del discurso médico y de la sexualidad moderna nos permiten ver que el discurso no solamente construye maneras de mirar y actuar, sino que también construye personas, subjetividades.

El análisis del discurso, como antes hemos dicho de la semiología, no trabaja con técnicas de muestreo a la hora de seleccionar el material que se va a analizar. Tal como destaca Tonkiss (1998, pág. 253), no es tan importante la cantidad de material analizado como lo es su calidad. La riqueza del detalle textual, más que el número de textos analizados, es lo que hará que un análisis del discurso tenga éxito. Sin embargo, los investigadores que trabajan desde la tradición del análisis del discurso tienden a usar más material que los que lo hacen desde la semiología (es evidente que estamos generalizando, hay de todo y hablamos de tendencias) y trabajan con un amplio abanico de materiales, desde materiales extraídos de archivos hasta entrevistas y grupos de discusión, desde documentos históricos y obras de arte hasta autoetnografía o autoanálisis, desde novelas hasta diarios personales, cartas o wasaps.

El análisis del discurso empieza en cierto modo allí donde hemos dejado antes el análisis de contenido: cuando nos fijamos no solamente en el contenido explícito del texto sino también en el implícito, cuando leemos entre líneas y tras las líneas y cuando dejamos de contar frecuencias y relaciones y observamos cómo se construyen y se estabilizan los significados, en interrelación – intertextualidad– con otros textos, con independencia del tipo que sean. Más allá de esto, el análisis del discurso a menudo levanta la vista del texto y se va hacia el mundo social y relacional, hacia las instituciones y las prácticas de las personas y no por voluntad de extensión, sino por necesidad analítica. Algunos trabajos elaborados desde la perspectiva del análisis del discurso lo hacen más, otros lo hacen menos (los que trabajan el análisis del discurso desde la historia están condenados a permanecer al nivel del texto que generaron otros que vivieron antes que nosotros y a descifrar el sentido que le confirieron y que no podemos captar de inmediato).

Reflexión

Imaginad que estáis interesados en ver cómo se ha representado visualmente la mujer embarazada a lo largo de la historia europea. ¿Creéis que la perspectiva del análisis del discurso sería una buena aproximación? Si pensarais que sí e hicierais el análisis desde esta perspectiva, ¿qué material recogeríais? ¿Adónde lo iríais a buscar?

Imaginad ahora que buscamos cómo se ha representado, dentro de nuestra misma historia, la Tierra donde vivimos, llegando hasta las imágenes del mundo globalizado. Experimentad con las diferentes técnicas de análisis que hemos presentado. ¿Haríamos trabajos diferentes según la técnica que aplicáramos?

Gillian Rose nos da algunos consejos (muy sencillos y elementales, pero a la vez muy útiles) para empezar con el análisis del discurso: una especie de higiene mental y visual, antes de ponernos a trabajar, si lo queremos ver con un toque de humor. Las recomendaciones que da son las siguientes:

- Mirad siempre vuestras fuentes y materiales con ojos frescos y despiertos.
- Adentraos en las fuentes.
- Examinad los temas clave.
- Examinad los efectos de verdad, los regímenes de verdad y certeza.
- Prestad atención a la complejidad y las contradicciones que presentan.
- Buscad lo que es invisible, no solo lo visible.

Referencia bibliográfica

G. Rose (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials* (pág. 158). Londres: Sage.

- Concentraos en los detalles.

Por otro lado, hay que recordar que, cuando hacemos el análisis del discurso, repasamos los hilos invisibles que tejen la estrecha relación que existe entre el poder y el conocimiento y que al final establecerán lo que consideramos como cierto o verdadero, y lo que no. Tenemos que aplicar la misma perspectiva al conocimiento que generamos nosotros y tenemos que analizar los datos a sabiendas de que el análisis que llevamos a cabo es también producción de discurso que, del mismo modo que los materiales que analizamos, tendrá consecuencias sociales.

Antes de concluir este apartado, hay que destacar que, cuando el análisis del discurso sale del texto, levanta los ojos del texto y se va a las instituciones y a las relaciones entre las personas y entre estas y los objetos que las rodean; podemos buscar estas relaciones e instituciones por todas partes. Pensemos un momento en este aspecto:

Reflexión

¿Recordáis las dos propuestas que hemos hecho hace un momento, el análisis del imaginario europeo de la mujer embarazada y el de nuestro planeta? Si nos alejamos de los textos, de las imágenes, de las pinturas, de las fotografías, de las novelas, ¿adónde vamos a buscar los regímenes de certeza sobre estos dos objetos de análisis?

Los museos y los archivos (no como lugar para buscar información, sino como instituciones) siempre son grandes referentes a la hora de hacer análisis del discurso. Estas instituciones gestionan la transmisión del discurso sobre la cultura y sobre la historia para las generaciones que vendrán, a la vez que permiten al ojo del investigador habilidoso divisar cómo se han construido y se han negociado certezas ya cristalizadas y socialmente dadas por sentado.

El análisis del discurso nos permite también hablar con las personas, entrevistarlas, mostrarles imágenes y textos, plantearles preguntas, dejar que el discurso social que han interiorizado y que contribuyen a modelar nos llegue a partir de sus palabras y gestos. Así, la información que extraemos de estas conversaciones (recordemos que hemos dicho que la entrevista y el grupo de discusión son conversaciones) se puede poner en relación con el resto de materiales y los podemos analizar de manera conjunta o separada y, luego, relacionarlos.

Ved también

Si os interesa trabajar desde la perspectiva del análisis del discurso, podéis consultar los dos documentos siguientes que encontraréis en el aula y que, a buen seguro, os facilitarán el trabajo: "L'anàlisi del discurs en les ciències socials" y "El análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos".

3. El estudio de caso

Los **estudios de caso** son un tipo de investigación cualitativa, de cariz fundamentalmente descriptivo, que se emplea para estudiar fenómenos concretos, grupos particulares, estados, pueblos, regiones, crisis, entre otros, todos particulares e irrepetibles en la historia, a pesar de que, en algunos casos, son comparables con otros (y, así, se puede emprender un estudio de caso comparativo).

Los investigadores que participan en un estudio de caso recogen todos los datos que pueden encontrar sobre el caso que investigan: observaciones directas, observaciones participantes, entrevistas, protocolos, diarios, anuarios, reportajes, todos los documentos escritos, visuales y audiovisuales a los que puedan acceder y que tengan relación con el objeto de estudio.

