

---

# Introducció a l'anàlisi de dades qualitatives

---

PID\_00235427

Beatriz Ballestín González

---

Temps mínim de dedicació recomanat: 6 hores

---





# Índex

<b>Introducció</b> .....	5
<b>Objectius</b> .....	7
<b>1. L'anàlisi qualitativa de dades: introducció</b> .....	9
1.1. Concepte i objectius .....	9
1.2. Refrescant el concepte de dada qualitativa en relació amb l'anàlisi .....	11
1.3. Reptes i dificultats de l'anàlisi qualitativa .....	12
<b>2. Cap a l'anàlisi. La preparació dels materials: categorització i codificació d'informació qualitativa</b> .....	15
2.1. Transcriure i revisar curosament la informació .....	15
2.2. Fer una lectura preliminar de tot el material per explorar el sentit general de les dades .....	16
2.3. Primera fase de "reducció" de les dades: Categorització .....	17
2.4. Segona fase de "reducció" de les dades: Codificació .....	24
2.5. Integració, síntesi i representació de la informació codificada ...	28
<b>3. Tipus i estratègies específiques d'anàlisi qualitativa: anàlisi del contingut, teoria fonamentada, i anàlisi del discurs</b> .....	32
3.1. Anàlisi de contingut .....	32
3.2. Anàlisi cap a la <i>teoria fonamentada</i> .....	34
3.3. Anàlisi del discurs .....	37
3.3.1. Anàlisi crítica del discurs .....	39
3.3.2. Anàlisi conversacional .....	40
<b>4. L'escriptura de l'informe de recerca</b> .....	42
4.1. Aspectes generals a tenir en compte .....	42
4.2. Tipus de públic .....	43
4.3. Estructura de l'informe .....	44
<b>5. Annex</b> .....	49
5.1. Categorització .....	49
5.1.1. Exemple de categorització 1 .....	49
5.1.2. Exemple de categorització 2 .....	51
5.1.3. Exemple de categorització 3 .....	53
5.1.4. Exemple de categorització 4 .....	54
5.1.5. Exemple de categorització 5 .....	55
5.1.6. Exemple de categorització 6 .....	57

5.2.	Codificació .....	59
5.2.1.	Exemple d'aplicació de la plantilla de categories i codis de recollida en el mòdul (vegeu Ballestín, 2008) a un fragment del diari de camp del qual procedeixen .....	59
5.2.2.	Exemple d'aplicació de la proposta de categories i codis de recollida en l'exemple de categorització 4 a una de les entrevistes realitzades .....	64
<b>Bibliografia</b>	.....	73

## Introducció

En el present mòdul de lectura, ens proposem com a fita la comprensió per part de l'estudiant del concepte d'*anàlisi qualitativa de dades* així com la familiarització amb les principals operacions i fases pràctiques de l'anàlisi, tot afegint, a més, aspectes relatius a diferents tipus d'anàlisi de dades qualitatives que podem aplicar, així com informació pràctica sobre la redacció de l'informe de recerca fruit d'aquest treball analític. Recordem que l'anàlisi de dades suposa la darrera fase de qualsevol projecte de recerca en què hem de saber "posar ordre al caos" i arribar a un producte acabat que s'adapti a l'audiència a què va destinat l'informe o treball de recerca. L'anàlisi de dades dona sentit a la informació. És l'etapa de l'estudi de les dades i de l'establiment d'enunciats i idees rellevants segons les hipòtesis o els objectius de recerca formulats.

Pel que fa a l'**estructura de continguts**, el material didàctic comença amb una primera part d'introducció i presentació del concepte d'*anàlisi qualitativa de dades* tot desgranant les seves característiques i finalitats principals, el tipus de fonts d'informació a què es pot aplicar, i afegint una breu discussió sobre les principals dificultats i limitacions d'aquesta modalitat d'anàlisi. A continuació, s'ha preparat un segon apartat en què abordarem els rudiments i principals operacions de tractament i transformació de la informació qualitativa, fent un especial èmfasi en les dues accions i fases principals del que en diem *reducció de dades*: la *categorització* i la *codificació*; aquest apartat acaba amb algunes consideracions tècniques sobre com integrar, sintetitzar i representar la informació ja codificada.

En el tercer apartat farem una breu incursió a alguns dels principals tipus i estratègies específiques (amb una lògica i uns objectius propis) d'anàlisi qualitativa, a saber: l'*anàlisi de contingut*, l'anàlisi vers la *teoria fonamentada*, i l'*anàlisi del discurs* (distingint entre l'*anàlisi crítica del discurs*, i l'*anàlisi conversacional*). Per últim, tancarem el mòdul amb un seguit de requisits, recomanacions i punts guia per a poder redactar adequadament el nostre informe de recerca qualitativa a partir de les eines d'anàlisi de dades aplicades, tot sabent que tant l'estructura com el detall i l'èmfasi dels diferents continguts necessàriament variaran segons el tipus d'informe (tesi o tesina, article de revista científica, memòria de recerca, article de divulgació, etc.) i el públic (més aviat acadèmic, o tècnic, o implicat en la recerca –professorat, alumnat, famílies, etc.– o adreçat al gran públic) a què vagi destinat.

L'assignatura Mètodes i tècniques d'investigació socioeducativa és de caràcter obligatori dins el Grau d'Educació Social. Pertany al mòdul «Fonaments metodològics i instrumentals de l'educació social» i a la matèria Bases per a la investigació en el camp de l'educació social.

### Anàlisi qualitativa de dades

Reprendrem el punt d'arribada amb què conclouíem el primer mòdul de lectura introductori però incorporant tot el que hem après sobre les tècniques de recerca presentades en el segon mòdul. És per això que no tornarem a endinsar-nos en detall en les aportacions relatives al concepte d'investigació qualitativa i totes les seves implicacions, que ja han estat àmpliament abordades.

### Vegeu també

Hem il·lustrat aquest apartat amb alguns exemples de categorització i codificació que es poden consultar de manera ampliada a l'annex; també es pot aprofundir en els continguts d'aquesta metodologia de tractament de dades a través de la bibliografia recomanada en els quadres inserits.

L'assignatura proporciona als estudiants coneixements relacionats amb les bases teòrico-pràctiques, els principis i les metodologies de la investigació educativa en el camp social. Ara bé, l'enfocament dels continguts s'ha fet des d'una perspectiva qualitativa que potencia la comprensió dels fets socials des de la perspectiva dels propis actors més enllà de les dades quantitatives, d'abast limitat per analitzar segons quines realitats i fenòmens del camp socioeducatiu. És per això que els mòduls de lectura es centren en les metodologies de recerca de caire qualitatiu, com ara l'observació participant, l'entrevista o els grups focals o de discussió. També s'inicia l'estudiant en l'anàlisi qualitativa de dades a partir de l'aplicació d'aquestes tècniques que fan interaccionar els investigadors amb les persones que formen part del seu objecte d'estudi.

## Objectius

1. Introduir el concepte i els trets fonamentals de l'anàlisi qualitativa de dades.
2. Comprendre els conceptes de *categorització* i *codificació* com a elements clau de l'anàlisi de dades qualitatives.
3. Mostrar des d'una vessant pràctica les operacions bàsiques del tractament qualitatiu de les dades per a l'anàlisi: preparació dels materials, reducció de la informació (categorització + codificació), síntesi i representació de la informació codificada.
4. Introduir de forma breu tres tipus o estratègies diferenciades metodològicament dins l'anàlisi qualitativa de dades: *anàlisi del contingut*, *teoria fonamentada* i *anàlisi del discurs*.
5. Especificar els aspectes generals a tenir en compte i l'estructura de continguts necessària en l'escriptura de l'informe de recerca, tenint en compte el tipus de públic destinatari.





# 1. L'anàlisi qualitativa de dades: introducció

## 1.1. Concepte i objectius

En termes generals dins l'àmbit científic, l'anàlisi és un procés aplicat a la realitat que ens permet discriminar els seus components en algun nivell determinat, descriure les relacions entre aquests components i utilitzar aquesta primera visió conceptual del "tot" com a instrument per a realitzar noves anàlisis de major profunditat, que portin a una síntesi més adequada (Bunge, 1985, citat per Gil Flores, 1994, pàg. 31). En suma, podem definir l'anàlisi com el "conjunt de manipulacions, transformacions, operacions, reflexions i comprovacions realitzades a partir de les dades amb la finalitat d'extraure'n un significat rellevant en relació amb un problema de recerca" (Gil Flores, *ibid.*, pàg. 33).

Es tracta de fer un trencaclosques del qual no en sabem la "foto" o "imatge" prèviament ni tenim les peces ja "tallades". En la feina de preparació per a l'anàlisi "trenquem", separem els materials de la investigació en peces, parts, elements o unitats per a poder examinar-les millor i en profunditat. L'investigador classifica i reclassifica si cal les peces buscant en les dades patrons, seqüències, processos, pautes, etc., aïllables. Tot seguit es contrasta i compara cada peça per tal de buscar similituds i diferències tant entre les dades com amb els models teòrics de partida.

Hernández, Fernández, i Baptista desglossen els **objectius de l'anàlisi qualitativa** en els següents (2014, pàg. 418), que resumim i ampliem explicativament en alguns casos:

- Explorar les dades que hem recollit durant el treball de camp empíric, inventariar-les.
- Imposar una estructura a aquestes dades, organitzant-les i classificant-les en unitats i categories (també en podríem dir "temes" i "subtemes") que tindran una funció temptativa i seran refinades posteriorment.
- Descriure les experiències de les persones que volem estudiar segons la seva òptica, llenguatge i expressions, a partir de l'estructura inicial.
- Descobrir els conceptes, categories, temes i patrons més refinats i específics presents en les dades, així com els seus vincles, a fi d'atorgar-los sentit, interpretar-los i explicar-los en funció del plantejament del problema, els interrogants i objectius de recerca.

- Comprendre en profunditat el context que envolta les dades per a poder explicar-los/interpretar-los de forma més acurada. Reconstruir fets i històries tenint en compte la comprensió d'aquest context.
- Vincular i contrastar els resultats de les tres operacions anteriors amb el coneixement previ disponible (abocat en el marc teòric i estat de la qüestió).
- Extraure conclusions teòriques al respecte (àdhuc, si és possible, generar una teoria fonamentada en els nostres resultats de recerca).

L'anàlisi de dades comença, doncs, amb el procés a través del qual s'organitza i es manipula la informació recollida pels investigadors per tal d'establir relacions, interpretar, i extraure significacions i conclusions de les dades (Spradley, 1980, pàg. 70). Per tant, parlem d'un conjunt de manipulacions, transformacions i operacions sobre les dades que realitzem amb la finalitat d'extraure'n un significat rellevant en relació amb el problema de recerca, és a dir, amb finalitats analítiques. Analitzar comporta una activitat intensa que requereix reduir la informació i organitzar-la en unitats més manejables, sintetitzar-la per a després complexificar-la i descobrir-hi què és important, quines coses hi ha darrere les dades, amb la finalitat d'aconseguir una descripció i una comprensió profundes de la realitat sociocultural estudiada (Del Rincón, 1997, pàg. 61).

El pas següent és tractar de trobar patrons més generals que ens permetin identificar les mateixes interpretacions o explicacions en d'altres contextos de realitats similars o equivalents. En aquest sentit, l'anàlisi de dades té per objectiu possibilitar l'emergència d'enunciats generalitzables sobre els significats que expressen les dades, paraules, textos gràfics o dibuixos fruit d'aquesta classificació i organització. Així doncs, un dels objectius principals de l'anàlisi és també poder arribar a elaborar algun tipus de model conceptual explicatiu de la realitat o el fenomen estudiat.

I el darrer pas de l'anàlisi no és altre que la pròpia redacció de l'informe o *report* de recerca ordenant el contingut i establint-ne els fils interpretatius mitjançant els materials obtinguts de les fases anteriors.

És important remarcar que les dades no "parlen" per si soles, sinó que l'anàlisi de la informació sempre fa dialogar la informació recollida en el camp amb els coneixements previs i les teories que han estat sintetitzades en el marc teòric i l'estat de la qüestió. De fet, l'anàlisi de la informació és un procés en progrés continu des del mateix moment en què comencem a dissenyar el nostre projecte de recerca, ja que en tot el procés de recollida de dades l'investigador va elaborant intuïtivament interpretacions que després caldrà sistematitzar per mitjà de tècniques analítiques diverses.

Per tant, la particularitat de l'anàlisi qualitativa resideix en què el procés és flexible, les seves etapes es troben molt interrelacionades. L'anàlisi s'adapta, modela i emergeix segons la dinàmica o estratègia de recollida de dades. Al-

guns autors parlen d'*espiral de comprensió*: un procés cíclic que consisteix en un “anar i venir” entre l'observació i l'anàlisi (Woods, 1987, pàg. 135): és a dir, la integració dels components de l'anàlisi és en espiral (reducció, anàlisi descriptiva, interpretació), s'influeixen els uns als altres simultàniament, són processos paral·lels.

Aquest procés suposa que el text o transcripció (d'entrevista, o notes de camp, etc.) demana múltiples lectures, amb la intenció de reconstruir la realitat en el seu context concret. No oblidem que la recerca qualitativa se centra en els subjectes, el seu objectiu és comprendre les persones en el seu context social. El criteri de l'anàlisi és de tipus holístic, en el sentit que s'estudia la població objecte d'estudi en totes les dimensions de la seva realitat. En canvi, l'anàlisi de dades quantitativa privilegia només una selecció de variables i les seves relacions, emfatitzant les dimensions aïllades dels fenòmens socials (Mejía, 2011, pàg. 48).

## 1.2. Refrescant el concepte de dada qualitativa en relació amb l'anàlisi

En aquest sentit, va bé recuperar aquí breument el concepte de *dada qualitativa* (no ens hi estendrem perquè les característiques de la recerca qualitativa estan detallades com hem dit en el primer mòdul):

La definició etimològica de “dada” (del llatí *datum*) el considera com un element donat. Aquesta definició resultaria adequada per a les dades quantitatives, però no és del tot adequada per a les qualitatives, per les raons següents:

1) Davant les tècniques quantitatives que recopilen informació mitjançant números, les tècniques qualitatives subministren una quantitat ingent d'informació audiovisual i textual que ha de ser organitzada.

Tal com afirma Gil Flores (1994, pàg. 30), entre molts d'altres,

Datos cualitativos pueden ser las cadenas verbales producidas en una entrevista, en una reunión, en un contacto interpersonal o en documentos escritos, las conductas y los sucesos recogidos en las notas de campo. También son datos cualitativos las fotografías, las filmaciones, las grabaciones realizadas en los contextos estudiados y que aportan al investigador información sobre ellos. Los objetos, su distribución, su uso, etc. constituyen fuentes de datos cualitativos.

(Gil Flores, 1994, pàg. 30)

Dins de les dades qualitatives s'hi inclou, en conseqüència, gairebé **qualsevol forma de comunicació escrita i audiovisual que descrigui l'acció material i l'acció simbòlica**:

- Notes o diari de camp fruit de l'observació (participant).
- Transcripcions d'entrevistes i grups de discussió.
- Documentació (revistes, fulletons, memòries, etc.).
- E-mails, pàgines web, converses online.

### Bibliografia recomanada

Coffey, A.; Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alacant: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Gil Flores, Javier (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Flick, U. (2014) *An Introduction to Qualitative Research*. (5a ed). Londres: Sage.

- Fotografies.
- Dibuixos.
- Audiovisuals documentals i de ficció.
- Gravacions audiovisuals (de recerca i caseres).
- Anuncis i propaganda: escrita i audiovisual.

Ara bé, malgrat els materials tinguin un suport fotogràfic o audiovisual, la informació extreta normalment sempre acaba tenint una plasmació feta en registre escrit o textual (transcripcions dels vídeos, descripcions de fotografies, de dibuixos, etc.), la qual cosa ja suposa un primer nivell molt bàsic d'interpretació.

2) La dada qualitativa es converteix, doncs, en un element dinàmic, resultat d'una sèrie de manipulacions que transformen la realitat. La dada qualitativa es "construeix" en un sentit contrastatiu amb l'"obtenció" de dades quantitatives.

Per a convertir la informació obtinguda en dades, com hem introduït més amunt, hem de sotmetre els materials del treball de camp a processos de transformació mitjançant estratègies manipulatives d'elaboració conceptual, en què la *dada qualitativa* és producte d'una equació on intervenen de manera activa la percepció de l'investigador, la seva interpretació, i els seus coneixements previs sobre el tema objecte d'anàlisi.

Si bé es poden identificar distintes modalitats d'anàlisi associades a les diferents tradicions de la metodologia qualitativa (Jacob, 1987; Tesch, 1990), la majoria d'autors descriuen l'anàlisi estrictament qualitativa com: **inductiva**, **generativa**, **constructivista** i **èmica**:

- **Inductiva:** procedeix des de baix, des de les dades. Les categories conceptuals deriven de les dades, es basen en el seu significat, i no en categories preestablertes.
- **Generativa:** més orientada a generar categories, hipòtesis i teories fonamentades, no a contrastar-les. Parteix de categories i teories substantives.
- **Constructivista:** les unitats d'anàlisi s'extreuen de l'observació i la descripció, per mitjà de processos de reelaboració i d'abstracció.
- **Èmica:** se serveix de les categories que els subjectes utilitzen per a conceptualitzar les seves experiències i la seva visió del món.

### 1.3. Reptes i dificultats de l'anàlisi qualitativa

Abans d'entrar en els aspectes relatius al tractament de la informació per a l'anàlisi, cal fer notar, de la mà de Rodríguez, Gil i Garcia (1996, citats per Rodríguez, Lorenzo, i Herrera, 2005, pàg. 136), algunes de les dificultats que envolten el desenvolupament de l'anàlisi de dades qualitativa:

#### Tractament de dades

El tractament de dades és una activitat eclèctica, en què, si bé hi ha d'haver una sistematicitat en la segmentació, classificació i codificació de la informació en unitats de significat, aquestes són temptatives i flexibles, amb la qual cosa les tècniques aplicades ni són totalment científiques ni són mecàniques, sinó que parlem d'una artesanía intel·lectual.