Para hacer un buen estudio de caso, nos tenemos que documentar muy bien, recoger todas las evidencias que podamos encontrar por el camino. En cierto modo, los que fuimos socializados con historias de Sherlock Holmes y Hércules Poirot lo tenemos más fácil. Disculpad la broma, pero en realidad esta afirmación tiene algo de cierto. Cuando elaboramos un estudio de caso, vamos buscando pistas, informaciones relevantes que nos ayuden a comprenderlo, sin ninguna intención más que esta, y a menudo sin saber hacia dónde nos va a llevar la información siguiente. Normalmente, en las ciencias humanas y sociales, al final del estudio no encontramos ningún asesino (a pesar de que a veces acabamos encontrando alguno –es difícil trabajar algo que tenga que ver con la sociedad y su historia sin encontrar ningún crimen–, pero no acostumbra a ser esta la finalidad de nuestra investigación) y tampoco acabamos resolviendo el caso, nuestros casos de estudio no se acaban, los acabamos.

Sin embargo, esta afirmación no solo es válida para los estudios de caso, sino que también lo es para todas las investigaciones que hacemos en nuestro campo de investigación, y sobre esta premisa se basa la posibilidad del progreso en nuestras disciplinas: siempre hay algo por descubrir o, sencillamente, por trabajar mejor más allá de la última investigación emprendida.

Cuando optemos por realizar un estudio de caso, hagamos una elección que tenga implicaciones. Un estudio de caso se centra intensamente en una familia o pequeño grupo de familias, en una empresa, en un proceso judicial, en un colectivo de artistas, en un centro para emigrantes, en una red social, incluso en una o unas cuantas personas. Así pues, las conclusiones que se pueden extraer de la misma son aplicables al pequeño colectivo o fenómeno analizado, pero no son generalizables más allá de este y, por lo tanto, como se trata

del estudio de un caso concreto, también es complejo hablar de mecanismos causales. Las personas que optan por elaborar casos de estudio aceptan estas premisas y, a menudo, no las sienten como un problema o una carencia; al contrario, tienden a enfatizar la posibilidad que ofrece el estudio de caso de exploración del objeto de estudio y de **descripción densa**¹ del mismo.

⁽¹⁾Este término fue acuñado por el antropólogo Clifford Geertz e implica aproximarse a un fenómeno social, humano, no solo a partir de este, que es descrito con todo detalle, sino poniéndolo también en contexto, conociendo este contexto con detalle, para que, a partir de la descripción (densa), podamos captar también su significado; el significado sentido por parte de las personas participantes. Para saber más, podéis leer el texto de Geertz que hemos incluido en esta asignatura, precisamente el que dio luz al concepto en cuestión.

Así, mientras que técnicas como el análisis de contenido (sobre todo el más cuantitativo) formulan preguntas del tipo quién, qué, dónde o cuánto(s), los **estudios de caso** tienden a preguntar **cómo** y **por qué**. Los estudios de caso son especialmente adecuados para estudiar **fenómenos contemporáneos** o **sobre los que no tenemos demasiada información previa**.

Sin embargo, no todos los trabajos en los que se ha hecho un estudio de caso nos dicen por completo lo mismo. Esto se debe al hecho de que hay diferentes tipos de estudio de caso. A continuación, elaboramos una lista con algunos tipos ideales para que os podáis orientar mejor sobre el campo si pensáis trabajar con este método, y no os sintáis desorientados si leéis bibliografía académica y encontráis varios tipos de estudio de caso. En líneas generales, están los tipos de estudio de caso siguientes:

- **Estudios de caso ilustrativos.** Se trata de estudios de caso básicamente descriptivos que sirven sobre todo para familiarizar a los lectores con fenómenos y situaciones que les son desconocidos.
- **Estudios de caso exploratorios.** Son estudios de caso que se preparan antes de emprender un estudio de mayor escala. Sirven para identificar cuestiones interesantes respecto al campo que se quiere investigar, para concentrar la atención en determinados aspectos prometedores. Sin embargo, tienen el riesgo de predeterminar mucho la dirección del estudio posterior.
- **Estudios de caso acumulativos.** Se trata de estudios de caso que trabajan a partir de la agregación de informaciones generadas por investigadores diferentes y en momentos diversos que se recopilan en un momento determinado y que agrupan informaciones dispersas.
- **Estudios de caso comparativos.** Estos estudios de caso se centran en el estudio de un mismo fenómeno en dos o más localizaciones, en dos o más momentos en el tiempo, en dos o más grupos o en dos o más personas.
- **Estudios de caso único.** Estos estudios de caso se centran en un solo caso, sin ninguna intención de generalización. La elección del caso único se basa

en la especificidad, en las características diferenciales, únicas y propias del caso elegido que hacen que sea interesante por sí mismo.

3.1. La historia de vida como estudio de caso

Cuando los casos de estudio se centran en las personas y en la vida de estas, nos encontramos con las historias de vida.

Así pues, las **historias de vida** son un tipo especial de estudio de caso, caracterizado por el hecho de centrarse en repasar la historia de una persona –o de un número reducido de personas– a lo largo de su existencia.

Lectura recomendada

Un estudio paradigmático y pionero llevado a cabo con la técnica de las historias de vida fue el libro de Oscar Lewis llamado *Los hijos de Sánchez*, una obra que ha hecho historia. Si alguna vez llega a vuestras manos, echadle un vistazo, es una pequeña joya.

O. Lewis (1963). *The children of Sánchez. Autobiography of a Mexican family*. Nueva York: Vintage Books.

Cuando elaboramos historias de vida, entramos en un proceso muy intenso de conocimiento y relación con otra persona. No se trata solo de hacer una o dos entrevistas en profundidad, sino de llevar a cabo un estudio mucho más complejo y duradero que requiere muchas horas y la colaboración total de las personas que nos abren las puertas de su casa y nos permiten hacer un estudio de caso (es decir, una descripción densa) de su vida: de ellos mismos y de todo su contexto personal, social, laboral e histórico. Se trata de llegar a comprender, si es posible, las experiencias y el sentido de las acciones y no acciones (que al final se convierten en acciones) de la persona o personas sobre las que vamos a elaborar las historias de vida.