- En primer lloc, el **caràcter polisèmic** de les dades qualitatives. És a dir, els múltiples significats que es poden trobar en una gravació d'àudio o vídeo, o en una transcripció materialitzada en un text són gairebé il·limitats. L'anàlisi de l'investigador, doncs, es converteix en una tasca complexa que exigeix preparació i, sobretot, planificació sobre el significat que es desitja extraure de la realitat analitzada.
- En segon lloc, trobem la **naturalesa preponderantment verbal** de les dades qualitatives, cosa que demana una gran agudesesa per a captar bé el context i els matisos visuals en el treball d'anàlisi i interpretació.
- En tercer lloc, cal destacar el **gran volum de dades** que es recullen: la major part de les recerques qualitatives generen una gran quantitat de fulls escrits: transcripcions d'entrevistes, de grups de discussió, d'observacions, i d'altres tipus de fonts (Álvarez-Gayou, 2005; Miles i Huberman, 1994). Hi pot haver multiplicitat de fonts i formats de dades (incloent com hem dit fonts icòniques i audiovisuals). La informació creix geomètricament i, sobretot en les primeres fases de l'estudi, tot pot semblar important, sent angoixosa la tasca de condensar i ordenar tot el material recollit, llevat que es disposi de molt temps (de vegades, fins i tot anys) per endavant. És per això també que el marc teòric i els interrogants i objectius de recerca són la millor defensa contra la sobrecàrrega d'informació. La recollida de dades és inevitablement un procés selectiu, no podem ni aconseguirem abraçar-ho tot malgrat pensem que ho estiguem fent (Miles i Huberman, 1994). És precisament la presència d'aquesta dificultat la que incideix en el fet que el suport de programes i *software* informàtic es converteixi en un aspecte capital i gairebé indispensable per a la sistematització i control del procés d'anàlisi (més endavant hi tornarem a aquest aspecte).
- En quart lloc, cal assenyalar com a problemàtic el mateix **caràcter artístic-creatiu de l'anàlisi de dades qualitatives**, en part intrínsec a la mateixa naturalesa de les dades, però també degut a la flexibilitat i una certa manca de consens entorn a les etapes del mateix procés. Com afirma Gil Flores (1994, pàg. 39), malgrat la riquesa i frescor de significats inherents a les dades qualitatives, l'escassa definició dels mètodes d'anàlisi d'aquest tipus de dades, basant-se amb freqüència en la intuïció i l'experiència de l'investigador, suposa un problema no menor.

Degut a això, l'anàlisi de dades qualitativa ha estat objecte d'una atenció escassa en la literatura metodològica en ciències socials, en què se li dedica un nombre exigü de pàgines. I tampoc no hi ha acord en la terminologia utilitzada per a referir-se als elements i operacions implicades en l'anàlisi, cosa que suposa una dificultat afegida per a l'ús de les tècniques d'anàlisi per part d'altres investigadors i especialment pels investigadors novells (Gil Flores, 1994, pàg. 40).

Totes aquestes dificultats suara presentades sovint han contribuït a la consideració de l'anàlisi qualitativa de dades com a escassament científica, quan en canvi tenim elements prou objectivables per a avaluar i sotmetre a judici el rigor d'aquests processos analítics. Ho veurem amb l'explicitació de les fases i etapes de tractament de la informació que un bon investigador ha d'aplicar per a analitzar i que es detallen en els apartats següents.

### Bibliografia recomanada

**Rodríguez Sabiote, C.; Lorenzo, O.; Herrera, L.** (2005). «Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad». *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. SOCIOTAM*, (vol. XV, núm. 2, pàg. 133-154).

**Mejía, J.** (2011). «Problemas centrales del análisis de datos cualitativos». *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (núm. 1, pàg. 47-60).

**Miles, M. B.; Huberman, A.M.** (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2a. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

## **2. Cap a l'anàlisi. La preparació dels materials: categorització i codificació d'informació qualitativa**

Per on començar? Com hem insistit anteriorment, per a poder analitzar, és imprescindible reduir/condensar la informació recollida i fer-la manejable i interpretable. El procés d'anàlisi és guiat pels objectius de la investigació i per les intuïcions i interpretacions que sorgeixen durant la recollida de les dades. Després de la lògica d'interpretació variarà segons el disseny metodològic específic de la recerca (estudi de cas, etnogràfic, exploratori, etc.). Tanmateix, malgrat aquestes variacions i malgrat que l'anàlisi qualitativa és un procés continu, dinàmic i reiteratiu, se'n poden identificar algunes fases i lògiques d'actuació diferenciades de manera general. Aquestes fases les veurem detalladament en els apartats següents.

### **2.1. Transcriure i revisar curosament la informació**

Tenint en compte que el producte del nostre treball analític serà textual, quant abans preparem els materials per a aquest tractament de les dades, normalment per ordinador, serà més fàcil fer-ne el tractament i reducció. Quan tenim gravacions d'àudio o vídeo producte d'entrevistes o altres tècniques conversacionals enregistrades, les haurem de transcriure curosament (ja hem vist com fer-ho en el mòdul anterior). En el cas del diari de camp fruit de l'observació, o de la documentació recollida sobre el terreny, ens estalviem la feina inicial de transcripció (a no ser que el diari de camp estigui escrit a mà, llavors caldria passar-lo al processador de textos en la seva literalitat, sense modificar a posteriori res del que es va escriure originalment). Les imatges i altres elements icònics s'hauran d'escanejar (si és que ja no les tenim directament en format electrònic) i classificar de forma que siguin fàcilment recuperables; també és recomanable, quan la quantitat d'imatges sigui elevada, elaborar-ne fitxes o un llistat a mode d'índex amb la informació essencial.

És molt important fer còpies de tots els arxius originals i reservar els originals com a punt de referència i còpia de seguretat (Del Rincón, 1997, pàg. 62).

Amb tot el material transferit a l'ordinador és necessari assegurar-se i tornar a examinar-lo amb calma per tal d'inventariar-lo i avaluar-ne la qualitat. Així, caldrà (Del Rincón, *ibid.*):

1) Elaborar un índex que classifiqui tota la informació recollida (notes de camp, transcripcions, fotografies, àudios, vídeos, informació documental, etc.) tant entre els diferents tipus de suport i materials, com dins de cadascun dels mateixos (cronològic, temàtic, etc.), per tal de fer la informació al més fàcilment recuperable.

Alguns **critèris** que ens ofereixen Hernández, Fernández i Baptista (2014, pàg. 424) per començar a **organitzar la informació**, són els següents:

- Cronològic.
- Per successió d'esdeveniments.
- Per tipus de dades: entrevistes, observacions, documents, fotografies, artefactes, etc.
- Per participants de forma individual o en grups (metges, infermers, educadors, alumnes, etc.); i també distingint els "protagonistes" o informants principals, dels secundaris.
- Per ubicació (tant a nivell geogràfic com espacial dins un edifici o un escenari concret).
- Per grans temes (per exemple, en un estudi sobre les relacions en un hospital, si val la pena distingir les sessions centrades en la seguretat al recinte, de les centrades en la qualitat de l'atenció al pacient, d'altres més enfocades als problemes emocionals dels pacients, etc.).

2) Revisar la qualitat de la informació. Rellegir i familiaritzar-se amb les dades. Les notes de camp, són completes?, i les transcripcions de les entrevistes?, hi ha buits que requereixin dades complementàries?, queden buits que convindria omplir? Si quedessin buits, ens haurem de plantejar (en funció del temps i recursos disponibles, així com del grau d'accessibilitat al grup que estem estudiant) de tornar al *camp* per tal de completar allò que calgui o hagi quedat pendent.

## **2.2. Fer una lectura preliminar de tot el material per explorar el sentit general de les dades**

Un cop hem completat les operacions anteriors, es tracta de llegir i rellegir diverses vegades el material, sobretot les transcripcions i les notes o diari de camp per a aprofundir en el sentit general de les dades i començar a visualitzar maneres de classificar-les i organitzar-les temàticament, cosa que en la fase següent donarà lloc al que Hernández, Fernández i Baptista (2014, pàg. 423) anomenen "descripció de les categories emergents per a la codificació oberta o de primer nivell". A mida que anem llegint anirem subratllant, anotant, o posant títols indicant a què es refereix cada part que marquem i, si escau, podem afegir comentaris ja pròpiament analítics en un sentit preliminar.



Si prèviament no hem fet les fitxes identificatives i l'índex classificatori de la informació recollida haurem de fer-ho després d'aquesta lectura i relectura inicial.

### 2.3. Primera fase de “reducció” de les dades: Categorització

La *categorització* (no confondre amb la *codificació*, que ve després) és el mode més sofisticat de preparar les dades per a l'anàlisi. I consisteix a identificar temes i patrons clau en la informació recollida, els quals ens serviran per a etiquetar, classificar i poder recuperar, així com relacionar, les dades. Amb d'altres paraules, categoritzar és decidir com agrupar conceptualment fragments (unitats d'anàlisi) que tenen aspectes comuns i assignar-los una denominació global. El repte és simplificar i trobar-li el sentit a tota la complexitat continguda en les transcripcions i notes o diari de camp. Per això és necessari utilitzar algun procés de codificació que permeti desenvolupar una classificació manejable o sistema de codis (Patton, 2002). Però primer hem d'establir les categories que ens proporcionaran aquest sistema de codis.

Les categories han de ser pertinents i ajustar-se al contingut analitzat i als objectius i als interrogants de la investigació. Això vol dir que normalment aquesta operació de categorització no es fa en el buit sinó que ve guiada tant per les teories i conceptes que hem treballat en el marc teòric i l'estat de la qüestió com per les guies o instruments (per exemple, el guió o qüestionari d'entrevista, la guia d'observació quan aquesta és focalitzada, etc.) que hem aplicat en la recollida i registre de la informació.

El grau d'aproximació a aquests referents teòrics inicials dependrà també del tipus d'anàlisi que vulguem aplicar, més proper a un model d'anàlisi teòricament preestablert (*concept-driven*, en la terminologia anglosaxona), o més obert, flexible i “enganxat” a la pròpia lògica organitzativa de les dades (*data-driven*).

En el primer cas, seguirem un procediment *deductiu*, ja que les categories per a codificar estaran establertes a priori, essent funció de l'investigador adaptar cada unitat a una categoria ja existent. En el procediment *data-driven*, en canvi, seguim un procediment *inductiu*, consistent en elaborar les categories a partir de la lectura i examen del material recopilat sense prendre en consideració categories de partida. Alguns autors denominen a aquesta tasca *categorització oberta* (Strauss, 1987), en què es parteix de la cerca de conceptes per tal de cobrir les dades. En moltes ocasions, però, apliquem un procés *mixt*, a través del qual fem una proposta prèvia de categories, però n'afegim més o en modifiquem l'estructura (més subtemes dins d'un mateix tema, per exemple) quan aquest repertori de partida es mostri insuficient per a classificar tota la informació recollida.

Al marge d'aquest advertiment bàsic, alguns **criteris per a categoritzar**, són:

- **Buscar la convergència:** quins aspectes són similars?, tenen alguna cosa en comú? S'han de seguir els criteris d'homogeneïtat interna o similitud interna (semblança), és a dir, el grau en què tenen alguna cosa en comú (ajustament), i d'heterogeneïtat externa o diferenciació externa entre categories (Del Rincón, 1997, pàg. 64).
- **Exclusió mútua:** cal distingir clarament les categories (temes i subtemes) entre si: evitar al màxim ambigüitats i similituds entre diferents categories.
- **Exhaustivitat:** tota la informació s'hauria de poder classificar amb alguna categoria (tot i que en principi no s'aconsella crear una categoria per a un únic registre, la idea és poder associar més d'un registre en una mateixa categoria).
- **Identificar la saturació de les categories,** és a dir, el moment en què ja no podem afegir més categories per a classificar la informació.

Un altre aspecte important a tenir en compte abans d'elaborar la proposta o llistat de categories per a la codificació de la informació és identificar les *unitats de registre* i les *unitats de context* del material textual (preferentment transcripcions i notes o diari de camp) que estiguem treballant per a l'anàlisi. Una *unitat de context* és el segment del contingut que ha de ser examinat per a poder contextualitzar i comprendre el significat d'una unitat de registre; una *unitat de registre* és el segment mínim del contingut que l'investigador aïlla i separa perquè hi apareix alguna de les paraules clau, temes, o subtemes que s'han elaborat com a "plantilla" per a la codificació (Del Rincón, 1997, pàg. 63). Els exemples més habituals d'unitats de registre són: paraules clau, temes, personatges, i esdeveniments.

Així doncs, si es tracta d'un document escrit, la unitat de context és el passatge (habitualment un paràgraf, però no sempre) en què es troba la unitat de registre i, per tant, el passatge que l'investigador ha de llegir per a establir com es tracta un símbol, un tema o un personatge determinats. Si la unitat de registre és una sola paraula, o un terme, per a categoritzar aquest terme l'investigador haurà de considerar la frase a què pertany; en aquest cas, la frase és la unitat de context (Del Rincón, *íd.*).

Les categories poden referir-se a situacions i contexts, activitats i esdeveniments, relacions entre persones, comportaments, opinions, perspectives sobre un problema, mètodes i estratègies, processos, etc. Alguns autors, com Gibbs (2007, pàg. 47-48) fan gala d'exhaustivitat i fins i tot proposen un **llistat del que pot ser categoritzat**:

- Accions específiques, comportaments (basats en el que la gent fa o diu que fa)

- Condicionaments (externs o interns, materials, organitzacionals, etc.) d'aquestes accions.
- Esdeveniments significatius sia per a les persones implicades o sia per a l'investigador.
- Activitats: es diferencien dels anteriors en què acostumen a tenir una mínima organització prèvia, a repetir-se o ser habituals, i a més tenen lloc en alguna localització particular i amb el mateix grup o subgrup de persones.
- Estratègies, metodologies, tàctiques, etc. adreçades a una finalitat o objectiu.
- Conseqüències de les accions, activitats, metodologia, etc. (efectes, impactes, etc.).
- Estats o condicions, situacions generals experimentades pel grup en sentit general o per l'organització, entitat, o institució que forma part de l'estudi.
- Significats atorgats pels participants a les accions descrites (com les veuen, quina perspectiva en tenen).
- Aspectes vinculats a la participació o implicació dels actors en el grup.
- Relacions o interaccions informals (es poden destacar subtemes relatius a conflictes, consens, xarxa de relacions, lideratges, etc.).
- Llocs o escenaris concrets (el context sencer dels elements en anàlisi).
- Aspectes metodològics del propi investigador o reflexius (el seu rol en la comunitat o grup, com impacta la seva presència en el camp). Aquests temes són més habituals en l'anàlisi de diaris o notes de camp escrits pel propi investigador.

Per altra banda, les categories poden tenir un grau diferent de potència interpretativa o abstracció: des d'un nivell purament *descriptiu*, classificatori en un sentit absolut, fins a arribar a un nivell ja clarament *explicatiu*, passant per un nivell intermedi, que en diríem *interpretatiu*, en què les categories proposades no són netament o no són només descriptives però tampoc arriben al nivell de sofisticació demanat en el pol explicatiu (Del Rincón, 1997, pàg. 65). Normalment quan apliquem un procés de categorització inductiu ens movem de forma més segura en el nivell descriptiu però també ens podem llançar a fer una proposta o plantilla interpretativa (de fet, en modalitats d'anàlisi com la *teoria fonamentada*, que veurem més endavant, anem evolucionant des de codis descriptius a codis més interpretatius i sintetitzadors). En canvi, una categorització causal acostuma a realitzar-se des d'un procediment deductiu (categories establertes a priori, en base a les lectures i el marc teòric treballat) ben justificat teòricament.

Però **vegem-ho amb dos exemples concrets**, un en què la font primària és el diari de camp fruit de la tècnica de l'observació i participant; i un segon en què la font primària de dades és l'entrevista semipautada.