En la disciplina de la historia, las historias de vida se suelen conocer como **historias orales**. Normalmente, hay épocas en las que se utiliza mucho esta técnica, cuando sabemos que una generación desaparece poco a poco y no queremos perder el testigo directo que ofrece sobre hechos que han sucedido en el pasado.

Así, en nuestro entorno, hubo un leve *boom* de estudios sobre la Guerra Civil española cuando las personas –testigos– que participaron de manera más o menos directa y la sufrieron (que habían sido padres y abuelos y habían sido percibidos tan cercanos que casi ni nos planteábamos que podrían irse) empezaron a dejarnos huérfanos de su presencia y, también, de sus experiencias, de sus historias y del sentido que dieron a las cosas.

En Alemania, pasó lo mismo con los supervivientes del Holocausto, con el debate sobre la memoria que resurgió cuando los protagonistas directos de los hechos tan trágicos de la Segunda Guerra Mundial y de la década que los precedió empezaron a desaparecer.

Podemos suponer que pasará lo mismo cuando, de aquí a unas décadas, empiecen a escasear testimonios directos de la caída del Bloque del Este, del Pacto de Varsovia, de la Unión Soviética, del Muro de Berlín y de tantos otros acontecimientos que han marcado el mundo en el que hemos crecido.

Ved también

Si os interesa saber más cosas sobre los estudios de caso y las historias de vida, podéis consultar el apartado “L'estudi de cas” del documento “Tècniques d'anàlisi de dades”, que encontraréis en el aula.

Página web

Un ejemplo interesante del trabajo de la historia oral o historias de vida lo encontramos en Montreal. Se trata de un proyecto que recoge las historias de vida de personas residentes en Montreal que han sufrido experiencias traumáticas de violencia y desplazamientos de masas. Si queréis más información sobre el mismo, podéis consultar el enlace siguiente:

[http://
www.lifestoriesmontreal.ca/.](http://www.lifestoriesmontreal.ca/)

4. La ética de la investigación y la calidad de los datos

4.1. Consideraciones éticas en la investigación en ciencias humanas y sociales

A menudo, cuando hacemos investigación, sobre todo cuando generamos datos propios y también en el momento de analizarlos, nos enfrentamos a una pregunta incómoda como es **¿qué podemos hacer y qué no podemos hacer a la hora de hacer investigación?**

Forma parte del conocimiento cotidiano que, para hacer investigación, no todo vale. Hay ciencias en las que este punto ha quedado bastante claro: muchos compartimos la premisa por la que, por ejemplo, en las ciencias médicas, no se puede experimentar con la vida humana según los intereses, los planes y los objetivos de cada investigador. Hay cosas claramente prohibidas, por la moral de cada cual o por la ley. Y a menudo está bien que sea así.

También hay debates abiertos sobre lo que tendría que estar permitido hacer con animales en los laboratorios y a partir de qué punto la ley tendría que poner freno a determinadas prácticas, apelando a los derechos que tienen como seres vivos.

En las ciencias sociales, no nos encontramos ante situaciones tan claras; ni reguladas con tanta claridad ni tan claramente en los límites del respeto por la vida y por la integridad física de los demás. Aun así, esto no significa que la investigación en ciencias humanas y sociales esté exenta de consideraciones éticas y de una reflexión sobre lo que podemos y no podemos hacer en nuestra práctica investigadora, teniendo en cuenta la dignidad de los colectivos y las personas investigadas y las consecuencias de nuestra acción investigadora. Vayamos por partes.

4.1.1. Cuando el objeto de estudio son las personas...

Parece evidente que, cuando el objeto de estudio son las personas, con creencias, sentimientos, intenciones, pasiones y proyectos, entre otros, el investigador automáticamente tendría que ir con pies de plomo a la hora de adentrarse en un terreno tan delicado y tratar con la máxima delicadeza lo que emplea como material para el análisis. En efecto, muy a menudo, sucede así.

No obstante, si no nos detenemos a tomar conciencia de las acciones que emprendemos en nuestra investigación y que pueden tener consecuencias para las personas que colaboran en el proyecto (de una manera directa o indirecta), o bien qué acciones tocan (o traspasan) el límite del respeto por el otro,

puede pasar (y pasa) que nos dediquemos a actividades investigadoras de ética dudosa sin mala intención y sin darnos cuenta de que estamos traspasando un umbral que no tendríamos que traspasar, o que no tendríamos que haber traspasado.

Obviamente el “yo no me imaginaba que...” no es una excusa para redimir malas prácticas. Es más bien un reclamo para pedir atención y reflexionar con detenimiento sobre las técnicas de investigación que empleamos y las consecuencias que tienen antes de ponernos a trabajar.

Las consecuencias de nuestra acción investigadora y la información que tenemos que dar a las personas que nos ayudan en el proceso

¿Nos hemos planteado alguna vez que, cuando hacemos trabajo de campo, interaccionamos con las personas que constituyen nuestro objeto de estudio (suena tan feo) y que las acciones que llevamos a cabo pueden tener consecuencias para ellas que pueden ir más allá del estudio y que les cambien la visión que tienen de la propia vida y de las propias acciones?

A menudo, parece que los investigadores pensamos que, tras una entrevista, tras rellenar una encuesta, tras ser observada durante un espacio de tiempo determinado, tras saberse fotografiada, grabada, mirada e investigada, la persona continúa con su vida y sus tareas cotidianas sin ningún tipo de alteración y cambio.

Solo poniéndolo por escrito y visualizando esta afirmación ya nos damos cuenta de que no puede ser cierta. Es evidente que la interacción con el investigador y con el estudio emprendido tiene consecuencias en mayor o menor medida sobre la vida de las personas que desempeñan nuestro trabajo de campo posible.

El objetivo que nos tenemos que plantear aquí es doble; por un lado, hay que calibrar la magnitud de estas consecuencias y, por el otro lado, valorarlas y plantearnos qué consecuencias podemos asumir y cuáles nos hacen darnos cuenta de que sería mejor no emprender la investigación en los términos que planteábamos en vista de las consecuencias que podría tener (no lo sabremos nunca si no lo hacemos, pero hay casos en los que es mejor no saberlo que lamentarlo). Y es responsabilidad nuestra saber poner el límite.