### Exemple 1

Aquest exemple parteix del diari de camp fruit de l'observació participant de l'autora (treballat a la seva tesi doctoral, vegeu Ballestín, 2008) i del qual se cita un fragment en l'annex del segon mòdul de lectura. No s'ha pres tot el llistat complet relatiu al diari de camp sinó només la part de la proposta relativa a l'alumnat que assistia al reforç es-

colar d'una de les dues unitats d'observació (escola de primària de Mataró). Com es pot observar, les categories són temàtiques i basades en un procés mixt d'elaboració (deductiu-inductiu) i d'abast més aviat descriptiu, tot i que amb alguns subtemes de caire més interpretatiu. La problemàtica de la recerca estava centrada en l'anàlisi de les experiències i trajectòries escolars dels infants fills i filles de famílies immigrades a l'etapa de primària al Maresme des d'una perspectiva etnogràfica. Aquest és el llistat de temes i subtemes:

## 1. Clima escolar

### 1.1. Descripció d'espais

### 1.2. Decoració escolar

### 1.3. Relacions en els espais comuns públics

## 2. Activitats de reforç

### 2.1. Estructura organitzativa

### 2.2. Dinàmica de treball

### 2.3. Materials i recursos utilitzats

## 3. Respostes dels alumnes a les activitats de reforç

### 3.1. Respostes participatives

### 3.2. Respostes disruptives

### 3.3. Respostes d'inhibició

## 4. Activitats escolars lúdiques/culturals

### 4.1. Activitats de cultura "tradicional"

#### 4.1.1. Respostes dels alumnes

### 4.2. Activitats lúdiques

#### 4.2.1. Respostes dels alumnes

### 4.3. Excursions i sortides

#### 4.3.1. Respostes dels alumnes

### 4.4. Festes escolars

#### 4.4.1. Respostes dels alumnes

## 5. Discurs docent sobre l'alumnat d'origen immigrant

### 5.1. Discurs segons orígens ètnics i culturals

#### 5.1.1. Marroquí

#### 5.1.2. Subsaharià

### 5.2. Discurs culturalista

### 5.3. Discurs *colour-blind*

## 6. Relacions alumnat-professorat

### 6.1. Relacions de confiança i obertura

---

## 6.2. Relacions de distància i desconfiança

---

### 6.3. Relacions de conflicte

---

## 7. Relacions entre iguals

---

### 7.1. Relacions d'amistat i suport mutu

---

### 7.2. Relacions de conflicte

---

## 8. Descripció personalitats (escolars) dels alumnes

---

### 8.1. Segons sexe

---

#### 8.1.1. Nois

---

#### 8.1.2. Noies

---

### 8.2. Segons etnicitat

---

#### 8.2.1. Origen marroquí

---

#### 8.2.2. Origen subsaharià

---

## 9. Jocs entre iguals

---

### 9.1. Segons sexe

---

### 9.2. Segons etnicitat

---

#### 9.2.1. Origen marroquí

---

#### 9.2.2. Origen subsaharià

---

## 10. Descripció professorat

---

### 10.1. Estil comunicatiu

---

### 10.2. Estils d'ensenyament

---

## 11. Expectatives del professorat sobre l'alumnat d'origen immigrant

---

### 11.1. Segons sexe de l'alumnat

---

#### 11.1.1. Nois

---

#### 11.1.2. Noies

---

### 11.2. Segons etnicitat de l'alumnat

---

#### 11.2.1. Origen marroquí

---

#### 11.2.2. Origen subsaharià

---

### **Exemple 2**

Aquest exemple tracta d'una proposta de categorització també d'enfocament semidescriptiu (es proposen calaixos oberts sense tancar "respostes" dins de cadascun d'ells) refinada per l'autora a partir de l'original que va presentar un alumne en el marc de l'assignatura per a codificar les seves entrevistes semiestructurades, elaborades en el marc d'un projecte centrat en població anciana en situació de dependència, i en què es volia analitzar en quina mesura els centres de dia incideixen en la sociabilitat de les persones grans en situació de dependència per dificultats físiques o psíquiques en un municipi de la província del Vallès Occidental. Les entrevistes van ser realitzades a l'equip directiu i

al personal d'atenció del centre de dia, i a continuació exposem la proposta de categories per a classificar-ne la informació:

#### 1. El centre de dia

a. Història/trajectòria del centre

b. Recursos disponibles

c. Personal d'atenció

d. Perfils dels usuaris

e. Activitats realitzades de forma quotidiana

#### 2. Situació de dependència dels usuaris

a. Perfils de dependència entre els usuaris

i. Física

ii. Psíquica

b. Respostes cap a la situació de dependència

#### 3. Sociabilitat i relacions socials dels usuaris dins el centre

a. Aïllament com a punt de partida

b. Dinàmiques de sociabilitat establertes

c. Factors que intervenen en les dinàmiques

i. Interns al centre

ii. Externs al centre

iii. Relatius al propi usuari

#### 4. Participació dels usuaris en activitats d'oci

a. Participació dins el centre

b. Participació fora del centre

c. Factors associats a la participació dins el centre

d. Factors associats a la participació fora del centre

e. Factors associats a les característiques de l'usuari

f. Actuacions del centre per a fomentar la participació en les activitats

#### 5. El centre relacionat amb la sociabilitat dels usuaris

a. Com entén el centre la sociabilitat entre els usuaris

b. Objectius del centre en relació amb la sociabilitat

c. Accions del centre en relació amb els objectius de sociabilitat manifestos

i. Organització/recursos

ii. Activitats

d. Límits reconeguts en relació a la sociabilitat dels usuaris

#### 6. Qualitat de vida i benestar

a. Definició de què és la qualitat de vida pels usuaris d'un centre de dia

i. Relacions socials positives

ii. Confortabilitat en l'atenció rebuda

iii. Aspectes vinculats a la cura del propi cos

iv. Aspectes vinculats a la millora personal i del projecte vital

v. Aspectes vinculats a la capacitat d'autonomia i decisió pròpia

vi. Aspectes vinculats a la integració social

vii. Aspectes vinculats als drets de les persones grans en situació de dependència

b. Factors associats al sentiment de qualitat i benestar

Cal tenir molt en compte que quan categoritzem transcripcions d'entrevista és més recomanable partir inicialment del guió aplicat, ja que allà necessàriament estaran reflectits els temes i centres d'interès de la recerca. Llavors es tracta de "traduir" les preguntes i ítems del guió en les categories per a la codificació del contingut, tot destriant elements que en el guió no quedaven prou desagregats o distingits, i afegint les categories que apareixen com a noves després de llegir les transcripcions i que no teníem contemplades en el guió d'entrevista.

La feina de proposar la plantilla de categories per a la codificació de la informació és molt important ja que farem servir els conceptes que representen per a pensar sobre les dades amb la finalitat de relacionar-les, comparar-les i generar idees fruit d'aquest treball analític contrastatiu. En aquest sentit, la categorització pot ser concebuda com una manera de relacionar les nostres dades amb les nostres idees sobre els mateixos. Aleshores, com que els codis que assignem a les unitats de registre són vincles entre les localitzacions de les dades i el conjunt de conceptes o idees, suposen també mecanismes heurístics, per al coneixement. En la pràctica, la categorització serveix, com dèiem, per a organitzar, poder recuperar i interpretar les dades. Miles i Huberman (1994, citats per Coffey i Atkinson, 2005, pàg. 47) proposen que la categorització (i posterior codificació) constitueixen la "matèria prima" de l'anàlisi que permet diferenciar i combinar les dades que s'han recuperat i les reflexions que hom fa sobre aquesta informació. Argumenten que la categorització i codificació són processos que permeten als investigadors identificar dades significatives i establir l'escenari per a interpretar i extraure conclusions.

#### Vegeu també

En l'annex podeu consultar alguns exemples més de **propostes de categorització** (amb els seus codis per a la codificació de la informació) elaborats per alumnes que han passat per l'assignatura en les darreres edicions de l'assignatura.

#### Bibliografia recomanada

Coffey, A.; Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Madrid / Alacant: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Fernández Núñez, L. (2006). «¿Cómo analizar datos cualitativos?» *Butlletí La Recerca*, 7. Extret de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Miles, M. B.; Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2a. ed.). Thousand Oaks / CA: Sage.

## 2.4. Segona fase de “reducció” de les dades: Codificació

Per tal de poder localitzar cadascuna de les categories proposades en els materials textuais necessitem assignar-les codis alfabètics o numèrics que ens permetin marcar i classificar la informació, així com fer recuperables de forma ràpida els fragments d'informació de cara a l'anàlisi. La codificació és el cor i l'ànima de l'anàlisi de textos sencers (Ryan i Bernard, citats per Fernández Núñez, 2006, pàg. 4).

La codificació força l'investigador a fer judicis sobre el significat de blocs contigus de text i permet eliminar el caos i la confusió que hi hauria sense cap sistema de classificació. Això implica un treball intel·lectual i mecànic que permeti etiquetar les dades, trobar patrons, marcar els temes i desenvolupar sistemes de categories. Això significa analitzar el contingut central de les entrevistes, observacions, i d'altres documents per a determinar què és significatiu, i a partir d'aquí reconèixer patrons en aquestes dades qualitatives i transformar aquests patrons en categories significatives i temes (Patton, 2002).

Ambdós processos –categorització i codificació– giren entorn d'una operació fonamental: la decisió sobre l'associació de cada unitat a una determinada categoria. La categoria és definida per un constructe mental que ha de ser confrontat al contingut de cada unitat per a veure si s'adequa com a indicador empíric, de manera que quedi determinada la seva pertinença o no a la mateixa (Gil Flores, 1994, pàg. 48).

**La codificació ens permet, doncs, dues formes d'anàlisi:**

- En primer lloc, ens possibilita recuperar tots els fragments marcats amb el mateix codi o etiqueta per tal de veure tots junts i combinar passatges que corresponen a una mateixa categoria (referent a una temàtica, aspecte, o fenomen, idea, explicació, etc.). Aquesta recuperabilitat és una forma molt útil d'organitzar i manejar les dades, i permet l'investigador examinar-les d'una manera estructurada.
- En segon lloc, la codificació dels materials escrits, especialment quan està desenvolupada de forma jeràrquica (temes i subtemes que depenen dels primers), ens ofereix una visió de conjunt, una condensació, que ens permet explorar la connectivitat i comparabilitat entre les dades i examinar més tipus de qüestions analítiques.

El procés de *codificació* com a tal no és més que l'operació concreta per la qual s'assigna a cada categoria un indicatiu o codi d'identificació que després es fa servir per a marcar i fer localitzables les unitats de registres corresponents a aquesta categoria. Per tant, és el procés manipulatiu per excel·lència de l'anàlisi qualitativa. Tot i que es poden fer servir codis numèrics, el més freqüent és



utilitzar abreviatures de les paraules amb què s'han etiquetat les categories. Alguns metodòlegs (Miles i Huberman, 1984; citats per Gil Flores, 1994, pàg. 48) desaconsellen els números perquè dificulten l'associació lògica de categories i codis, mentre que els codis alfabètics faciliten la localització i recuperació ràpida de les unitats d'informació, especialment si es fan servir codis formulats de forma molt propera al concepte original que descriuen. Per a Miles i Huberman (1984, citats a *ibid.*) el codi és una “abreviació o símbol aplicat a un segment de text –moltes vegades una frase o un paràgraf– amb la finalitat de classificar-lo”. Distingeixen *codis descriptius* (atribueixen una unitat a una classe de fenòmens), que són utilitzats en un primer moment, i codis amb un major contingut inferencial, anomenats *interpretatius* i *explicatius* en reflex d'aquest procés de categorització més abstracte i teòric que hem presentat més amunt.

Quan practiquem una codificació manual, artesanal, podem combinar l'ús de colors per tal d'identificar i marcar els grans blocs temàtics amb els codis (alfabètics) que localitzen les categories més discretes i definides dins aquests temes amplis marcats amb colors.

Per altra banda, hem de tenir en compte que una mateixa unitat de registre pot ser etiquetada amb dos codis (o més) diferents, produint-se un solapament, si bé el seu grau de pertinença a les categories que cadascun dels codis representa pugui ser desigual (Gil, 1994; citat per Rodríguez, Lorenzo i Herrera, 2005, pàg. 144).

Vegem una **proposta de plantilla de codificació** a partir del primer exemple de categorització exposat anteriorment, els codis són totalment inventats, i del que es tracta és que de seguida suggereixin la categoria a què van associats:

### 1. Clima escolar

1.1. Descripció d'espais (CLIESP)

1.2. Decoració escolar (CLIDEC)

1.3. Relacions en els espais comuns públics (CLICOM)

### 2. Activitats de reforç

2.1. Estructura organitzativa (ACTORG)

2.2. Dinàmica de treball (ACTDIN)

2.3. Materials i recursos utilitzats (ACTMAT)

### 3. Respostes dels alumnes a les activitats de reforç

### Vegeu també

A l'annex podeu trobar com s'apliquen aquests codis en un fragment del diari de camp de l'autora (lògicament no hi apareixen tots perquè només és un fragment). I també trobareu adjuntats altres exemples de propostes de codificació, també sense fer servir color (recordem-ho, no hi ha fórmules de treball fixes, cada investigador ha de pensar i dissenyar el seu patró o recepta per a poder fer la codificació de la informació).

### 3.1. Respostes participatives (RESPART)

### 3.2. Respostes disruptives (RESDIS)

### 3.3. Respostes d'inhibició (RESINH)

## 4. Activitats escolars lúdiques/culturals

### 4.1. Activitats de cultura "tradicional" (ACTTRAD)

#### 4.1.1. Respostes dels alumnes (RESPACTTRAD)

### 4.2. Activitats lúdiques (ACTLUD)

#### 4.2.1. Respostes dels alumnes (RESPACTLUD)

### 4.3. Excursions i sortides (ACTEXC)

#### 4.3.1. Respostes dels alumnes (RESPACTEX)

### 4.4. Festes escolars (ACTFEST)

#### 4.4.1. Respostes dels alumnes (RESPACFEST)

## 5. Discurs docent sobre l'alumnat d'origen immigrant

### 5.1. Discurs segons orígens ètnics i culturals

#### 5.1.1. Marroquí (DISCMAR)

#### 5.1.2. Subsaharià (DISCSUB)

### 5.2. Discurs culturalista (DISCULT)

### 5.3. Discurs *colour-blind*(DISCBLIND)

## 6. Relacions alumnat-professorat

### 6.1. Relacions de confiança i obertura (RELCONF)

### 6.2. Relacions de distància i desconfiança (RELDIST)

### 6.3. Relacions de conflicte (RELCONFLI)

## 7. Relacions entre iguals

### 7.1. Relacions d'amistat i suport mutu (RELAMI)

### 7.2. Relacions de conflicte (RELACON)

## 8. Descripció dels alumnes

### 8.1. Segons sexe

#### 8.1.1. Nois (PERSNOIS)

#### 8.1.2. Noies (PERSNOIES)

### 8.2. Segons etnicitat

#### 8.2.1. Origen marroquí (PERSMAR)

#### 8.2.2. Origen subsaharià (PERSUB)

## 9. Jocs entre iguals

## Bibliografia recomanada

Coffey, A.; Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Madrid, Alacant: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Fernández Núñez, L. (2006). «¿Cómo analizar datos cualitativos?» *Butlletí La Recerca*, 7. Extret de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Gil Flores, J. (1994). «El análisis de datos cualitativos». *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Miles, M. B.; Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2a. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauss, A.; Corbin, J., (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

---

### 9.1. Segons sexe (JOCSSSEP)

---

### 9.2. Segons etnicitat

---

#### 9.2.1. Origen marroquí (JOCSMAR)

---

#### 9.2.2. Origen subsaharià (JOCSUB)

---

## 10. Descripció professorat

---

### 10.1. Descripció personal (PROFPERS)

---

### 10.2. Estil comunicatiu (PROFCOM)

---

### 10.3. Estils d'ensenyament (PROFEN)

---

## 11. Expectatives del professorat sobre l'alumnat d'origen immigrant

---

### 11.1. Segons sexe de l'alumnat

---

#### 11.1.1. Nois (EXPECTNOIS)

---

#### 11.1.2. Noies (EXPECTNOIES)

---

### 11.2. Segons etnicitat de l'alumnat

---

#### 11.2.1. Origen marroquí (EXPECTMAR)

---

#### 11.2.2. Origen subsaharià (EXPECTSUB)

---

### **Aplicacions informàtiques**

Malauradament no ens podem detenir gaire detalladament en l'ús d'aquestes aplicacions informàtiques per a l'anàlisi de dades. Al mercat (i a les biblioteques) existeixen diferents manuals que guien l'usuari en el seu maneig i optimització.

És en aquesta tasca més sistemàtica i pràctica de la codificació en què entren en joc els programes o aplicacions informàtiques de tractament qualitatiu de dades. En un projecte de recerca professional, en què a més s'acostuma a treballar en equip, la quantitat de les transcripcions i textos (a més d'altres materials) a analitzar pot ser aclaparadora, i és per això que aquests programes són de gran utilitat, ja que agilitzen molt la tasca de codificació, ens estalvien molt de temps i a més ofereixen la gran potencialitat de facilitar-nos eines per a poder treballar les comparatives, les associacions de dades, i la generació de gràfics i memoràndums que ens preparen enormement el camí per a la tasca d'anàlisi i redacció de l'informe de recerca pròpiament dit. Dos dels programes més coneguts en l'actualitat són ATLAS.ti i NVivo. L'ATLAS.ti, a *grosso modo*, permet a l'investigador: a) associar codis o etiquetes no només amb fragments de text, sinó també de sons, vídeos, imatges, dibuixos, i d'altres formats digitals que no poden ser analitzats significativament amb enfoc formals o estadístics; b) cercar patrons a través de l'associació de codis –creuar dades; c) classificar aquests patrons (Lewis, 2004; Hwang, 2008). Per la seva banda, NVivo és molt similar però amb complements que permeten facilitar certes feines com la transcripció de vídeos i d'àudios, o per a capturar informació directament de les webs; però en canvi, Atlas.ti admet més quantitat de formats per al tractament de dades.

Val a dir que, si bé aquestes eines informàtiques suposen un gran suport a la tasca d'anàlisi de dades, no substitueixen pas la feina de pensar i dissenyar les categories i els creuaments o associacions a fer entre codis (categories o variables), és a dir, el *model d'anàlisi*: els programes només poden funcionar a partir del "cervell" amb què els hem de dotar per a poder codificar/classificar la informació.

## 2.5. Integració, síntesi i representació de la informació codificada

El procés de codificació, com hem vist, fragmenta les transcripcions (i altres textos) en categories separades per temes, conceptes, esdeveniments, estats, etc. La codificació força l'investigador a veure cada detall, cada cita textual, per a determinar què aporta a l'anàlisi. El pas següent és comparar i relacionar entre si tots els codis amb els seus corresponents fragments per tal d'elaborar un relat explicatiu o interpretatiu integrat. Habitualment se segueix un procediment en dues fases: primer s'analitza, examina i compara el material dins de cada categoria; després el material es compara entre les diferents categories, buscant els vincles que puguin existir entre elles (Fernández Núñez, 2006, pàg. 4). La fita és arribar a construir un model conceptual de relacions entre codis (*ibid.*, pàg. 6).

El resultat, per tant, sempre és una síntesi de nivell superior (més abstracte, generalitzador, o teòric) que la suma de les parts: hem de ser ben conscients, com ens adverteixen Coffey i Atkinson (2005, pàg. 45), que malgrat la categorització i la codificació puguin ser part del procés d'anàlisi, no s'han de confondre amb l'anàlisi mateix: ambdues operacions reflecteixen les nostres idees analítiques, però no substitueixen la tasca de desenvolupar esquemes conceptuals i plasmar-los gràficament i per escrit en diàleg amb les dades, que és on rau el punt fort del treball analític i interpretatiu. Un treball que demana a més l'esforç d'una bona escriptura: clara, ordenada, estructurada, sistemàtica i amb l'equilibri just entre les aportacions més abstractes i teòriques i la seva aplicabilitat a la informació recollida, tot "crident" a la cita dels fragments codificats del nostre material empíric a tall d'il·lustració i en aplicació dels mecanismes (inductius i deductius) de comprensió i explicació científica. Ho veurem amb més detall en l'apartat final sobre l'escriptura de l'informe.

És en aquest punt en què activem diferents processos cognitius que implica l'anàlisi: comprendre el fenomen objecte d'estudi; sintetitzar una descripció del fenomen que doni compte de les relacions entre els diferents aspectes i conceptes; teoritzar sobre com s'interrelacionen els diferents aspectes i conceptes; i recontextualitzar amb d'altres anàlisis i teories. En definitiva, reconstruir les dades en un tot comprensible i significant. Alguns autors (p. ex., Miles i Huberman, 1994) recopilen i enumeren diferents tasques lògiques i cognitives que apliquem quan ja tenim la informació codificada per tal de procedir a la síntesi de resultats i perfilació de conclusions de recerca. Podem elaborar

### Bibliografia recomanada

Hwang, S. (2007). «Utilizing qualitative data analysis software: a review of ATLAS.ti». *Social Science Computer Review*, (vol. 26, núm. 4, pàg. 519–527).

Lewis, R. B. (2004). «NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: a comparative review of two popular qualitative data-analysis programs». *Field Methods*, (vol. 16, núm. 4, pàg. 439–464).

Mangabeira, W. C.; Lee, R. M.; Fielding, N. G. (2004). «Computers and qualitative research: adoption, use and representation. *Social Science Computer Review*», (vol. 22, núm. 2, pàg. 167-178).

tipologies, cadenes de causa-efecte o cadenes lògiques d'evidència, recórrer a metàfores, fer desglossament d'aspectes a partir d'un concepte d'ordre més abstracte, etc.

Per tal de fer més fàcil aquesta fase d'anàlisi pròpiament dita encara podem desplegar una darrera operació, en aquest cas de síntesi, tot representant la informació codificada a través d'esquemes conceptuals, fitxes, gràfics, memoràndums, etc. Val a dir que no cal esperar a la codificació per a poder elaborar aquests elements, podem fer-ho fins i tot prèviament, tenint en compte que sovint els textos originats quan es transcriu la informació enregistrada resulten difícils d'abastar per l'analista. Solen ser dispersos, mencionen seqüencialment esdeveniments simultanis i s'han d'ordenar per a poder-ne considerar diferents característiques alhora. Per aquesta raó, cal una transformació i una ordenació de les dades que permeti presentar-les de manera assequible i operativa, amb vista a cobrir els objectius de la investigació (Del Rincón, 1997, pàg. 66). Això es pot aconseguir presentant la informació per mitjà d'estratègies com ara les graelles classificatòries, els mapes conceptuals, o bé gràfics descriptius i explicatius i matrius descriptives i explicatives (Miles i Huberman, 1984, 1987; citats per Del Rincón, 1997, pàg. 66).

De totes les eines possibles de representació gràfica disponibles, els gràfics o esquemes, tant descriptius com explicatius, així com les matrius (o taules) de resum de la informació, són les més utilitzades.

### Informació codificada

Les graelles o matrius de doble entrada ens poden ser de molta utilitat quan les apliquem a les transcripcions d'entrevista per a resumir i comparar, per cadascuna de les persones entrevistades, la informació recollida o codificada a cadascun dels temes/subtemes/categories.

L'estructura més senzilla és:

	Entrevistat 1	Entrevistat 2	Entrevistat 3	Entrevistat 4...
Tema/subtema/categoria 1				
Tema/subtema/categoria 2				
Tema/subtema/categoria 3				
Tema/subtema/categoria 4				

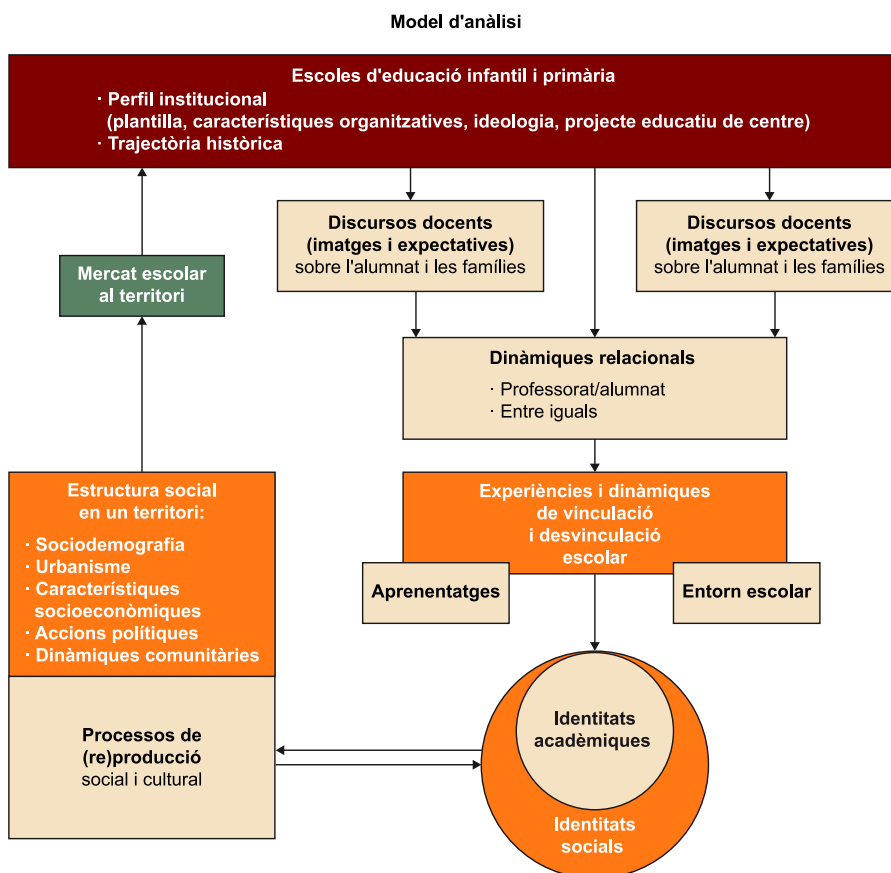
El contingut que es posi a cada casella pot combinar el resum sintètic de la informació recopilada al codi amb l'afegit d'alguna cita important o emblemàtica que podem recuperar quan redactem l'informe. Hi ha qui prefereix només seleccionar cites clau i després elaborar el resum i la comparativa a mida que es va redactant l'informe. Valdrà la pena mantenir aquesta literalitat sobretot

quan vulguem recuperar les veus de les persones que han participat a la recerca. En informacions que siguin més succintes o objectivables (ingressos, nivell d'estudis, etc.) amb registrar la dada n'hi haurà prou.

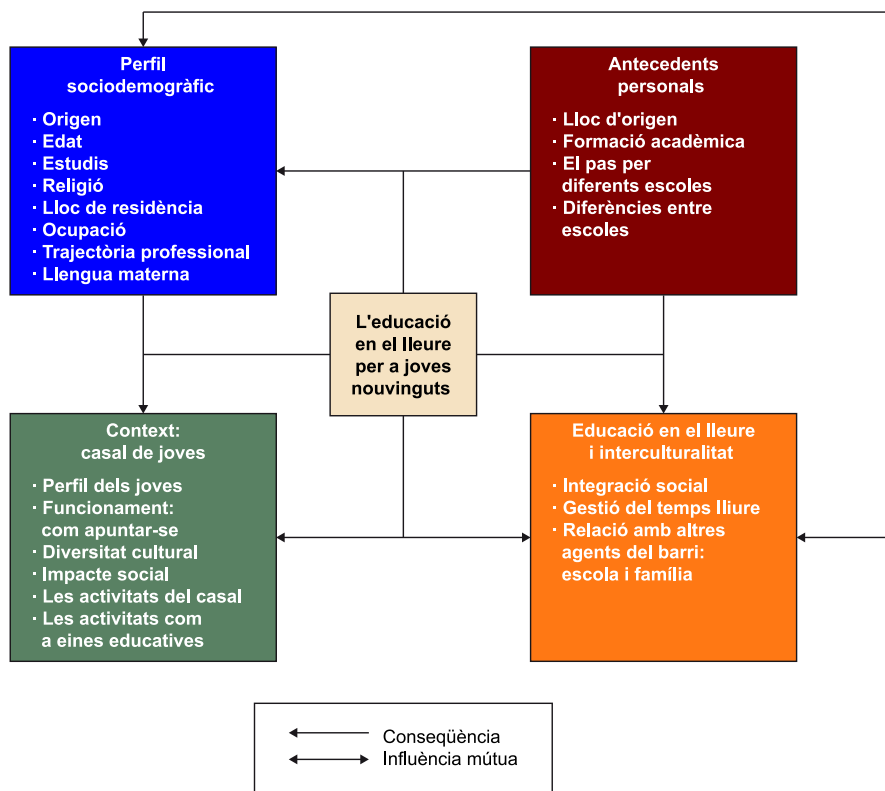
Pel que fa als **esquemes conceptuals**, ens poden ser d'utilitat tant com a model d'anàlisi previ teòricament orientat per a classificar les dades, com a "resultat" a tall de representació gràfica d'un treball més *data-based* o inductiu de categorització i codificació de les dades.

A tall il·lustratiu es mostren un parell d'exemples:

1) En el primer cas, es tracta del model d'anàlisi elaborat per l'autora en el seu treball de tesi doctoral (2008) per a classificar la informació recollida sobre experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar dels infants d'origen immigrant estranger en dues escoles de primària de la comarca del Maresme. Aquest model d'anàlisi es va confeccionar a partir del marc teòric elaborat prèviament.



2) En el segon exemple, es mostra el treball de representació gràfica de l'anàlisi de dades d'una alumna de l'assignatura a partir de la categorització i codificació aplicades a les entrevistes realitzades en el marc d'un petit projecte de recerca sobre els factors influents en la integració de joves immigrants estrangers en el marc de l'educació en el lleure.



**Bibliografia recomanada**

Del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Miles, M. B.; Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2a. ed.). Thousand Oaks / CA: Sage.

Font: treball de l'alumna J. Massot Delgado per a l'assignatura de Mètodes i tècniques d'investigació socioeducativa de la UOC, primer semestre del curs 2016-2017.

### 3. Tipus i estratègies específiques d'anàlisi qualitativa: *anàlisi del contingut, teoria fonamentada, i anàlisi del discurs*

Destinem aquest apartat a mostrar de forma general i introductòria tres tipus d'anàlisi de dades qualitatives que tenen un enfocament i una mecànica pròpies dins el marc general de l'anàlisi de dades qualitativa. Es tracta de:

- Anàlisi del contingut.
- Anàlisi sobre la base de la denominada teoria fonamentada.
- Anàlisi del discurs.

#### 3.1. Anàlisi de contingut

Des d'una perspectiva eminentment qualitativa, l'anàlisi del contingut no és ni més ni menys que la tasca de categorització i de codificació de la informació que hem presentat més amunt. En un sentit ampli i no restrictiu, inclou qualsevol estratègia analítica destinada a interpretar el contingut de tota classe de documents i, més concretament (tot i que no exclusivament) de documents escrits. En aquest sentit, Patton (1990, pàg. 381) apunta que l'anàlisi de contingut és el procés d'identificar, categoritzar i codificar els patrons primaris de les nostres dades.

Ara bé, *l'anàlisi del contingut* (el seu encunyament conceptual) es va perfilar, en els seus orígens, com una tècnica eminentment quantitativa, i molt lligada a investigacions centrades en el món dels mitjans de comunicació escrits i audiovisuals (tractant majoritàriament temes de propaganda i aspectes d'ideologia política), així com de la psicologia social. En aquest sentit quantitatiu, constitueix una tècnica per a estudiar qualsevol tipus de comunicació d'una manera objectiva i sistemàtica, que quantifica els missatges o continguts en categories i subcategories, i els sotmet a una anàlisi estadística (Berelson, 1952). En la pràctica, és una anàlisi orientada a l'estudi dels temes, idees o subjectes continguts en un text delimitat, els quals passen a ser aïllats, comptats, relacionats amb la seva presència o absència dins el text, i, finalment, interpretats.

L'anàlisi quantitativa del contingut manté el supòsit que tot contingut d'un text o d'una imatge pot ser interpretat d'una forma directa o manifesta o d'una forma soterrada en el seu sentit latent, ocult, que se serveix instrumentalment del text manifest. Tant la informació expressada com la latent cobra sentit i pot ser interpretada dins un context. El context en aquest cas és el marc de referències que conté tota aquella informació que el lector pot conèixer per endavant o inferir a partir del text mateix per a captar el contingut i el significat de tot el que es diu. Text i context són aspectes fonamentals de l'anàlisi del contingut, la relació entre els quals aixopluga la idea d'inferència, opera-

#### Anàlisi qualitativa

Aquesta part té una funció complementària dins el mòdul per a mostrar l'heterogeneïtat d'enfocaments i modalitats que pot incloure l'anàlisi de dades qualitativa.



ció analítica clau: de fet, alguns metodòlegs (Krippendorff, 1990, pàg. 28) defineixen l'anàlisi de contingut com una tècnica destinada a formular, a partir de certes dades, inferències reproduïbles i vàlides que puguin aplicar-se al seu context. L'investigador social només pot conèixer el significat d'un acte situant-lo dins el context social de la situació en què va ocórrer.

En l'anàlisi del contingut quantitativa l'èmfasi no recau, però, en els aspectes semàntics, o fins i tot sintàctics, dels texts, sinó en la quantificació dels seus elements o unitats d'anàlisi integrants (paraules, expressions, frases, temes, etc.); és a dir, en la mesura de la seva freqüència d'aparició en el text. Aquesta quantificació permet precisament la comparació dels "continguts" de diferents documents i, sobretot, la inferència.

Quins aspectes són analitzables d'aquesta manera? Doncs podríem centrar directament l'atenció en la contrastació entre el contingut directe dels missatges i el contingut subliminal o valors implícits; també en l'anàlisi de la seva finalitat; o bé en la revelació d'alguna ideologia social, política o religiosa; també en l'estil de la comunicació, així com en les característiques del mitjà comunicador o la font emissora.

Des d'aquests paràmetres, vegem ara alguns **exemples d'aplicacions de l'anàlisi de contingut quantitatiu**: es pot fer servir, per exemple, per a avaluar el grau de càrrega de contingut sexual d'un o diversos programes televisius; estudiar les apel·lacions i característiques de les campanyes publicitàries d'algun producte en concret; comparar les estratègies propagandístiques de partits polítics a Internet; determinar l'evolució de certa classe de pacients que assisteixen a psicoteràpia analitzant els seus escrits i expressions verbals; comparar el vocabulari après per nens que fan servir més ordinadors a classe en comparació amb d'altres que els facin servir menys (Hernández, Fernández i Baptista, 2014, pàg. 251-252); com és el tractament de la immigració en les notícies de les TV, com es conceptualitza la violència de gènere en les notícies de premsa, com s'enfoquen en els mitjans de comunicació les notícies sobre les mobilitzacions i protestes socials, i un llarg etc.

A mida que la tradició qualitativa es va assentant també es va fent més inclusiva la definició d'*anàlisi del contingut*, fins a arribar a propostes com la de Bardin (1996, pàg. 32), segons la qual englobaria "el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes". Per tant, des d'aquesta definició pertanyen al camp de l'anàlisi del contingut totes les tècniques adreçades a explicar i sistematitzar el contingut dels missatges comunicatius de textos, sons i imatges amb l'ajuda d'indicis quantificables o no. Tot plegat amb l'objectiu d'efectuar deduccions lògiques justificades concernents a l'emissor i el seu context o eventualment als seus efectes.

En la pràctica de l'anàlisi qualitativa del contingut, la tasca d'interpretació del discurs és més important que la del recompte o l'associació estadística dels elements del llenguatge. Quan es requereix aprofundir en els detalls relatius al contingut i treballar molt més des d'una lògica comparativa i associativa entre categories per tal de buscar patrons que posin en evidència una realitat, tendència, impacte, etc., latent, llavors ens hem de plantejar una anàlisi de contingut netament qualitativa. Tanmateix, combinar tècniques quantitatives i qualitatives pot ser una estratègia d'anàlisi totalment recomanable per complementària.

### Bibliografia recomanada

- Berelson, B.** (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe: Free Press.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P.** (2014, ed. original 2003). *Metodología de la investigación*. Mèxic: McGraw-Hill.
- Krippendorff, K.** (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

## 3.2. Anàlisi cap a la teoria fonamentada

En termes pràctics, els procediments i etapes de l'anàlisi basat en la *teoria fonamentada* no són gaire diferents dels que hem presentat per a l'anàlisi qualitativa del contingut. Ara bé, el treball de "reducció de dades" en la teoria fonamentada es fa exclusivament des d'una **orientació data-driven** per contraposició a un model de planificació de l'anàlisi *concept-driven*, dirigit des de conceptes i categories teòriques prèvies. Aquesta orientació d'"anar analitzant exclusivament des de les dades i a mida que es van recollint" implica una metodologia de recerca encara més flexible i mal-leable, atès que fins i tot el propi mostreig es va (re)configurant a mida que s'avança en el treball de camp i s'arriba a la *saturació* en les dades. A través del procés d'inducció, els sistemes de codis establerts exclusivament a partir de les dades passen successivament d'un nivell descriptiu a un de més interpretatiu, és a dir, és creen codis interpretatius que integren diversos codis més descriptius amb una lògica (tendència, explicació, etc.) identificable.

La *teoria fonamentada* és més que una tècnica d'anàlisi: és un disseny de recerca i un producte (O'Reilly, Paper i Marx, 2012; Charmaz i Bryant, 2008; citats per Hernández, Fernández, i Baptista, 2014, pàg. 472). L'investigador produeix una explicació general o teoria respecte a un fenomen, procés, acció o interaccions que s'apliquen en un context concret i des de la perspectiva de diversos participants. Però es tracta d'un nivell intermedi o *substantiu* de la teoria (en contrast amb la teoria formal, amb una perspectiva més àmplia) perquè la seva capacitat de generalització és limitada quan emana d'un ambient específic (Hernández, Fernández i Baptista, *ibid.*).