Nos tenemos que plantear estas preguntas cuando hagamos entrevistas y cuando formemos grupos de discusión (incluso cuando hagamos encuestas). Lo tenemos que hacer, también, si preguntamos a personas que nos dejan trabajar con sus foros y blogs en Internet, si les pedimos fotografías, que nos comenten una película o –evidentemente– si les creamos una historia de vida. Incluso nos lo tenemos que plantear cuando pedimos ir a observar a un grupo que interacciona (y se saben observados).

Está claro que se podría decir con rapidez (y a menudo ha habido estudiantes que lo han dicho, os lo podemos asegurar), “es mejor llevar la grabadora en el bolso y grabar una conversación normal o una situación cotidiana sin que se den cuenta de que se está haciendo”.

Quizás sí sería mejor, desde un punto de vista muy egoísta e irrespetuoso. Pero esto va totalmente en contra de cualquier ética investigadora. Y lo cierto es que es algo que nos molestaría mucho que nos hicieran. Así pues, debéis tener en cuenta los aspectos siguientes:

- Vuestra acción investigadora –cuando tiene que ver con personas, con independencia de la situación– tiene efectos sobre aquellos que queréis estudiar.
- Os tenéis que plantear las posibles consecuencias de vuestra acción y es evidente que, a pesar de que no podemos prever el futuro, si os parece que el daño va a ser más grande que el beneficio o si os parece sencillamente que el daño va a ser importante (por muy grande que sea el beneficio), es mejor dejarlo.
- Las personas a las que grabéis, entrevistéis, observéis o encuestéis tienen que estar informadas en todo momento de lo que pasa y de por qué pasa. Es decir, no hace falta que les expliquéis toda la investigación antes de someterlos a la encuesta o entrevista (entre otros motivos porque sesgaría los resultados), pero sí es importante que sepan:
 - de qué universidad sois, qué tipo de trabajo hacéis y por qué queréis hablar con ellos (en líneas generales);
 - qué vais a hacer con los datos, quién tendrá acceso a ellos y cómo se van a trabajar;
 - si los grabáis o los fotografiáis, por qué lo hacéis, quiénes van a tener acceso a los datos y, si van a ser anónimos (que es lo que normalmente habría que hacer), cómo se hará este proceso.

¿Qué pasa cuando la investigación es en línea?

Es mucho más difícil recordar y tener presente de manera activa que detrás de la investigación hay personas cuya dignidad e intimidad merece todo nuestro respeto cuando estas personas se diluyen detrás un blog, un foro o, en menor medida, una serie de correos electrónicos.

A menudo, los investigadores entran en páginas web, creadas por mil motivos –pero, ciertamente, no para dar material de investigación a investigadores–, extraen imágenes, frases o citas de ellas y las ponen en sus trabajos de investigación sin pedir ningún permiso. Hay que calibrar cómo enfocamos el tema dependiendo del tipo de datos que queremos extraer de las páginas que visi-

tamos, pero, en cualquier caso, debemos tener siempre presente que Internet no es un pozo de información para los investigadores para que rebusquen y tomen prestado como les plazca, sin tener que pedir nada a nadie, ni pedir permisos ni dar las gracias. A veces, cuesta el gesto de pedir permiso, y a menudo nos dicen con rapidez (y, en algunos casos, incluso muy contentos) que sí. Y si nos dicen que no, quizás aprenderemos a partir de la respuesta (sobre todo, si pedimos los motivos de la negativa con todo el respeto) algo sobre nuestro caso de estudio que no habríamos sabido si no nos hubiéramos puesto en contacto con las personas, tratándolas como sujetos soberanos.

Lectura recomendada

Para el tema específico de la investigación en Internet, podéis consultar el artículo siguiente:

E. Ardèvol; A. Estalella (2007). "Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de Internet". *Forum Qualitative Social Research* (vol. 3, núm. 8).

4.2. Validez y calidad de los datos

Desde las ciencias sociales, pero también desde las ciencias humanas (cada vez más), en algunos casos se cuestiona la validez, la calidad y la credibilidad de los datos que se han generado y se han analizado a partir de métodos cualitativos. A pesar de que se trata de un reproche que muestra que no se conoce el cuidado con el que trabajamos los investigadores de estas ciencias (y teniendo que admitir que no todo el mundo hace un trabajo esmerado, en ninguna disciplina), hay que estar preparados para conocer los puntos fuertes y los puntos débiles de nuestras aproximaciones metodológicas, métodos y técnicas si queremos argumentar de una manera convincente. Por este motivo, y para mejorar la reflexión y la calidad del trabajo, es importante dedicar una reflexión a los criterios de calidad y validez de los datos que obtenemos y los análisis que llevamos a cabo.

Ved también

Para hacerlo, os proponemos dos fuentes. Una página web, muy trabajada y explicativa que os será muy útil: <http://www.qualres.org/homelinc-3684.html>. Y el apartado "Fiabilitat, validesa i generalització de les dades qualitatives" del documento "Tècniques d'anàlisi de dades", que encontraréis en el aula.

5. La *Grounded theory*

5.1. *Grounded theory*. Entender la investigación como un proceso abierto y dinámico

Ya hace unas cuantas décadas que Barney Glaser y Anselm Strauss desarrollaron una aproximación a los trabajos de investigación en ciencias sociales y humanas, que denominaron *grounded theory* (es decir, **teoría fundamentada**). La aproximación de la *grounded theory* puso sobre el papel (y contribuyó a legitimar dentro de la academia) una manera de trabajar que rompía el modelo estático de investigación estructurada según el esquema siguiente: pregunta inicial, marco teórico, modelo de análisis y conclusiones. Se trata de un esquema que todavía se enseña (y enseñamos) en cursos de diseño de la investigación.

A pesar de que es importante familiarizarse con esta estructura de la investigación, ya hemos mencionado al principio de estos materiales que, en realidad, lo que pasa en la cocina del investigador tiene poco que ver con el esquema estándar que se enseña en los cursos de diseño de la investigación y de métodos que nos explican el proceso de la investigación como si fuera un proceso ordenado, pulcro y coherente, que empieza con un objetivo y acaba realizándolo.

El esquema que a menudo se presenta para describir el proceso de investigación a los estudiantes que se inician en esta materia es el siguiente:

- Etapa 1. Pregunta inicial.
- Etapa 2. Exploración.
- Etapa 3. Explicitación del marco teórico.
- Etapa 4. Método y técnica de recogida de datos.
- Etapa 5. Construcción del modelo de análisis.
- Etapa 6. Observación y recogida de datos.
- Etapa 7. Análisis de datos.
- Etapa 8. Conclusiones.