Suposa una aproximació que s'emmarca en tradicions constructivistes (fenomenològiques) i interpretatives per l'èmfasi i l'objectiu en la generació i construcció de la *teoria substantiva* fonamentada en la informació empírica en oposició als criteris de *verificabilitat* o *confirmació* d'hipòtesis teòriques (Trinidad, Carrero, Soriano, 2006, pàg. 11-14).

Aquestes són, en format de llista, les **característiques** més reconeixibles d'aquest tipus d'anàlisi (Schettini i Cortazzo, 2015, pàg. 35):

- La recol·lecció de dades i l'anàlisi transcorren de forma concurrent.
- Les dades determinen els processos i productes de la recerca i no els marcs teòrics preconcebuts.
- Els processos analítics susciten el descobriment i el desenvolupament teòric, i no la verificació de teories ja conegudes.
- El mostreig es realitza en base al que emergeix de les dades, se'l denomina *mostreig teòric* i serveix per a elaborar, refinar i completar les categories analítiques.
- L'ús sistemàtic dels procediments analítics inductius porta a nivells més abstractes d'anàlisi (pas de codis descriptius a codis interpretatius i eventualment explicatius).

El punt central, en conseqüència, en el plantejament de la teoria fonamentada, és facilitar una anàlisi qualitativa el màxim d'oberta, flexible, de qualsevol tipus de dades, en contrast amb d'altres tipus d'investigació qualitativa que parteixen d'una descripció conceptual preconcebuda de les dades obtingudes. De fet, és més comú utilitzar codis *in vivo*, és a dir, categories constituïdes per passatges, frases o paraules exactes, literals, dels participants o notes d'observació, més que pel llenguatge preconcebut o teòric de l'investigador.

Ens trobem, per tant, davant la variant analítica que aposta més fort pel tractament inductiu i la productivitat teòrica directament des de les dades, sense utilitzar conceptes teòrics o categories analítiques ja tancades prèviament; la qual cosa significa que quan apliquem aquesta modalitat (de fet, com ja hem palesat, més que una tècnica d'anàlisi de dades és una estratègia de recerca que afecta fins i tot el plantejament de la problemàtica i la metodologia de recollida d'informació) esperem que la teoria vagi emergint de manera totalment arrelada a les dades, sense encotillar-se a models d'anàlisi preestablerts pel marc teòric. Així doncs, la contribució de la teoria fonamentada a l'anàlisi qualitativa és l'elaboració d'un procés de conceptualització i teorització basat directament en l'emergència de patrons socials a partir de les dades de la investigació.

Ara bé, el tipus de teories que s'arriben a formular amb l'anàlisi de la teoria fonamentada són d'abast substantiu i de reduït potencial generalitzador ja que cimenten a l'entorn d'àmbits molt limitats o particulars de la realitat social o cultural, per la qual cosa sempre han de ser emmarcades i contextualitzades

en alguna proposta o model de teoria formal, la qual es refereix a un desenvolupament conceptual d'abast més generalitzable i *universal*, subjecte a procediments analítics més deductius.

De fet, l'anàlisi basat en la teoria fonamentada és especialment útil quan no disposem de grans teories que ens permetin ubicar la nostra problemàtica, o quan aquestes esdevenen inadequades per al context, temps, casos o mostra, circumstàncies, etc. (Hernández, Fernández i Baptista, 2014). També quan el nostre plantejament de recerca és exploratori i no pretén d'entrada un gran abast explicatiu.

Aquestes circumstàncies són les que expliquen el seu sorgiment com a proposta analítica als EUA els anys 60. El model de la *teoria fonamentada* va ser desenvolupat pels sociòlegs Barney Glaser i Anselm Strauss a finals de la dècada en una recerca a l'entorn de l'exploració dels significats i les reaccions davant la mort en entorns hospitalaris. Aquests investigadors es van trobar amb un buit teòric en la matèria i a través de la teoria fonamentada van desenvolupar una anàlisi del tracte institucional donat al fenomen de la mort, tot proposant una teoria predictiva de les reaccions mitjançant la comparació de les respostes dels pacients agonitzants i de tots els participants relacionats amb ells en el context hospitalari. Després van reflexionar sobre els seus procediments donant forma a un mètode per tal de crear *teoria inductiva* (Glaser, 1992, pàg. 30, citat per Schettini i Cortazzo, 2015, pàg. 33) sobre els comportaments humans i el món social amb una base empírica. Quan Glaser la defineix, l'entén com una metodologia d'anàlisi que està unida a la recollida de dades i ha de permetre la formulació d'un *conjunt integrat d'hipòtesis conceptuals* (Schettini i Cortazzo, *ibid.*).

Dèiem que l'anàlisi de la teoria fonamentada té com a tret principal que la informació es categoritza i codifica de forma totalment oberta, però després cal procedir a un *tancament* i reordenació d'aquestes categories establint-ne una sistematització i jerarquitització de grans categories i subcategories, és a dir, organitzant un model d'interrelacions que es denomina *codificació axial*, el qual suposa el primer pas per a representar la teoria emergent, un procés que acaba amb un refinament (selecció i interrelació de les categories i subcategories més importants i rellevants) per a explicar el fenomen d'estudi mitjançant una tercera fase anomenada *codificació selectiva* (Hernández, Fernández i Baptista, 2014, pàg. 475).

L'anàlisi des de la teoria fonamentada fa servir el que s'anomena *mètode comparatiu constant* com a eina analítica inductiva per a procedir a executar els diferents nivells de categorització i codificació suara esmentats i generar conceptes i hipòtesis, així com les relacions entre ells, mitjançant l'emergència de *categories centrals*. Aquest mètode opera cercant en profunditat diferències i similituds a través de la categorització i codificació oberta dels "incidents"

continguts en les dades, fins arribar a la *saturació* de les categories (situació que indica que tota la informació està coberta i no hi cap cap més categoria addicional).

Comparant on són aquestes similituds i diferències, l'investigador pot generar conceptes relatius a les característiques dels comportaments, tendències, efectes, significacions, etc., basats en patrons del comportament que es repeteixen; es tracta de trobar regularitats a l'entorn dels processos socials. És en aquest moment quan es procedeix a generar les *teories substantives* que expliquen les relacions entre les categories. És després d'un procés de validació i confrontació de diverses *teories substantives* que s'obre la possibilitat de generar una *teoria formal* (Schettini i Cortazzo, 2015, pàg. 34), o bé de dialogar i confrontar aquestes teories substantives dins un marc de *teoria formal* ja establert. De fet, la teoria fonamentada no nega que es puguin iniciar investigacions aplicant elements de teories ja formulades (Abela i altres, 2007; citats a *ibid.*), però sempre des d'aquesta dimensió general o formal per tal de situar i contextualitzar les nostres aportacions de teoria substantiva.

### 3.3. Anàlisi del discurs

Tal com succeeix amb la teoria fonamentada, *l'anàlisi del discurs* depassa la mera metodologia d'anàlisi de dades i s'enclava en una perspectiva més àmplia transversal en ciències socials (molt utilitzada en estudis de sociolingüística i psicolingüística, així com de ciències de la comunicació) que beu de la lingüística aplicada. El punt de partida subjacent és que el llenguatge, els seus signes i estructures, no reflecteixen o revelen simplement realitats socials, sinó que construeixen i legitimen aquestes realitats, tant les accions individuals i socials, com les visions dels món.

#### L'anàlisi del discurs

La Wikipedia defineix l'anàlisi del discurs com "una disciplina transversal de las ciencias humanas y sociales que estudia sistemáticamente el discurso escrito y hablado como una forma del uso de la lengua, como hecho de comunicación y de interacción, en sus contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales".

Per tal d'aplicar amb consistència i utilitat l'anàlisi del discurs (AD) ens ha d'interessar els **elements "significants" dels discurs** com a part de l'objecte d'estudi, és a dir, la forma i l'estructura del discurs més enllà dels seus elements referencials. L'AD analitza els materials escrits (transcripcions, diaris de camp, manuscrits, cartes, etc.) del treball de camp de recerca amb el propòsit de trobar indicis d'estructura de significants i significats que organitzen les subjectivitats i les definicions del social des dels seus diferents contextos de producció (o enunciació).

Ha de quedar clar que analitzar entrevistes o diferents fonts de comunicació no comporta automàticament fer AD: habitualment en fem anàlisi del contingut, i és només quan ens interessin els elements interaccionals o subjectius del discurs, o bé quan volem calibrar els aspectes de *construcció de la realitat*

#### Bibliografia recomanada

- Andreu, J.; García Nieto, A.; Pérez Corbacho, A. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: CIS
- Schettini, P.; Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata / Edulp.
- Trinidad, A.; Carrero, V.; Soriano, R. (2006). «Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional». *Cuadernos metodológicos*, 37. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (C.I.S.)

(tant en l'aspecte pragmàtic de com el discurs influeix sobre les conductes, com en l'aspecte més de creació i manteniment d'ideologies i imaginaris) que tindrà sentit aplicar l'AD, tot adaptant els formats de les transcripcions (amb signes i notacions específics, anotant cada torn d'intervenció en el cas de les entrevistes, etc.) al tipus d'AD aplicat.

### Exemple extret de Jociles (2005, pàg. 3)

No és el mateix analitzar el discurs per a reconstruir els tipus de conflictes familiars que es donen més freqüentment dins dels grups camperols tarragonins (*anàlisi del contingut*), que per a conèixer com interpreten aquests camperols aitals conflictes i quins sentiments mostren envers ells, o per a veure de quina manera el discurs sobre la unitat de la casa afecta els seus comportaments. En aquests dos darrers objectius és quan s'activa la pertinència de l'AD. Efectivament, en el primer cas, ens interessa (veure la taula següent) prioritàriament la dimensió *referencial* del discurs, és a dir, ens interessa el discurs tan sols en quant fa referència a una realitat extradiscursiva, a uns fets o esdeveniments a què es refereix; mentre que en els altres dos casos el discurs té interès per si mateix en quant a acció discursiva: sia per ser producte d'una subjectivitat que té una sociogènesi determinada (*dimensió expressiva*); sia per tenir capacitat de produir o induir conductes i processos d'acord amb aquest (*dimensió pragmàtica*) (Jociles, 2005, pàg. 3-4).

Funcions del discurs	
Referencial	El discurs no interessa per si mateix, sinó quan fa referència a una realitat extradiscursiva. S'apliquen tècniques d'anàlisi de contingut quantitatiu o qualitatiu.
Expressiva (Sí A.D)	El discurs interessa per si mateix. La conducta expressa una subjectivitat (un model o una actitud cognitiva, valorativa i emotiva) i és producte d'una praxi sociohistòrica.
Pragmàtica (Sí A.D)	El discurs interessa per si mateix. La conducta produeix el que enuncia o indueix a comportaments d'acord amb el que s'ha dit.

Font: Jociles, 2005.

Dins la perspectiva i la metodologia de l'AD tenim multitud d'enfocaments segons la disciplina des de la qual l'estiguem tractant, cosa que implicarà diferents *zooms*: estructura verbal, procés mental, interacció o conversa, etc. De totes les possibles línies que hi poden haver n'abordarem breument dues de les més utilitzades en ciències socials com la sociologia i l'antropologia: l'**anàlisi crítica del discurs** (ACD), i l'**anàlisi conversacional** (AC).

### Bibliografia recomanada

- Abril, G.; Peña, C.; Lozano, J. (2004). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual* (7a. ed.) Madrid: Ediciones Cátedra.
- Íñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.

### 3.3.1. Anàlisi crítica del discurs

L'anàlisi crítica del discurs (ACD) és un enfocament específic molt aplicat sobretot en l'anàlisi dels mitjans de comunicació i de les institucions governamentals que estudia primàriament la manera en què el poder, la dominació i la desigualtat social són practicats, reproduïts, i ocasionalment combatuts, pels textos i la parla en el context social i polític (Van Dijk, 1999, pàg. 23). Amb d'altres paraules, l'ACD se centra en l'estudi d'aquelles accions socials que es posen a la pràctica a través del discurs, com l'abús de poder, el control social, la dominació, les desigualtats socials o la marginació i exclusió socials (Iñíguez, 2003, pàg. 93).

Per tant, des d'aquesta perspectiva es considera el llenguatge com una forma de pràctica social, tot analitzant com la dominació es reproduïx i és resistida a través dels discursos. L'ACD es fonamenta en l'accés desigual als recursos lingüístics i socials, recursos que són controlats per les institucions. Els patrons d'accés al discurs i als esdeveniments comunicatius són un element central per l'ACD. L'èmfasi no és només en la representació sinó en el caràcter *constituti*u del discurs en les relacions de poder i de dominació (com a part igualment constitutiva de les estructures i institucions socials).

D'acord amb el seu màxim teòric i difusor, Teun Van Dijk (1999, pàg. 23), l'ACD pren partit explícitament amb la seva acció investigadora i "espera contribuir de manera efectiva a la resistència contra la desigualtat social". En aquest sentit, els investigadors en ACD no només conceben el discurs com una pràctica social, sinó que consideren que la seva pròpia tasca –desvelar com actua el discurs en aquests processos– constitueix una forma d'oposició i d'acció social amb què es tracta de suscitar una actitud crítica en els parlants, especialment aquells que s'enfronten més sovint a aquestes formes discursives de dominació. Es vol, així doncs, incrementar la *consciència crítica* dels subjectes envers els usos lingüístics, i de proporcionar-los, a més, un mètode amb què enfrontar-se a la producció i interpretació dels discursos (Martín Rojo i Witteraker, eds., 1998, pàg. 10; citats per Iñíguez, 2003, pàg. 93-94).

#### Bibliografia recomanada

Dijk, T. A. Van (1999). «Critical discourse analysis and conversation analysis». *Discourse and society*, (vol.10, núm. 4, pàg. 450-459).

Dijk, T. A. Van. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.

Dijk, T. A. Van. (2011). *Sociedad y discurso*. Barcelona: Gedisa.

### 3.3.2. Anàlisi conversacional

L'anàlisi conversacional (AC) s'emmarca en una perspectiva teòrica microsociològica. Concretament és un enfocament des de l'etnometodologia i l'interaccionisme simbòlic que s'interessa per l'estudi dels mètodes i estratègies que fan servir els participants en una situació social d'interacció per tal d'interpretar i actuar en l'interior dels (micro)mons socials que aquests construeixen en les seves pràctiques. Es fa èmfasi en la perspectiva *èmic*: les categories per a analitzar han de ser, en la mesura del possible, les mateixes que utilitzen els propis participants a l'hora de comprendre la interacció.

L'important és descobrir com està organitzada una petita comunitat, grup, (micro)societat i com és el seu funcionament a partir de les accions mateixes, aquí en particular el discurs, de les persones que hi interactuen (Iñíguez, 2003, pàg. 91). Des de l'AC el context no es veu com a teló de fons que dona sentit a les pràctiques dels actors socials (mostrant un valor heurístic), sinó que el propi context és el producte de l'acció col·lectiva dels actors que participen en un esdeveniment discursiu, i no adquireix rellevància fins que els propis actors no li atorguen (Nussbaum, 2007, pàg. 2).

És amb aquesta finalitat que l'AC estudia l'**ordre**, el **desordre** i l'**organització de l'acció social quotidiana**, aprehent el que la gent diu, explica, o fa, tal com és produït pels participants en la conversa. És clau, doncs, identificar, descriure i estudiar l'ordre amb què es produeixen les converses. L'AC examina el llenguatge en ús i no les preconcepcions i esquemes previs definits pels analistes (Iñíguez, 2003, pàg. 91-92).

L'anàlisi minuciosa d'aquest tipus de regularitats, com el *turn-taking* o torns de paraula, permet conèixer a fons la interacció social i com s'organitza, es manté i es condueix; el que la gent fa es pren com un instrument que pot moure la conversa i comportar certes accions socials, tan òbvies com ocultes. Per exemple, la frase "Està la porta oberta?" pot ser una pregunta ingènua, però pot ser també una indirecta per tal que l'interpel·lat tanqui la porta (Iñíguez, 2003, pàg. 92-93). Això implica que la tasca interpretativa se centra en exclusiva en les dades verbals, sense buscar en fenòmens externs l'explicació del comportament dels parlants (Nussbaum, 2007, pàg. 2).

#### Bibliografia recomanada

Nussbaum, L. (2007) «Análisis interaccional –del discurso– para el estudio del plurilingüismo escolar». *Emigra Working papers*, (núm. 108).

Altres referències interessants:

Ten Have, P. (1990, juny). «Methodological issues in conversation analysis». *Bulletin de Methodologie Sociologique*. (núm. 27, pàg. 23-51)



**Tusón, A.; Calsamiglia, H.** (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel

## 4. L'escriptura de l'informe de recerca

### 4.1. Aspectes generals a tenir en compte

L'informe de recerca és ni més ni menys que la part que farem pública i comunicarem del nostre projecte de recerca. Per tant, hem de cuidar molt la seva escriptura de forma que tant l'estructura, com els continguts com l'estil narratiu siguin clars i coherents amb els nostres interrogants i objectius d'investigació. S'ha de cuidar molt el títol de l'escrit de forma que sigui clar i precís, i ens situï ràpidament tant en la problemàtica com en el context de la investigació.

L'element clau per a un bon informe de recerca és l'articulació, diàleg i connectivitat de la presentació de les dades amb les aportacions presentades i discutides en el marc teòric i l'estat de la qüestió.

La investigació social constitueix una activitat que connecta realitats concretes situables en un context específic amb els grans debats interpretatius que es produeixen a l'interior de tota disciplina social. Tota activitat teòrica aspira als nivells més amplis possibles de generalització: és en aquest sentit que organitzarem la lògica de selecció de les dades. Ara bé: es tracta que el discurs interpretatiu de l'investigador no obviï ni elimini aquells elements obtinguts en el camp que no s'avinguin amb la seva lectura específica de l'univers estudiat. Cal, doncs, que les veus de la població objecte d'estudi apareguin amb tota la seva complexitat, amb tot el seu context i no simplement com a dades al servei exclusiu de la interpretació, qualitativa en aquest cas. Parafraçant l'antropòleg Lévi-Strauss, cal combinar la mirada pròxima i la mirada allunyada. Es tracta d'un repte doble: no simplificar la naturalesa dialèctica, contradictòria i, en alguns sentits, irreductible de l'experiència de recerca al dictat dels marcs teòrics més o menys restringits i, al mateix temps, no renunciar a determinats àmbits de generalització a partir dels nous coneixements adquirits en un context concret de recerca qualitativa (Comas, Pujadas i Roca, 2004).

Quan redactem l'informe hem de combinar una bona capacitat de síntesi i d'interpretació reflexiva amb la selecció (o "crida") acurada de fragments literals (cites) dels nostres materials de camp (bàsicament transcripcions i notes de camp, però també imatges, fragments audiovisuals, etc.) que permetin dotar de credibilitat aquestes interpretacions mitjançant les veus i perspectives de les persones participants en la recerca.

## 4.2. Tipus de públic

Deixant de banda aquests aspectes més generals, el format i l'estructura de l'informe final ha de ser adaptat al **tipus de públic** que l'ha de rebre, tal com n'efectuen la classificació Comas, Pujadas i Roca (2004, pàg. 36):

- **Les entitats polítiques o administratives** que, a partir de la informació proporcionada, han de definir i implementar polítiques sectorials determinades (per exemple, en matèria de polítiques migratòries o d'assistència social). Els informes adreçats a institucions polítiques o administratives, que tenen com a finalitat respondre a preguntes molt concretes, vinculades a la resolució de problemes de polítiques públiques, solen ser de caràcter tècnic i no incorporen normalment un gran aparell crític ni reflexions de caràcter teòric massa aprofundides. Per tant, com a treballs d'encàrrec, tenen certes limitacions en aquest sentit.
- **Les institucions que financen investigacions bàsiques** i que supervisen només la qualitat del treball científic fet i no tant els resultats obtinguts (per exemple: MINECO, CSIC, AGAUR, CIRIT, etc.). En moltes ocasions aquests informes no es publiquen tal com s'envien als organismes de recerca sinó que constitueixen esborranys de les futures publicacions que poden anar dirigides als dos grups llistats a continuació. Sovint estan redactats en forma de memòria de recerca, en què tan important com els resultats és demostrar que s'han esmerçat tots els recursos i s'han acomplert totes les etapes de treball previstes en el projecte presentat.
- **Els membres de la comunitat científica de la disciplina** en qüestió (en aquest cas, els científics socials com sociòlegs, antropòlegs, etc.): tesis i tesines, articles en revistes especialitzades, ponències i comunicacions. És respecte a aquest públic que cal extremar el treball d'aprofundiment, interpretació i reflexió analítica tot essent especialment curiosos amb l'ús dels conceptes i la terminologia emprada, així com amb la connexió entre el *model* teòric construït i les dades que hem recollit i analitzat i a través d'aquest model. Cal tenir en compte, però, que no tindran la mateixa extensió ni aprofundiment una tesi, que un article d'una revista especialitzada, que una ponència o comunicació en un congrés.
- **El públic en general**, però especialment els **membres del grup/institució o residents del municipi/regió** que s'ha investigat. És en relació a aquest públic que parlarem del retorn de la recerca o *feedback*: és a dir, enfocarem l'informe i els resultats de recerca de forma que siguin significatius i útils per a aquestes persones des de la seva pràctica quotidiana. En aquest sentit, la perspectiva haurà de ser necessàriament més lleugera i divulgativa a nivell teòric, i els resultats haurien d'anar acompanyats de grans línies de recomanació o propostes de millora de la problemàtica treballada.

### 4.3. Estructura de l'informe

En qualsevol cas, el principi de tot bon report d'investigació és **un índex de continguts clar i exhaustiu** que deixi clara l'estructura analítica de les dades i la lògica expositiva. Com que la modalitat més prestigiada i que acostumen a freqüentar més sovint els investigadors pel que fa a l'informe de recerca són la segona i la tercera, acabarem aquest mòdul amb l'estructura típica que acostuma a tenir qualsevol informe acadèmic de recerca, pensant sobretot en un format de tesi o de tesina, però també (tot i que amb apartats molt més breus i sintètics) d'article científic:

#### 1) Presentació i introducció de la problemàtica; objectius i interrogants de recerca.

Hem de formular el problema de la manera més clara i concisa possible. El focus de la investigació, definit mitjançant idees i concepcions clau, s'hauria d'identificar i sotmetre a discussió (Del Rincón, 1997, pàg. 82). Cal palesar els objectius i interrogants de recerca dels quals partim. És important explicitar què inclou la recerca i quins aspectes de la problemàtica s'han hagut d'excloure per motius justificats. No hem d'oblidar justificar la rellevància del nostre propòsit de recerca tant en termes pràctics o aplicats, com en termes teòrics, d'aprofundiment en el coneixement sobre la temàtica.

Ja des del principi, l'investigador ha de ser honest amb l'audiència de l'estudi respecte a la seva posició personal, incloent una breu secció en què expliqui el seu paper i la seva perspectiva respecte del fenomen i dels fets analitzats, a més dels seus antecedents, valors, creences i experiències que podrien influir en la seva visió sobre la problemàtica (Hernández, Fernández, i Baptista, 2014, pàg. 510-511). També, en cas que així sigui, ha de reportar si té alguna connexió (personal, laboral, etc.) amb els participants de l'estudi (Cuevas, 2009; Zemliansky, 2008; citats per Hernández, Fernández i Baptista, *íbid.*).

#### 2) Marc teòric i estat de la qüestió; hipòtesis de partida i model d'anàlisi.

Sobre el marc teòric n'hem parlat extensament en el mòdul de lectura anterior i no ens hi estendrem gaire més aquí. En resum, hem de demostrar que coneixem el que s'ha investigat prèviament en l'àmbit científic sobre la problemàtica a nivell local i internacional. A partir d'aquí es tracta d'explicitar i presentar, també discutir si escau, les perspectives, models, teories i literatura rellevants per a la temàtica, les quals ens guiaran en la formulació d'hipòtesis de partida així com en l'elaboració d'un model temptatiu d'anàlisi.

#### 3) Metodologia i tècniques de recerca i anàlisi de les dades.

En qualsevol informe no pot faltar un capítol o apartat metodològic on exposar i discutir els mètodes i les estratègies de recerca aplicades. Cal parlar sobre l'escenari, l'accés i els procediments per a establir el report i les relacions personals. Presentar i justificar totes les tècniques de recerca utilitzades, amb el seu corresponent mostreig.

En aquesta tasca, no ens hem de descuidar descriure les estratègies i els procediments relacionats amb els rols de l'observador, la recollida de dades, l'anàlisi i l'elaboració teòrica (Del Rincón, 1997, pàg. 82).

En suma, cal explicar i justificar els passos seguits i les decisions en l'execució del l'estudi de forma el suficientment detallada com perquè un altre investigador especialitzat en la temàtica pugui repetir o replicar l'estudi.

#### **4) Cos del treball: anàlisi i resultats. Capítols temàtics de presentació de dades en funció del model d'anàlisi proposat.**

Aquests capítols han de seguir una estructura lògica amb el model d'anàlisi elaborat i amb les temàtiques i categories que han emergit com a rellevants per a la problemàtica de recerca. De vegades es formulen precedits per alguna frase o afirmació recollida en el camp que en dona una visió de resum o de síntesi "emblemàtica". Per exemple: "*Dile al negrito y al cola cao que paren de molestartos*". Dinàmicas de segregación entre iguales en el patio". Com veiem, un suggeriment és establir un títol atractiu seguit d'un subtítol "seriós", que doni la mesura del que s'està tractant al capítol o apartat.

És en el cos del treball on cal anar conjugant i fer dialogar en el seu màxim detall interpretatiu les dades que hem codificat i les teories i aportacions que donen sentit a les categories que hem emprat per tal de codificar-les. En cas d'incloure (s'acostuma a fer en un capítol o altre) taules i figures, aquestes sempre han d'anar acompanyades de la seva interpretació, mai substitueixen el text. I el mateix amb les citacions del material original (transcripcions d'entrevistes i diari de camp, habitualment), mai poden suplir la interpretació teòricament fonamentada. Recordem: els discursos literals de les persones participants no són "resultats" de recerca directament, només a través del filtre interpretatiu.

Hernández, Fernández i Baptista (2014, pàg. 510-511) ofereixen un seguit de **recomanacions** a l'hora de treballar aquesta part de l'informe:

- Hem de cuidar els detalls en tot l'informe de resultats, no solament en la narració sinó també en l'estructura. Les seccions del report haurien d'estar relacionades entre si amb algun fil conductor (l'últim paràgraf d'una secció amb el primer de la secció següent).
- L'anàlisi, la interpretació i la discussió en el report han d'incloure: les descripcions profundes i complertes (així com el seu significat) del context o

ambient; dels participants, dels llocs, objectes, esdeveniments i situacions; les categories, els temes i patrons emergents relacionats amb el plantejament de la problemàtica, i els seus vincles (hipòtesis i teoria).

- En aquest sentit, Mertens (2010, citat per Hernández, Fernández i Baptista, *íd.*, pàg. 511) suggereix que la majoria dels reports haurien de contenir la història del fenomen o fet revisat, la descripció de la ubicació o del lloc on es va portar a terme l'estudi, el clima emocional que va prevaldre durant la recerca, les estructures organitzacionals i socials, així com les normes, i tot allò que pugui ser rellevant per tal que el lector compregui el context en termes de l'estudi presentat.
- A més de descripcions i significats, cal incloure, com ja hem introduït més amunt, fragments de contingut o testimonis expressats pels participants de cada categoria o temes tractats o emergents: cites textuales curtes i llargues, en el seu llenguatge natural, malgrat les paraules puguin ser incorrectes des del punt de vista gramatical o puguin ser considerades "impròpies" des d'un registre culte. Les cites han d'anar entre cometes o marcades amb algun format diferent (per exemple, cursiva, o lletra d'una mida més petita o interlineat més reduït, etc.). També cal identificar clarament, quan es tracta de cites d'entrevista (tot i que també si es tracta d'un passatge de diari de camp on hi ha diversos actors), les persones que hi apareixen segons variables clau: edat, sexe, posició social, i totes aquelles dades que siguin rellevants per al tema d'estudi (per exemple, origen ètnic i cultural, llengua materna, nivell d'estudis, antiguitat en algun càrrec o lloc de treball, etc.).
- Les descripcions i narracions haurien d'utilitzar un llenguatge vívid, fresc i natural, així com un estil més personal. Es tracta de fer atractiva i humana la lectura, no despersonalitzada i freda. De vegades les narracions poden redactar-se en primera persona i començar amb una història costumista, un testimoni, una reflexió, una anècdota, etc. Per tal d'enriquir les narracions es recomana fer servir exemples, anècdotes, metàfores i analogies.
- Ara bé, cal diferenciar amb claredat les narracions dels participants, les de l'investigador i les interpretacions que fa aquest de les altres dues. És a dir, diferenciar les dades o informació directa de la seva interpretació analítica.
- S'han d'incloure totes les veus o perspectives dels participants, almenys les més representatives (les que més es repeteixin, aquelles que es refereixin a les categories més rellevants, en la seva diversitat i heterogeneïtat). Si creiem que ens en falta alguna, tal vegada sigui convenient tornar al camp per tal de recavar aquestes "veus perdudes" o almenys conèixer els motius de la seva absència quan aquesta no depèn de la nostra tasca d'investigació.
- El llenguatge no hauria de ser sexista ni discriminatori en cap sentit.

### **5) Recapitulació (resum de tota la informació presentada en els capítols temàtics presentada de forma organitzada) i conclusions.**

En les conclusions és on més hem de reforçar el vincle entre l'esfera teòrica de la nostra recerca i el corpus d'informació analitzat. Aquí a més cal discutir les aportacions fonamentals de la investigació, les quals depenen del problema i dels temes objecte d'estudi i de la informació recollida. Es tracta de remarcar la significació de les aportacions o què representen (Del Rincón, *íbid.*).

Es tracta de recapitular els objectius, sintetitzar els resultats i identificar el suport als objectius o les hipòtesis que s'hagin formulat. Cal connectar aquestes conclusions amb la literatura existent.

Ara bé, resumir no és repetir literalment el que ja hem assenyalat com a resultats, sinó condensar-los i interpretar-los en termes més generals sense introduir tanmateix informació nova.

En les conclusions es poden destacar els punts forts de la recerca i els resultats (per la seva novetat, capacitat de suport a una teoria específica, aprofundiment en algun àmbit de coneixement, etc.) així com indicar els punts dèbils (llacunes, desequilibris, riscos, etc.).

### **6) Proposta de noves línies de recerca i hipòtesis (tant teòriques com de treball de camp).**

És molt recomanable (tot i que no sempre es fa) tancar les conclusions amb una prospectiva que ens porti noves línies d'investigació per a aprofundir en la problemàtica estudiada. Es tracta de recollir implicacions científiques per a futures investigacions, per exemple superant els punts dèbils que s'hagin assenyalat en el punt anterior.

### **7) Si escau (no sempre és possible o esperable): recomanacions per a la intervenció.**

Aquestes recomanacions són gairebé d'obligat compliment quan el nostre projecte és de vocació o naturalesa aplicada i quan és fruit d'una demanda vehiculada per alguna administració pública o entitat de l'àmbit no governamental (tercer sector) que n'espera una utilitat pràctica i d'intervenció per a la transformació social. Per tant, es tracta de recollir implicacions pràctiques per tal de dissenyar una política o intervenció social en l'àmbit estudiat. Idealment tampoc cal que siguin recomanacions molt tècnicament detallades perquè el nostre objectiu com a científics no és proporcionar receptes ni plans d'actuació en concret, en tot cas grans línies d'intervenció que s'han d'adaptar i fonamentar d'una forma específica a cada context.

### **8) Llistat de la bibliografia i webgrafia.**

Hi ha diferents formats oficials de cita bibliogràfica disponibles. Es tracta d'adoptar un model (o seguir el que estigui indicat com a estàndard en un format d'article d'una revista especialitzada) i ser coherents amb el format escollit. És molt important distingir la bibliografia realment citada (consultada o llegida directament) de la referida (que se cita a les obres que hem consultat però no s'ha llegit o treballat de forma directa). També referenciar de forma rigorosa les fonts procedents d'Internet, incloent els enllaços i indicant la data de descàrrega o consulta en línia de la informació. Quan es tracta d'articles de revista que disposen de format paper i format electrònic cal citar-los "com si" només tinguessin edició en paper malgrat es pugui adjuntar després l'enllaç de descàrrega.

#### **9) Si escau: annexos (amb materials fruit del treball de camp: transcripcions, fotografies, material gràfic i audiovisual recollit, etc.)**

En ocasions es poden agregar les transcripcions de les entrevistes, fotografies i altres materials gràfics i audiovisuals com a annexos, per a fins d'auditoria o simplement per tal que qualsevol lector pugui aprofundir en la investigació. Cal recordar, però, que mai s'ha de poder identificar la identitat real dels participants. La confidencialitat de les dades ha de ser absoluta.

#### **Bibliografia recomanada**

**Comas, D.; Pujadas, J. J.; Roca, J.** (2004). *Etnografia*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

**Hernández Sampieri, R.; Fdez. Collado, C.; Baptista, P.** (2014, ed. original 2003). *Metodología de la investigación*. Mèxic: McGraw-Hill.

**Turabian, K.** (2007). *A Manual for writers of research papers, theses, and dissertations*. Chicago: The University of Chicago Press

**Walker, M.** (2000). *Cómo escribir trabajos de Investigación*. Barcelona: Gedisa.



## 5. Annex

### 5.1. Categorització

Exemples de propostes de categorització elaborats per alumnes de l'assignatura en edicions anteriors (s'ha respectat l'idioma original amb què va ser elaborada cada proposta):

#### 5.1.1. Exemple de categorització 1

**Problemàtica:** En quina mesura els centres de dia recuperen la socialització i permeten sortir de l'aïllament a les persones grans en situació de dependència per dificultats físiques, psíquiques o socials.

Llistat de categories i codis – entrevista 1 (Direcció 1):

#### Situació de dependència de l'usuari d'un centre de dia

Codi: **DEP** / Color: ●

**DEP.DEF – Definició**

*Elements que defineixen la situació de dependència dels usuaris.*

**DEP.PiF – Sentiments de pèrdua, fragilitat i dificultats**

*Sentiments de pèrdua, fragilitat i dificultats originats per la dependència.*

**DEP.ADA – Capacitat d'adaptació**

*Aspectes relacionats amb la capacitat d'adaptació a la nova situació vital en què es troba l'usuari (acceptació, adaptació i límits).*

#### Socialització i relacions socials dels usuaris

Codi: **SOC** / Color: ●

**SOC.AILL – Aïllament com a punt de partida**

*Elements que expliquen l'evolució i adaptació dels usuaris al centre.*


**SOC.CEN – Socialització al centre**

*Elements que expliquen el procés de socialització dels usuaris al centre.*

**SOC.FAC – Factors que intervenen**

*Aspectes que intervenen en el procés de socialització dels usuaris.*

#### Participació dels usuaris a dins i fora del centre

Codi: **PAR** / Color: 

Elements que expliquen de quina manera poden participar els usuaris.

**PAR.QV – Participació i qualitat de vida**

Elements relacionats amb la qualitat de vida a través de la participació.

**PAR.NO – No participa**

Activitats o decisions en què els usuaris no hi participen.

**PAR.OBL– Participació obligatòria**

Activitats de participació obligatòria dels usuaris.


**PAR.VOL – Participació voluntària**

Activitats voluntàries o decisions en què hi poden participar els usuaris.