En algunos casos, se explicita que esta división no se corresponde con el proceso real de investigación, que es mucho más circular (o espiral) y que va y viene constantemente de una etapa a otra. Aun así, hasta que no se ha pasado por un proceso de investigación, no se acaba de captar cómo son los meandros que la investigación entendida como proceso de descubrimiento (y no como intento de confirmar lo que pensamos que ya sabemos) nos presenta como reto y como sorpresa a lo largo de todo el proceso.

De hecho, un tema de investigación nos puede acompañar durante muchos años y cada investigación solo acaba cuando nosotros decidimos que acabe. Y siempre se puede volver, reenganchándonos a uno de los muchos meandros del curso.

Aun así, si trabajamos desde el principio sabiendo y aceptando que el proceso de investigación es un proceso de revisión continua de nuestras premisas, hipótesis y resultados, disfrutaremos más del proceso, lo trabajaremos y documentaremos mejor y el resultado será al final, en todos los sentidos, más satisfactorio.

5.2. El descubrimiento de la *grounded theory*

Glaser y Strauss escribieron *The discovery of grounded theory* después de llevar a cabo una investigación sobre el trato que recibían los enfermos terminales en los hospitales (*Awareness of dying*, 1965). En esta investigación, los autores querían estudiar los factores que influían en el trato que recibían los enfermos terminales por parte del personal médico y sanitario. Los autores tenían la hipótesis de que la edad y el estatus familiar de cada persona eran los factores diferenciales principales a la hora de comprender el trato que recibían en el hospital (por ejemplo, según esta hipótesis, una madre joven recibiría un trato diferente que un abuelo).

Sin embargo, en el transcurso de la investigación se dieron cuenta de que su hipótesis no funcionaba y no encontraban las diferencias que buscaban.

Ante este hecho, muchos investigadores quizás tirarían la toalla, pero ellos habían guardado los datos recogidos durante toda la investigación de manera cuidadosa y los habían integrado en su modelo. Los habían capturado en memorias escritas después de cada día que habían pasado al hospital, tras cada entrevista, tras cada observación, y en las transcripciones realizadas y guardadas con cuidado.

Así, pudieron examinar y volver a examinar los datos tantas veces como consideraron necesario, intentando entender qué fallaba, si era la hipótesis o bien el análisis. Tuvieron la posibilidad de revisar el proceso de investigación una y otra vez hasta que se dieron cuenta de que, a pesar de la pertinencia de la pregunta inicial, su hipótesis de trabajo les había llevado a concentrarse en buscar diferencias allí donde no las había y a no darse cuenta de las diferencias relevantes en el trato que recibían los enfermos que sí tenían lugar, pero no en los ámbitos donde las habían buscado.

Antes de iniciar el trabajo de campo, ya habían preestablecido hipótesis sobre lo que encontrarían y dónde lo tenían que encontrar. Es evidente que trabajar con hipótesis es del todo correcto pero, a veces, si nos aferramos demasiado a las hipótesis y cerramos los ojos ante los datos, podemos llegar a no encontrar

Referencia bibliográfica

B. G. Glaser; A. L. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

nada en ámbitos de investigación que en realidad podrían dar mucho de sí. En algunos casos, nos puede incluso llevar a construir resultados falsos, al forzar los datos para que encajen con las hipótesis que hemos diseñado.

Esta última afirmación puede sonar exagerada, pero os podemos asegurar que no lo es en absoluto. Un gran número de veces las investigaciones que se llevan a cabo en nuestros campos de conocimiento tienden a confirmar las premisas y las hipótesis iniciales con los resultados obtenidos. Es cierto que puede ser que, a veces, estas nos pongan sobre la pista de fenómenos altamente relevantes, pero también puede suceder –y a menudo sucede– que nos modelen la mirada de modo que solo veamos lo que buscábamos (incluso si no está) e ignoremos todo el resto.

5.3. La *grounded theory* contribuye a evitar que esto pase. ¿Cómo lo logra?

Esta teoría formaliza y pauta el proceso de idas y venidas que llevamos a cabo de manera espontánea por medio de las diversas fases de la investigación, de modo que se asegura una mínima reflexión sobre los implícitos, sobre el curso de la investigación, sobre las dificultades que se van encontrando y sobre los porqués de estas dificultades.

Así pues, se aconseja iniciar casi a la vez el trabajo empírico y el trabajo en el marco teórico. Este consejo puede sonar extraño, incluso alocado, si seguimos los manuales estándares de diseño de la investigación; y, a veces, hay motivos para no hacerlo, ya que no siempre hay que contribuir más al caos que todo proceso de inicio de una investigación ya comporta.

Ahora bien, cuando se llega a un nivel de estudios avanzados, y una vez iniciados en la investigación, parece de lo más adecuado empezar a conocer la aproximación a la investigación que Glaser y Strauss proponen. Así:

- Una vez se ha escogido el ámbito en el que se quiere trabajar y antes de acabar de formular por completo la pregunta de investigación, se puede plantear una investigación exploratoria, como analizar un par de documentos, entrevistas o películas, el material que hayáis elegido para crear vuestros datos. La asignatura de métodos (es decir, esta) os podría servir incluso para abordar esta primera exploración.
- Cuando se inicia un proceso de investigación, todavía (o sobre todo) cuando se dé durante la fase inicial de exploración del campo de interés, es de lo más recomendable elaborar pequeñas memorias de cada uno de los análisis que se vayan emprendiendo. Escribir lo que el análisis aporta y muestra es muy importante. No os fiéis nunca demasiado de vuestra memoria. Cread memorias.