**PAR.ACT – Actuacions**


Actuacions que fa el centre per a fomentar la participació dels usuaris.

## Integració social dels usuaris a dins i fora del centre

Codi: **INT** / Color: 

Elements que expliquen la integració o marginació dels usuaris.

## Qualitat de vida i benestar

Codi: **QV** / Color: 

Definir què és la qualitat de vida pels usuaris d'un centre de dia.

**QV.BE – Benestar emocional**

Satisfacció personal i sentir-se estimat.

**QV.RS – Relacions socials**

Relacions socials positives.

**QV.BM – Benestar material**

Lloc confortable.

**QV.BF – Benestar físic**

Relacionat amb el propi cos.

**QV.DP – Desenvolupament personal**

Relacionat amb la millora personal i els projectes vitals.

**QV.AUT – Autodeterminació**

Relacionat amb la capacitat per a poder decidir sobre un mateix segons les preferències, ideologia, etc.

**QV.IS – Inclusió social**

Relacionat amb la marginació/integració social.

**QV.DRETS – Drets**

Relacionat amb els drets de les persones grans en situació de dependència.

## El centre relacionat amb la socialització dels usuaris

Codi: **CEN** / Color: ●

**CEN.DEF – Definició**

Elements que defineixen un centre de dia des del punt de vista del professional.

**CEN.CAR – Característiques**

Característiques del centre que permeten socialitzar els usuaris.

**CEN.OBJ – Objectius**

Objectius a aconseguir pel centre des del punt de vista del professional.

**CEN.ORG – Organització.**

Com s'organitza el centre per a atendre els usuaris.

**CEN.ACT – Activitats**

Classificació de les activitats que es fan al centre i característiques.

**CEN.ACTU – Actuacions**

Actuacions que fa el centre.

**CEN.LIM – Límits**

Limitacions del centre respecte a la socialització dels usuaris.

## Factors que poden intervenir en la socialització

Codi: **FAC** / Color: ●

**FAC.EXT - Externs**

Factors externs al centre que intervenen en la socialització dels usuaris.

**FAC.CEN - Centre**

Factors del centre que intervenen en la socialització dels usuaris.

**FAC.USU - Usuari**

Factors de l'usuari que intervenen en la seva socialització.

### 5.1.2. Exemple de categorització 2

**Problemàtica:** Quin és l'impacte en l'ensenyança-aprenentatge de l'ús de les tauletes a l'escola secundària?

Llistat de categories per a la codificació de les entrevistes al professorat:

#### Suport metodològic

Codi: **MET**

**MET/EI:** Eines noves que incorporen les tauletes i aporten millores metodològiques.

**MET/DEF:** Elements que denoten possibles **defectes** en la metodologia educativa i que requereixen atenció per part dels professionals.

#### Suport pedagògic

Codi: **PED**

Referit a tots aquells aspectes que constaten que les tauletes faciliten l'**aprenentatge** i l'adquisició de coneixement.

## Ús de la tauleta en l'activitat

Codi: **ÚS**

**US/COM:** Tauletes com a eina **complementària** o **combinatòria**. Aspectes relacionats amb l'ús híbridat entre les eines educatives clàssiques (llibres, dossiers, etc.) i les noves tecnologies.

**US/UN:** Tauletes com a element **únic** de l'activitat. Aspectes relacionats amb la descripció d'activitats pedagògiques que només requereixen l'ús de noves tecnologies.

## La tauleta com a incentiu

Codi: **INC**

**INC/MOT:** Aspectes que constaten l'ús de les tauletes com un fet **motivador** de cara a l'aprenentatge.

**INC/DIS:** Aspectes que denoten les tauletes com a potencials elements de **dispersió**.

## Impacte generacional

Codi: **GEN**

**GEN/DIS:** Elements que evidencien un **distanciament** generacional entre el professorat i l'alumnat.

**GEN/COMU:** Elements de les tauletes que potencien la **comunicació** intergeneracional.

**GEN/CON:** Elements relacionats amb el **control** que pot exercir el professor sobre l'ús de les tauletes entenent que hi ha un salt generacional important.

## Accés al coneixement

Codi: **ACC**

**ACC/DEM:** Factors que demostren que les tauletes **democratitzen** i faciliten l'accés al coneixement.

**ACC/ORI:** Elements, actituds i percepcions de l'alumnat que evidencien una predisposició diferent en l'ús de les tauletes en funció de l'**origen** sociocultural o socioeconòmic.

## Familiarització amb les TIC i les noves tecnologies

Codi: **FAM**

**FAM/PRO:** Aspectes relacionats amb la familiarització (tant positiva com negativa) del **professorat** amb les noves tecnologies.

**FAM/ALU:** Aspectes relacionats amb la familiarització (tant positiva com negativa) de l'**alumnat** amb les noves tecnologies.

**FAM/FOR:** Aspectes que evidencien la **formació** com a un element indispensable per al bon ús de les tauletes.

## Recursos econòmics

Codi: ECO

Aspectes que indiquen la necessitat de més recursos **econòmics** per al centre per tal de poder implementar millor l'ús de les tauletes.

### 5.1.3. Exemple de categorització 3

La problemàtica de búsqueda propone el estudio y la búsqueda de información sobre si se desarrollan las capacidades de los niños con síndrome de Down adecuadamente en cuanto a su aprendizaje y socialización durante la etapa escolar.

La búsqueda además intenta saber de qué manera estos niños están normalizados dentro del sistema escolar, cómo se realiza, cómo la sociedad los acoge de manera igual (o no), de qué manera se acepta la diferencia dentro del centro escolar, qué tipo de coordinación existe entre las familias, escuela, centro de salud mental, hasta dónde llega el proceso educativo con ellos, etc.

Listado de categorías para las entrevistas a la madre de una niña Down y la profesora de educación especial:

#### **REALIDAD SOCIAL/FAMILIAR/PERSONAL ENTREVISTADOS.**

- E. Experiencias personales en el estado de la cuestión.
- (E.1). Nacimiento de un hijo Down. Reacción individual y de pareja.
  - (E.2). Conocimiento del síndrome.
  - (E.3). Primeros acercamientos a las instituciones.
  - (E.4). Educación escolar: especial o integrada.
  - (E.5) Motivaciones profesionales/estudios.

#### **SISTEMA FAMILIAR EN EL PROCESO EDUCATIVO.**

- C. Criterios y/o actividades para estimular el aprendizaje.
- (C.1). Estimulación autonomía.
  - (C.2). Sobreprotección.
  - (C.3). Logopeda/neuropediatra.

#### **RELACIONES INSTITUCIONALES**

- R. Relaciones con otras instituciones.
- (R.1). Usuario/otros familiares con niños Down.
  - (R.2). Familia/CDIAP.
  - (R.3). Familia/Fundación Down.
  - (R.4). Familia/Escuela/AMPA.

#### **APRENDIZAJE, SOCIALIZACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.**

- T. Tratamientos y/o actuaciones hacia el usuario.
- (T.1). Avances/dificultades derivadas de su proceso evolutivo.
  - (T.2). Relaciones compañeros y maestros. Resolución conflictos.
  - (T.3) Aprendizaje y socialización. Estrategias dentro del aula.

#### **EXPECTATIVAS DE FUTURO DE LOS PADRES/EDUCADORA.**

- V. Visión sobre sus hijos en el futuro.
- (V.1). Sobre aspectos de aprendizaje.
  - (V.2). Sobre aspectos de participación y sociabilidad en la escuela.
  - (V.3) Sobre aspectos de integración e inclusión social en sentido amplio.

### 5.1.4. Exemple de categorització 4

**Problemàtica:** Incidencia del control parental en el uso del teléfonu móvil en las relaciones paterno-filiales y las diferentes consecuencias que tienen el uso de este dispositivo en niños y niñas de edades comprendidas entre 9 y 12 años en la Junta Municipal del Distrito de Loranca, Nuevo Versalles y Parque Miraflores del municipio de Fuenlabrada.

Listado de categorías y códigos para las entrevistas a los consejeros:

*La presente propuesta de clasificación y codificación que realizo pretende poner un orden para su análisis en las respuestas de las dos entrevistas realizadas para el estudio, sobre todo recogen aspectos subjetivos de las personas objeto de investigación, actitudes, opiniones, valores o conocimientos. Las entrevistas realizadas que son objeto de codificación pertenecen a un menor que es consejero del Consejo de niños y niñas de la Junta Municipal del Distrito Loranca, Nuevo Versalles y Parque Miraflores del municipio de Fuenlabrada y una madre de otro consejero, de modo que se hace necesario dos propuestas de codificación (menores y padres), igualmente el listado y codificación que a continuación propongo servirá tanto para el menor (entrevista 1) como para las respuestas de la madre (entrevista 2) subrayando estas últimas en amarillo.*

Ejemplo: **1.1. Perfil sociodemográfico**

**Código:** PSO / Código para la entrevista 2: PSO Color: ●

#### **1.1 Perfil sociodemográfico.**

**Código:** PSO / PSO / Color: ●

#### **1.2 Uso general de la telefonía móvil.**

**Código:** UGE / UGE / Color: ●

1.2.1 Uso considerado como **excesivo** de la telefonía móvil.

**Código:** UGE-EXC / UGE-EXC / Color: ●

1.2.1.1 Percepción del **uso**.

**Código:** UGE-EXC.US / UGE-EXC.US / Color: ●

1.2.1.2 Percepción del **abuso**.

**Código:** UGE-EXC.AB / UGE-EXC.AB / Color: ●

1.2.1.3 Percepción de la **adición** al móvil.

**Código:** UGE-EXC.AD / UGE-EXC.AD / Color: ●

1.2.2 Inicio en el **uso** del teléfono móvil.

**Código:** UGE-US / UGE-US / Color: ●

1.2.3 Objetivo de la **iniciación** del teléfono móvil.

**Código:** UGE-INI / UGE-INI / Color: ●

1.2.3.1 Elemento de **control** del menor

**Código:** UGE-INI.CO / UGE-INI.CO / Color: ●

1.2.3.2 Elemento de **sociabilidad** del menor.

**Código:** UGE-INI.SO / UGE-INI.SO / Color: ●

1.2.4 Uso **atractivo** del móvil

**Código:** UGE-ATR / UGE-ATR / color: ●

1.2.4.1 **Autonomía** personal.

**Código:** UGE-ATR.AU / UGE-ATR.AU / Color: ●

1.2.4.2 **Prestigio** social.

**Código:** UGE-ATR.PR / UGE-ATR.PR / Color: ●

1.2.4.3 **Servicios** de móvil.

**Código:** UGE-ATR.SE / UGE-ATR.SE / Color: ●

1.2.4.4 **Relaciones** interpersonales.

**Código:** UGE-ATR.RE / UGE-ATR.RE / Color: ●

#### **1.3 Uso en diferentes contextos de la telefonía móvil.**

**Código:** UCO / UCO / Color: ●

1.3.1 **Hábitos** del uso de la telefonía móvil.

**Código:** UCO-HAB / UCO-HAB / Color: ●

1.3.2 Usos considerados como **inapropiados** por los padres.

**Código:** UCO-INA / UCO-INA / Color: ●

**1.4 Control parental**

Código: CPA / CPA / Color: ●

1.4.1 Descripción de las medidas de control parental.

Código: CPA-MED / CPA-MED / Color: ●

1.4.1.1 Limitación del tiempo de uso.

Código: CPA-MED.TI / CPA-MED.TI / Color: ●

1.4.1.2 Limitación de costes que produce el uso.

Código: CPA-MED.CO / CPA-MED.CO / Color: ●

1.4.1.3 Limitación a momentos determinados.

Código: CPA-MED.MO / CPA-MED.MO / Color: ●

1.4.2 Motivos que justifican las medidas de control parental.

Código: CPA-MOT / CPA-MOT / Color: ●

1.4.2.1 Adición tecnológica.

Código: CPA-MOT.AD / CPA-MOT.AD / Color: ●

1.4.2.2 Seguridad del adolescente.

Código: CPA-MOT.SE / CPA-MOT.SE / Color: ●

1.4.2.3 Difusión de imágenes.

Código: CPA-MOT.DI / CPA-MOT.DI / Color: ●

1.4.2.4 Sobre coste por la utilización del móvil.

Código: CPA-MOT.CO / CPA-MOT.CO / Color: ●

**1.5 Percepción de los riesgos.**

Código: PRI / PRI / Color: ●

1.5.1 Cuáles son los riesgos.

Código: PRI-RI / PRI-RI / Color: ●

1.5.2 Preocupación ante los riesgos.

Código: PRI-PR / PRI-PR / Color: ●

1.5.3 Medidas de seguridad ante los riesgos.

Código: PRI-ME / PRI-ME / Color: ●

**1.6 Relaciones paterno-filiales.**

Código: RPF / RPF / Color: ●

1.6.1 Disputas familiares.

Código: RPF-DIS / RPF-DIS / Color: ●

1.6.2 Causas de las disputas.

Código: RPF-CAU / RPF-CAU / Color: ●

1.6.3 Modelo educativo familiar.

Código: RPF-MOD / RPF-MOD / Color: ●

1.6.4 Tipo de relación por el uso de la telefonía móvil.

Código: RPF-TIP / RPF-TIP / Color: ●

1.6.4.1 Relación familiar.

Código: RPF-TIP.RE / RPF-TIP.RE / Color: ●

1.6.4.02 Afectividad familiar.

Código: RPF-TIP.AF / RPF-TIP.AF / Color: ●

1.6.4.3 Confianza familiar.

Código: RPF-TIP.CO / RPF-TIP.CO / Color: ●

1.6.4.4 Permisibilidad.

Código: RPF-TIP.PE / RPF-TIP.PE / Color: ●

1.6.5 Reacciones ante incidencias.

Código: RPF-REA / RPF-REA / Color: ●

**5.1.5. Exemple de categorització 5**

**Problemàtica:** Impacte de les activitats cooperatives en el procés d'aprenentatge d'infants en risc d'exclusió social en el marc d'un centre obert de Terrassa.

Llistat de categories per a codificar les entrevistes als educadors:

<b>SITUACIÓ PERSONAL</b> (Informació bàsica i personal de l'entrevistat/da)	
<b>Codi: SP</b>	<b>SP/E: Edat</b>
	<b>SP/EP: Estudis o professió</b> (Estudis cursats o actuals, professió actual i lloc)
	<b>SP/LLR: Lloc de naixement i residència</b> (País i ciutat o poble)
	<b>SP/FAM: Família</b> (Tipus de família, membres que en formen part, ajuda de la família en els estudis)
	<b>SP/LL: Llengua</b> (Llengua materna i més utilitzada)
	<b>SP/R: Religió</b> (Creences)

<b>EXPERIÈNCIA PROFESSIONAL</b> (Experiència i interessos professionals de l'educadora)	
<b>Codi: EXP</b>	<b>EXP/EE: Experiència en l'educació</b> (Espais relacionats amb l'educació en què ha participat l'educadora)
	<b>EXP/IFA: Interessos en àmbits futurs</b> (Interessos de l'educadora en altres àmbits)

<b>INSTITUCIÓ</b> (Elements d'organització dels usuaris i dels educadors en la institució)	
<b>Codi: INS</b>	<b>INS/AC: Antiguitat al centre</b> (Temps que assisteixen al centre)
	<b>INS/GU: Grup d'usuaris</b> (Grup d'usuaris que tutoritza l'educadora)
	<b>INS/OR: Organització</b> (Projectes de la institució, espais on es deriven els usuaris que han finalitzat l'educació primària, treball en xarxa)
	<b>INS/REU: Relacions entre educadors i usuaris</b> (Comunicació, recolzaments, vincles dels educadors amb els usuaris)

<b>TREBALL COOPERATIU</b> (Concepció del treball cooperatiu i influència en els usuaris participants)	
<b>Codi: TCO</b>	<b>TCO/CTC: Concepció del treball cooperatiu</b> (El perquè d'aplicar el treball cooperatiu a l'aula de l'educadora)
	<b>TCO/DTI: Diferències amb el treball individual</b> (Diferències més notables amb el treball individual)
	<b>TCO/OU: Organització dels usuaris</b> (Rols dels usuaris en el treball cooperatiu, tipus de grups i exemples d'activitats)
	<b>TCO/AI: Avantatges i inconvenients</b> (Avantatges i inconvenients d'aplicar el treball cooperatiu a l'aula de l'educadora)
	<b>TCO/HP: Habilitats personals</b> (Habilitats personals que es fomenten amb el treball cooperatiu)
	<b>TCO/AU: Avaluació dels usuaris</b> (Com s'avaluen els usuaris, quins instruments s'utilitzen)
	<b>TCO/ATD: Atenció a la diversitat</b> (Com participen els alumnes amb NEE a les activitats cooperatives)
	<b>TCO/MU: Motivació dels usuaris</b> (Paper de les activitats cooperatives en la motivació dels usuaris)
	<b>TCO/RE: Rendiment escolar</b> (Com influeixen les activitats cooperatives en el rendiment escolar i com s'observa)
<b>TCO/DAC: Disseny d'activitats cooperatives</b> (Aspectes que s'han de tenir en compte per a dissenyar les activitats cooperatives)	



<b>USUARIS DEL CENTRE</b> (Perfil dels usuaris)	
<b>Codi: USC</b>	<b>USC/REU:</b> <i>Relacions entre usuaris (Com són les relacions: de confiança, respecte, ajuda, etc.)</i>
	<b>USC/UNN:</b> <i>Usuaris nous o amb NEE (Com s'atén la diversitat d'usuaris)</i>
	<b>USC/IES:</b> <i>Infants en risc d'exclusió social i problemàtiques (Definició d'infants en risc d'exclusió social i problemàtiques més comunes dels usuaris del centre)</i>
	<b>USC/RUT:</b> <i>Rutines (Què fan les usuàries entrevistades quan surten de l'escola, quan realitzen els deures, quant temps hi dediquen, etc.)</i>

<b>SENTIMENTS I OPINIONS</b> (Posició emocional dels entrevistats al centre)	
<b>Codi: SEO</b>	<b>SEO/ITC:</b> <i>Importància del treball cooperatiu (Opinió de l'educadora sobre per què creu important aquesta metodologia de treball i consells per a iniciar-se)</i>
	<b>SEO/OSA:</b> <i>Opinió del servei i l'àmbit (Opinió de l'educadora en relació amb el seu àmbit professional)</i>
	<b>SEO/SC:</b> <i>Satisfacció amb el centre (Què és el que més o menys agrada a les entrevistades, com se senten amb el grup, amb les activitats i amb els educadors)</i>
	<b>SEO/AE:</b> <i>Afectació emocional (Com afecten les problemàtiques dels usuaris a l'educadora i quin tracte han de rebre)</i>
	<b>SEO/FUT:</b> <i>Futur (Què creuen que faran l'any vinent a l'institut les usuàries entrevistades, si els hi agradarà, què volen ser quan siguin grans)</i>

### 5.1.6. Exemple de categorització 6

**Problemàtica:** Partiendo de la base de que existe, por parte de la sociedad, una estigmatización hacia las personas con problemas de consumo de drogas; nos interrogamos sobre cómo esta estigmatización influye en la pérdida de lazos afectivos/familiares; con el objetivo de explorar qué impacto tendría en las recaídas de consumo en el CAS visitado.