- Una vez hayáis hecho un par de catas exploratorias volved atrás. En vuestro caso:
 - Revisad qué premisas implícitas (que os habréis esforzado en explicitar) había detrás de vuestros movimientos. ¿Qué pregunta de investigación las habría cristalizado mejor?
 - Observad las nuevas hipótesis emergentes que se han ido formando a lo largo de esta fase preliminar.
- Explicitad también en una memoria las conclusiones de la primera exploración y el contraste con el trabajo hecho previamente (si es el caso) y con las hipótesis previas a la primera exploración.
- Explicitad una pregunta de investigación que os tiene que guiar a partir de ahora.
- Revisad y ampliad vuestro marco teórico.
- Repetid este proceso (con fases exploratorias en el campo) tantas veces como consideréis necesario hasta que tengáis la sensación de llegar a un punto donde tengáis algo nuevo y relevante que decir.
- Reunid las memorias, leedlas y contrastadlas. Entonces estaréis en disposición de escribir un buen proyecto de investigación.
- Empezad la investigación siguiendo todos los caminos que se han ido consolidando como los más relevantes. ¿Qué tipo de datos os falta? ¿Con qué podéis complementar los que habéis ido recogiendo en las fases exploratorias? ¿Cómo los queréis analizar? ¿Qué técnica o técnicas de análisis van a ser las más adecuadas?
- Repetid el proceso que habéis emprendido en las fases exploratorias también para esta fase (o conjunto de fases) de la investigación.
- Reunid las memorias de nuevo. Releedlas todas. Leed las transcripciones, los análisis, todos los materiales que hayáis generado y buscado, todas vuestras reflexiones. Tomad distancia. Empezad a redactar.

La cocina de este tipo de investigaciones es a fuego lento, pero al final se consigue un resultado que, como el nombre de esta aproximación indica, está fundamentado (teoría fundamentada en la investigación empírica y a la inversa), en vez de nueva producción teórica solo basada en lo que han escrito otros y aplicada fielmente sobre unos datos sin dejar que hablen.

En el caso de la investigación de Glaser y Strauss que hemos empezado a explicar, una parte de la hipótesis era cierta (los enfermos recibían un trato diferenciado), pero no lo era según los criterios diferenciales que los autores habían

supuesto. Al final, la clave del trato diferencial la proporcionó el concepto de *awareness* (conciencia); es decir, los médicos y las enfermeras sí tenían un trato diferente con los pacientes, pero este trato dependía básicamente del hecho de que estos supieran o no cuál era su condición y, antes de entrar a ver a un paciente, el personal sanitario se aseguraba siempre sobre el mismo tema. ¿Lo sabe? era la pregunta estándar ante un caso de inseguridad sobre si el paciente era consciente o no de su destino inminente.

Esta pregunta, que Glaser y Strauss registraron en su trabajo de campo sin saber muy bien por qué, les abrió la puerta a las relecturas que llevaron a cabo sobre la manera de codificar y dar sentido a los datos obtenidos y generar teoría a partir de las mismas.

Desde el comienzo, la *grounded theory* ha evolucionado y ha perfeccionado la manera de trabajar, registrar, archivar y, sobre todo, codificar. De hecho, los autores que iniciaron el procedimiento metodológico y teórico juntos, Glaser y Strauss, avanzaron por caminos diferentes. Anselm Strauss empezó a trabajar la *grounded theory* con Juliette Curven, mientras que Glaser no aceptó del todo el camino que estos tomaron y continuó publicando en solitario. Ahora no nos hace falta entrar en el grado de detalle que necesitaríamos para discutir las diferencias (a pesar de que os facilitaremos un texto que las explica, por si a alguien le interesa), pero dejamos dicho que aquí seguimos la variante Strauss-Curven, como vamos a ver en las secciones siguientes.

Ved también

Encontraréis una presentación bastante detallada de las diversas fases de la *grounded theory* y una exposición de los puntos fuertes y los puntos débiles de esta teoría en los documentos siguientes que encontraréis en el aula: “Grounded theory method, part I: within the five moments of qualitative research” y “Grounded theory: some reflections on paradigm, procedures and misconceptions”.

5.4. ¿Cómo valida la *grounded theory* los datos?

Validar una teoría “es un proceso de comparación de conceptos y las relaciones que tienen con los datos de la investigación para determinar cómo se aguantan ante este escrutinio” (Curven y Strauss, 1998, pág. 24).

Es decir, para validar los datos y comprobar su consistencia, la *grounded theory* los pone continuamente a prueba por medio de un proceso circular de funcionamiento. No valida y pone a prueba solo los datos, sino que también lo hace con las teorías y los conceptos que se generan a partir de los diferentes procesos y momentos de análisis de los datos. La vigilancia constante y el ir y venir continuos desde las teorías que se han convertido en la manera que tenemos de entender la pregunta de investigación y de mirar el objeto de estudio, hacia los resultados de nuestro trabajo empírico, hacia la pregunta de investigación

Página web

Si queréis tener una visión de la obra de Anselm Strauss, uno de los padres fundadores de la *grounded theory* y sociólogo de la escuela del interaccionismo simbólico, podéis consultar el enlace <http://sbs.ucsf.edu/medsoc/anselmstrauss/>.

que nos planteamos y hacia las teorías que vamos generando en el proceso hace que aumenten la calidad y la coherencia de los datos, de la pregunta, de nuestro posicionamiento teórico y de la teoría que vamos generando.

La finalidad última de la *grounded theory*, teniendo en cuenta el planteamiento, es generar teoría sobre fenómenos que aún no se han estudiado, tal como plantea el estudio guiado por esta manera de hacer. Así pues, la *grounded theory* apunta en una dirección diferente, por ejemplo, a un estudio de caso y el objetivo de generar una descripción densa. La *grounded theory* no solo busca explicar y analizar, sino que también quiere generar teoría fundamentada en los datos generados, recogidos y analizados; una teoría que sea válida y fiable a causa, precisamente, de su fundamentación en unos datos sometidos a tests continuos de calidad y solidez. Fijaos en la cita siguiente para ver que el posicionamiento de Curven y Strauss los aleja de otras aproximaciones que hemos presentado en estos materiales, en lo que hacen y en la aspiración que aquello que hacen genera:

“Theorizing is the act of constructing (we emphasize this verb as well) from data an explanatory scheme that systematically integrates various concepts through statements of relationship. A theory does more than provide understanding or paint a vivid picture. It enables users to explain and predict events, thereby providing guides to action”.

Curven y Strauss, 1998, pág. 25

5.5. El proceso de codificación y las memorias desde la perspectiva de la *grounded theory*

5.5.1. Las memorias

Desde la perspectiva de la *grounded theory*, como ya hemos mencionado antes, tiene una importancia capital llevar un **registro cuidado de los procesos y las reflexiones** que vamos gestionando a lo largo del proceso de investigación. Este proceso de registro y reflexión se refleja sobre todo en las memorias que Curven y Strauss animan a escribir después de generar nuevos datos, tras ejecutar cada análisis y efectuar cada lectura para registrar las dudas, las irritaciones en el proceso de investigación, las preguntas que no se resuelven y las respuestas que generamos.

Las memorias nos van a ayudar a no perder el hilo cuando el volumen de los datos que hayamos recogido o generado –y también analizado– sea considerable. Las memorias aseguran que no vamos a perder ninguna idea que hayamos anotado por el camino, serán nuestras vigilantes y nos ayudarán a captar y filtrar los propios sesgos y prejuicios (grandes enemigos de los investigadores) que, puestos por escrito –aunque sea de una manera inconsciente– y sometidos a la distancia temporal y a la actitud vigilante y atenta que nos tiene que caracterizar como investigadores, saltarán a la vista cuando los leamos pasado un tiempo. Así pues, las memorias nos ayudan tanto a recordar lo que hemos pensado en diferentes momentos del proceso de investigación como a

poner distancia, nos permiten volvernos conscientes de nuestros pensamientos y emociones a lo largo del proceso de investigación, nos ayudan también a comprender, por ejemplo, por qué algunas entrevistas nos muestran unos resultados y otras unos diferentes: quizás tiene algo que ver la dinámica que se generó, nuestra reacción o carencia de reacción con el entrevistado, el entorno en el que se desarrolló la entrevista (que también queda reflejado en la memoria sobre la entrevista). Las memorias también nos sirven para anotar y trabajar lo que extraemos de la bibliografía académica (y quizás no académica) que vamos leyendo, y de este modo cristalizamos las propias intuiciones e ideas teóricas, el diálogo con los datos y con lo que han hecho otros investigadores antes o a la vez que nosotros.

Es decir, además de los datos que recogemos y generamos, las memorias que hemos ido escribiendo a lo largo del proceso de investigación son datos tan interesantes, ricos y válidos como todos los demás que al final serán analizados y se convertirán en parte del cuerpo de nuestro trabajo.

5.5.2. La codificación

Curven y Strauss (2001) dan una gran importancia a la codificación de los datos que hemos ido recogiendo como proceso de análisis de los mismos. Así, la técnica de análisis que propone la *grounded theory* se basa en tres fases de codificación, que exponemos a continuación.

Primera fase de codificación o codificación abierta

Esta primera fase de codificación implica reunir todos los textos que hemos recogido y generado: las transcripciones de todas las entrevistas y grupos de discusión, todos los documentos de archivo, cartas, diarios, noticias de diario, artículos de semanarios, revistas, secuencias de películas y anuncios, entre otros. En definitiva, todo lo que forme el cuerpo de los datos y, si nos parece pertinente, la totalidad de las memorias de investigación para someterlas a un **análisis línea por línea**.

El análisis línea por línea nos permite centrarnos en los datos que tenemos delante y cuestionarnos cada palabra. ¿Por qué el entrevistado ha dicho *x* y después *y*? ¿Que quiere decir cuando dice *siempre*? ¿Qué nos está diciendo cuando repite muchas veces una misma palabra? Y así, literalmente, línea por línea. Además, junto a cada frase, cada párrafo o incluso cada palabra que nos aporta un elemento interesante, anotaremos lo que queremos destacar y lo que hemos visto en ello.

Sin embargo, esta anotación no se hace de cualquier manera; se genera un **código** que, si puede ser, será una sola palabra o una expresión corta y tan clara como sea posible, y que definiremos a la vez con la máxima precisión que podamos lograr para que en todo momento podamos captar por qué hemos creado ese código y cuál es su finalidad analítica.

Definición del código

Cuando trabajamos en grupo, las definiciones de los códigos son fundamentales. Pero, a menudo, cuando escribimos un mismo trabajo durante muchos meses o incluso años, en realidad hacemos un trabajo en grupo, ya no vamos a ser la misma persona al final del proceso y lo que ahora nos parece evidente e innecesario definir quizás no nos lo va a parecer al cabo del tiempo.

Cuando generemos los códigos que después vamos a aplicar a otros textos que analicemos, al principio tenemos la tentación de generar cada vez más códigos... Tenemos que ser conscientes de que al final del proceso no podremos gestionar los centenares o incluso miles de códigos que, en un primer momento, nos parece que tendríamos que generar. Antes de generar un nuevo código, hay que preguntarnos si nos aporta algo nuevo que no esté recogido en otro código que ya tenemos y si los códigos que hemos ido generando son los más adecuados. Siempre podemos revisar la lista de códigos y sus definiciones.

Codificar no es una tarea fácil y requiere entrenamiento y quizás algunas codificaciones fallidas antes de ver el camino que tenemos que seguir, encontrar nuestro propio ritmo y generar un criterio de lo que es necesario codificar y lo que no lo es.

Un análisis línea por línea es una tarea que puede parecer inacabable... y en realidad lo es. Curven y Strauss son conscientes de este hecho y dejan la puerta abierta al investigador para que decida cuándo ya ha codificado lo suficiente en abierto y, en realidad, está llegando a un punto de saturación de códigos: ya ha generado bastantes, no surgen más que sean relevantes y lo que va viendo cuando sigue el proceso de codificación son ya relaciones entre códigos que no puede olvidar anotar, pensar y repensar... Cuando esto pasa, ha llegado el momento de cerrar (siempre, como todo en la *grounded theory*, momentáneamente) la primera fase de codificación y pasar a la segunda.

Segunda fase de codificación o codificación axial

Si en la primera fase de codificación nuestra tarea era generar los códigos con los que leemos y analizamos los materiales, esta segunda fase trabaja las **relaciones que se establecen entre los códigos: las familias de códigos**.

Algunos códigos están relacionados porque los unos son parte de los otros.

Por ejemplo, si generamos el código "miedo", quizás después encontraremos fragmentos que se han codificado como "miedo al fracaso", "miedo al compromiso", "miedo a la muerte", "miedo a la enfermedad", "miedo a la soledad", "miedo al sufrimiento". Podemos agrupar todos estos subcódigos y crear una familia bajo el amplio abanico del código madre que sería "miedo".

Otros códigos son excluyentes, como “salud” y “enfermedad”, pero nos puede interesar tenerlos relacionados como opuestos y así formar una familia. Otros serán complementarios o tendrán una relación temporal.

Con independencia de la relación que tengan, cuando, después de releer el material, descubramos códigos relacionados, hay que establecer esta relación, definirla (indicar la relación que establecemos entre códigos es tan importante como definir los códigos en la primera fase de codificación) y así crear familias e incluso superfamilias de códigos.

Una vez tengamos establecidas todas las relaciones entre los códigos que habremos generado, puede ser que la tendencia a crear superfamilias se nos acentúe. Las **superfamilias** son agrupaciones de familias de códigos que acabamos relacionando las unas con las otras tal como, en un primer momento de esta segunda fase, relacionábamos códigos sueltos. Cuando llegamos a este punto, quiere decir que ya estamos a punto para pasar a la tercera fase de la codificación.

Tercera fase de la codificación o codificación selectiva

Llegados a la fase final de la codificación, nos volvemos a acercar a nuestro material, a los datos con la serie de códigos que hemos generado, las familias y, si se tercia, las superfamilias de códigos e intentamos relacionarlos entre ellos tal como en un primer momento lo habíamos hecho con los códigos y después con las familias.

El objetivo es generar una estructura (similar a una estructura de árbol) que nos filtre los dos o tres códigos (el número es solo aproximado, no os centréis en él) que estructuran el discurso y las prácticas en torno al fenómeno que hemos definido como objeto de análisis.

En el caso de la investigación de Glaser y Strauss (*Awareness of dying*, 1965) que hemos comentado al inicio de la exposición de la *grounded theory*, el código que se volvió estructurador del resto y, por lo tanto, clave para la teorización, fue el de *awareness of dying*, es decir, la conciencia de estarse muriendo.

5.6. La codificación como técnica de análisis y la relación que tiene con las demás técnicas de análisis presentadas

No es la primera vez a lo largo de este texto que empleamos el término codificación. Ya lo habíamos hecho, aunque sin poner demasiado énfasis, al tratar la técnica del análisis de contenido. Es importante destacar que hay algunos paralelismos interesantes, pero también unas cuantas diferencias relevantes, que vale la pena discutir antes de finalizar la exposición de la *grounded theory*.

La propuesta de codificación que nos hace la *grounded theory* es ciertamente compatible con la utilización de la técnica del análisis de contenido e, incluso, osaría sugerir que muchos investigadores que trabajan con la *grounded theory*, a la hora de codificar, aplican una técnica igual o muy cercana a la del análisis de contenido. De hecho, las tres fases de la codificación permiten trabajar las frecuencias y las relaciones entre códigos que antes hemos mencionado; en concreto, la primera fase de codificación es ideal para el análisis de las frecuencias, y la segunda fase, para el análisis de relaciones entre códigos.

Sin embargo, también podemos decir que la intencionalidad que hay detrás de una codificación bien hecha realizada desde las premisas de la *grounded theory* no es generar un análisis de contenido. Por su parte, en realidad y como muestra sobre todo la tercera fase de codificación –**la intención final de la *grounded theory* es la generación de teoría** (como su nombre indica) y no analizar los contenidos de una serie de documentos (aunque también se tengan en cuenta los implícitos)–, las fases de codificación propuestas por Curven y Strauss son compatibles con las tres técnicas de análisis de datos presentadas en este texto.

Depende básicamente de las gafas teóricas que nos pongamos a la hora de codificar, que lo hagamos desde la óptica del análisis de contenido, de la semiología o del análisis del discurso. Y recordemos también que, en la práctica, las fronteras entre las técnicas son mucho más porosas que las fronteras que dibujamos en la presentación formal correspondiente.

De hecho, todos los investigadores nos vamos forjando una caja de herramientas y de gafas muy personalizada, adaptada a nuestras preguntas, intereses y sensibilidades. Es una caja que nos funciona y que tenemos que hacer tan explícita como nos sea posible, de modo que los que nos lean puedan captar qué hemos hecho, cómo y por qué lo hemos hecho y puedan discutir y mejorar nuestro trabajo. Pero, a la hora de tomar las decisiones metodológicas, nosotros y nuestras preguntas de investigación, nuestra orientación teórica y las inquietudes y sensibilidades intelectuales (como también los maestros) son lo que nos va a guiar y a hacernos únicos.

Bibliografía

- Annells, M.** (1997). "Grounded theory method, part I. Within the five moments of qualitative research". *Nursing Inquiry* (núm. 4, págs. 120-149).
- Bertaux, D.** (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Denzin, N.; Lincoln, Y.** (2005). *The Sage handbook of qualitative methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Dyer, G.** (1982). *Advertising as communication*. Londres: Routledge.
- Estalella, A.; Ardèvol, E.** (2007). "Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de Internet". *Forum Qualitative Social Research* (vol. 3, núm. 8).
- Fielding, N. y otros** (2008). *The Sage handbook of online research methods*. Londres: Sage.
- Foucault, M.** (1994). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M.** (2003). *Historia de la sexualidad* (vol. I: *La voluntad del saber*; vol. II: *El uso de los placeres*; vol. III: *La inquietud de sí*). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M.** (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M.** (2005). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M.** (2007). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L.** (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B.** (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mijo Valley: Sociology Press.
- Goulding, C.** (1999, junio). "Grounded theory. Some reflections on paradigm, procedures and misconceptions". *Working Paper Series*. Universidad de Wolverhampton.
- Guba, E.** (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Ángeles: CSE.
- Hine, C. M.** (2000). *Virtual ethnography*. Londres: Sage.
- Jones, S. (ed.)** (1999). *Doing Internet research. Critical issues and methods for examining the net*. Londres: Sage.
- Krippendorff, K.** (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Krippendorff, K.; Bock, M. A. (eds.)** (2008). *The content analysis reader*. Thousand Oaks: Sage.
- Lewis, O.** (1963). *The children of Sánchez. Autobiography of a Mexican family*. Nueva York: Vintage Books.
- Lutz, C. A.; Collins, J. L.** (1993). *Reading National Geographic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morgan, D.** (1998). *The focus group guidebook*. Londres: Sage.
- Olabuénaga, J.; Ispizua, M. A.** (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pink, S.** (2001). *Doing visual ethnography*. Londres: Sage.
- Riessman, C. K.** (1993). *Narrative analysis*. Londres: Sage.
- Rose, G.** (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*. Londres: Sage.

Serrano, J. (1995). "Discurso narrativo y construcción autobiográfica". *Revista de Psicología Social Aplicada* (vol. 5, núms. 1 y 2, págs. 41-56).

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Nueva York: Cambridge University Press.

Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Los Ángeles: Sage.