Listado de categorías para codificar las transcripciones de entrevista a las profesionales:

#### Las profesionales entrevistadas

##### **(PE): en rojo**

*Este apartado tiene por objetivo remarcar la información relacionada con las dos profesionales entrevistadas. Primero, enfatizando los datos personales (sexo, edad, lugar de residencia); seguidamente, marcando los datos vinculados al recorrido formativo y profesional. Además, indicaremos aquellos elementos que señalan el tipo de relaciones que construyen estas personas entrevistadas con los usuarios. También, incluiremos toda la información/opinión personal que nos han ido aportando a lo largo de la entrevista.*

Datos personales entrevistadas: **DP-E**  
 Formación y experiencia entrevistadas: **FE-E**  
 Funciones específicas de las entrevistadas: **FEE**  
 Relaciones entre trabajadoras y usuarios: **RT-U**

#### Centro de atención y seguimiento

**(CAS): en verde**

*Aquí, se trata de codificar toda la información relacionada con el CAS, a nivel general y a nivel específico de este CAS como entidad de la Cruz Roja. Tener información del centro nos parece clave para poder albergar una mayor comprensión sobre nuestra problemática ya que nos permite contextualizar el proceso de rehabilitación de los usuarios. Finalmente, nos interesaremos sobre los recursos/programas que facilita el CAS para los usuarios que contribuyen a mejorar su calidad de vida en un contexto de rehabilitación. Este aspecto es importante ya que, a menudo, cuando hay una mejoría en la vida de los usuarios éstos tienden –en el caso de ruptura con la familia– a recontactarla, lo que puede ser un agregado para mejorar su situación.*

Origen del centro de atención y seguimiento: **OU-CAS**  
 Objetivos del centro de atención y seguimiento: **C-CAS**  
 Características y requisitos del centro de atención y seguimiento: **CReq-CAS**  
 Centro de atención y seguimiento –Cruz Roja: **CAS-CR**  
 Perfil de trabajadores en el CAS: **P-CAS**  
 Funciones en un equipo multidisciplinar del CAS: **FE-CAS**  
 Recursos del CAS hacia los usuarios y entorno: **RCAS-U/E**  
 Relaciones del centro de atención y seguimiento con otras entidades: **REL-CAS**

**Usuarios****(U): en azul**

*Se trata de recoger toda la información relacionada con el usuario del CAS. Igualmente, debido a la mirada estigmatizante de dicho colectivo queremos remarcar la importancia de ver a la persona y no su etiqueta de drogodependiente. Este cambio de mirada incide en su calidad de vida y en su rehabilitación –esté o no presente la familia–. Finalmente destacaremos aquellos elementos que nos proporcionaran información sobre el impacto de la diversidad cultural y la presencia/ausencia de la familia en este proceso de rehabilitación –incluyendo las dificultades–. Y también, veremos la información relacionada con la situación de marginalidad/desafiliación social de dicho colectivo en general.*

Características y perfil de los usuarios: **CPU**  
 El usuario –la persona: **U-P**  
 La calidad de vida del usuario: **CV-U**  
 Etapas en un proceso de rehabilitación del usuario: **ER-U**  
 Diversidad cultural de los usuarios: **DC-U**  
 Situación de marginalidad/desafiliación social de los usuarios: **M/DS-U**

**Drogas****(D) en marrón**

*Nos parece de interés codificar la información sobre la droga. Debido a según sus características y su mirada social –si es una droga aceptada o no, si es legal o no– influye directamente en la mirada hacia las personas con una problemática de drogodependencia pero también como éstas aceptan o no su problemática.*

Tipologías y características de las drogas: **TC-D**  
 Drogas legales e ilegales: **D-LI**

**Consumo de sustancias****(C): en naranja**

*Aquí nos centramos en recaudar información sobre las diferentes vivencias que han influido a la hora de consumir y la relación y la mirada del consumo de los propios usuarios –incluyendo los que están en situación de inmigración– pero también sobre la familia. Estos elementos son indispensables para nuestra problemática.*

Impacto de las vivencias de los usuarios sobre el consumo: **VU-C**  
 Influencia del consumo en las relaciones familiares/interpersonales: **IC-R**  
 Mirada y actitud del usuario hacia el consumo (aceptación/no aceptación de este consumo): **MA-C**  
 Mirada y actitud del usuario hacia el consumo en situación de inmigración: **MA-C-I**

## Estigma

### (E): en morado

*Este apartado busca reflejar el estigma sobre el consumo de personas con una problemática de drogodependencia. Primero, nos centraremos en las características del estigma de este consumo, desde un enfoque social. Después, desde el enfoque del entorno directo. Esto nos servirá para resaltar la información sobre el impacto del estigma de nuestra problemática.*

Características del estigma: C-E

Estigma social: E-S

Estigma familiar: E-F

## Familia

### (F): en rosa

*Nos parece relevante categorizar el concepto de familia por su importancia en nuestra problemática. Aquí, se trata de aprehender el impacto del entorno familiar sobre el consumo – sea a nivel de recaída o rehabilitación según la relación. Precisemos que por “entorno familiar” nos referimos al entorno directo, es decir, al entorno interpersonal.*

Tipologías de familias: TF

Familia y recaída en el consumo: F-RC

Familia y proceso de rehabilitación: F-PR

## 5.2. Codificació

### 5.2.1. Exemple d'aplicació de la plantilla de categories i codis de recollida en el mòdul (vegeu Ballestín, 2008) a un fragment del diari de camp del qual procedeixen

Plantilla de codificació

1. Clima escolar
1.1. Descripció d'espais (CLIESP)
1.2. Decoració escolar (CLIDEC)
1.3. Relacions en els espais comuns públics (CLICOM)
2. Activitats de reforç
2.1. Estructura organitzativa (ACTORG)
2.2. Dinàmica de treball (ACTDIN)
2.3. Materials i recursos utilitzats (ACTMAT)
3. Respostes dels alumnes a les activitats de reforç
3.1. Respostes participatives (RESPART)
3.2. Respostes disruptives (RESDIS)
3.3. Respostes d'inhibició (RESINH)
4. Activitats escolars lúdiques/culturals
4.1. Activitats de cultura "tradicional" (ACTTRAD)
4.1.1. Respostes dels alumnes (RESPACTTRAD)
4.2. Activitats lúdiques (ACTLUD)
4.2.1. Respostes dels alumnes (RESPACTLUD)
4.3. Excursions i sortides (ACTEXC)
4.3.1. Respostes dels alumnes (RESPACTEX)
4.4. Festes escolars (ACTFEST)
4.4.1. Respostes dels alumnes (RESPACFEST)
5. Discurs docent sobre l'alumnat d'origen immigrant
5.1. Discurs segons orígens ètnics i culturals
5.1.1. Marroquí (DISCMAR)
5.1.2. Subsaharià (DISCSUB)
5.2. Discurs culturalista (DISCULT)
5.3. Discurs colour-blind (DISCLIND)
6. Relacions alumnat-professorat
6.1. Relacions de confiança i obertura (RELCONF)
6.2. Relacions de distància i desconfiança (RELDIST)
6.3. Relacions de conflicte (RELCONFLI)
7. Relacions entre iguals
7.1. Relacions d'amistat i suport mutu (RELAMI)
7.2. Relacions de conflicte (RELACON)
8. Descripció dels alumnes
8.1. Segons sexe
8.1.1. Nois (PERSNOIS)
8.1.2. Noies (PERSNOIES)
8.2. Segons etnicitat
8.2.1. Origen marroquí (PERSMAR)
8.2.2. Origen subsaharià (PERSUB)
9. Jocs entre iguals
9.1. Segons sexe (JOCSSSEP)
9.2. Segons etnicitat
9.2.1. Origen marroquí (JOCSMAR)
9.2.2. Origen subsaharià (JOCSSUB)
10. Descripció professorat
10.1. Descripció personal (PROFPERS)
10.2. Estil comunicatiu (PROFCOM)
10.3. Estils d'ensenyament (PROFEN)
11. Expectatives del professorat sobre l'alumnat d'origen immigrant
11.1. Segons sexe de l'alumnat
11.1.1. Nois (EXPECTNOIS)
11.1.2. Noies (EXPECTNOIES)
11.2. Segons etnicitat de l'alumnat
11.2.1. Origen marroquí (EXPECTMAR)

## Aplicació

Observació a 4t. de primària (grups A i B)

Divendres 9/03/XX. Classe de Reforç

10:30 a 11:45, Matí

Lloc: Aula de Reforç

Mestra: Patrícia

Alumnes observats: Siham, Kamal; Patrícia, Alejandra, Rafa, Eric.

Avui ha estat la primera observació que realitzava a l'escola *Icària*. He arribat a les 9:00, tal com havia quedat amb la Victòria (de l'equip coordinador) el dimecres passat, quan se'm va confirmar el permís per a poder treballar a l'escola. En principi, la Victòria m'havia de presentar la Patrícia i la Marina, les dues mestres de reforç, per tal de poder començar amb aquests alumnes.

He entrat al vestíbul, enmig de la cridòria dels alumnes que entraven en fileres, per grups-classe acompanyats dels mestres, per la porta del darrera que dona a les pistes. Les hores d'entrada i sortida sempre estan marcades amb música, la qual és molt variada: avui, per exemple, a les 9:00 ha sonat una música desconeguda per a mi d'un cantant amb una veu semblant a la del Leonard Cohen (un altre dia he sentit la música de Cher...). Ja dintre el vestíbul, he vist que aquest tenia la mateixa decoració que fa dues setmanes, quan vaig venir per primera vegada a parlar amb l'equip coordinador: es tracta d'una sèrie de dibuixos grans, pintats amb pintures, i enganxats sobre unes làmines grans de cartolina, que mostren diferents personatges de la vida quotidiana de l'escola i de fora de l'escola amb un "entrepà" que els fa dir la seva tasca a la societat: així (i ho descriu tot de memòria), hi ha la dona de fer feines que diu alguna cosa així com "Jo m'encarrego que vosaltres trobeu neta l'escola cada dia"; el conserge (el Virgili, amb una foto de la seva cara gegant enganxada al seu dibuix) que diu "Jo poso la calefacció a l'escola"; hi ha també un dibuix d'un carter que diu "Jo us porto les cartes"; un altre d'un pare i una mare que diuen alguna cosa així com "Nosaltres us donem els llibres i el material perquè pugueu estudiar", etc. Al final de la roda de dibuixos, hi ha dibuixats tres nens: a l'esquerra un nen caracteritzat de pell fosca donant una puntada de peu a una pilota de futbol, al mig una nena mirant de front, i a la dreta un altre nen ros mirant la nena, que diu: "Tu també pots fer coses pels altres". **CLIESP / CLIDEC**

*Mitjançant aquesta decoració s'entreveu clarament la pedagogia de "civisme" que l'escola pretén inculcar als alumnes: aquests dibuixos ofereixen una visió "cooperativa" (però també funcionalista) de la societat, en què tothom hi té una missió de cara als altres. Això es vol transmetre als nens a través del "Tu també pots fer..."*

Mentre m'esperava he vist que es feia una cua de pares i mares davant la finestreta de secretaria per tal de recollir els tiquets del menjador del dia (em sembla que només els han d'anar a recollir els nens que s'hi queden esporàdicament, no els que s'hi queden cada dia). Atenien la finestreta un dels mestres i una noia que semblava ser la monitora, si més no es veia força jove. **CLICOM**

Al cap d'una estona, la Victòria m'ha presentat la Patrícia, però hi ha hagut un malentès d'horari perquè la Patrícia m'ha informat que els reforços dels divendres són a les 10:30, després del pati. Li he dit que bé, que no passava res, que com que vivia a prop, marxava a casa i ja tornaria a l'hora de començar els reforços. Hem quedat així i he marxat.

*La Patrícia és una noia d'uns trenta pocs anys. És molt primeta, rossa i fina de cara. Vesteix de manera elegant i té una veueta fina però enèrgica. Ha estat molt amable amb mi, i en principi no ha mostrat cap reticència perquè vingüés a la seva classe. (**PROFFERS**). El que no sé és si només es dedica als reforços o també fa classe ordinària. És probable que sigui així últim, perquè a les nou ha pujat cap a les classes encara que no hi havia reforç.*

A les 10:30 en punt he tornat a entrar a l'escola i he pujat directament a l'aula de reforç, que està al primer pis per a esperar la Patrícia. Mentrestant els nens que pujaven del pati han anat passant en filera pel meu costat; també he vist com pujaven les escales els que anaven cap al segon pis a l'altra banda del passadís (hi ha dues escales a banda i banda de l'edifici). (**CLIESP**). Aparentment no s'han fixat gaire en la meua presència, ni tampoc les mestres, cosa que m'ha sorprès. Semblava com si estiguessin acostumats a veure persones de fora de l'escola pels passadissos.

L'aula de reforç es diferencia externament de les altres per les seves dimensions reduïdes i perquè la seva part frontal està feta amb vidrieres translúcides. Quan ha arribat la Patrícia i m'ha obert la porta per tal que m'esperés dintre mentre ella anava a buscar els nens i nenes, he pogut fixar-me amb més detall com és: primerament, els infants es disposen a l'entorn de quatre taules grosses ajuntades, amb la qual cosa tothom es pot veure les cares. (**ACTORG**). A l'entrada, al costat de la porta, hi ha una prestatgeria carregada a arrebossar de diferents jocs. Fent cantonada, es veu un gran armari amb material per a poder treballar. Després, i envoltant la paret fins a arribar als grans finestrals (entra molta llum) se segueix una sèrie de taules on s'arreglaren plantes, les cubetes amb els llapis, els colors, les gomes, etc. (el material és comú, els nens entren a les aules sense material i llavors comparteixen el que hi ha a l'aula on estan treballant. Quan marxen, el material es queda a l'aula). Hi ha enganxats diversos cartells relacionats amb l'escola, o amb l'ensenyament a la ciutat, com per exemple un on es veuen una sèrie de dibuixos fets per nens petits (potser P-4 o P-5) i que commemora el desè aniversari del CEIP L'Esparver. En conjunt, és una aula molt acollidora i que sembla molt preparada pel tipus d'activitats que s'hi fan. **CLIES/ CLIDEC**

Després d'una estoneta, la Patrícia ha anat arribant amb els nens de Quart A i Quart B. Es tracta de sis alumnes, dos dels quals són d'origen marroquí, i pel que he sabut després, estan completament escolaritzats aquí des de P-3. Els seus noms són: Kamal, Siham, Patrícia, Alejandra, Rafa i Eric.

Els infants s'han quedat una mica sorpresos quan han entrat i m'han trobat a l'aula. El Kamal i el Rafa de seguida han reaccionat i han començat a parlar amb mi per a preguntar-me com em deia i si era una mestra nova. La resta s'han mostrat més tímids i han anat seient sense gosar dir-me res. M'he adonat que, mentre amb la mestra i amb mi parlaven en català (menys l'Eric, que se'n ha dirigit en català i en castellà, amb un marcat accent del sud d'Espanya), entre ells s'han expressat contínuament en castellà. **PERSNOIS/PERSMAR**

La seva disposició a les taules ha quedat establerta de la manera següent:

Patrícia	Patrícia (dreta)
Rafa	Kamal
Eric	Siham
Jo	Alejandra

**ACTORG**

El primer que ha fet la Patrícia ha estat presentar-me, i ho ha fet veure que jo era una mestra nova que venia a ajudar. Després els ha fet presentar-se un per un dient el seu nom i de quin curs venien. **(ACTDIN)**. El Kamal i la Siham estaven molt neguitosos perquè volien parlar ells primer. Però la Patrícia ha fet començar la roda des de l'Eric, que s'ha presentat tímidament. De seguida ens hem presentat, el Kamal ha intentat cridar la meua atenció fent tonteries, i delatant-me que la Siham estava dient paraules "per lo bajini", concretament m'ha dit: "Mira, Bea, la Siham està dient "merde"!" (Efectivament, la Siham estava dient aquesta paraula "francesa" continuament, com una lletania repetitiva). Jo he procurat no fer-li cas per tal de destorbar la classe el mínim possible. La Patrícia ha intentat ignorar el Kamal tot el temps que ha pogut, però al final l'ha hagut de renyar i demanar-li que callés. Per la seva banda, la Siham ha estat des del principi completament esvalotada: ha estat fent sorollets constantment, parlant a crits, aixecant-se de la cadira, intentant intervenir en la conversa de la Patrícia... Cada vegada que la Patrícia li ha demanat que escoltés i segués bé aquesta ha posat cara d'enfadada i ha creuat els braços amagant-hi el cap. Però això ha durat ben poc, fins que ha tornat a començar de nou. **RESDIS + PERSNOIS/PERSNOIES/PERSMAR**

La Patrícia ha anunciat que avui farien l'apòstrof. Ha començat preguntant: "Algú de vosaltres sap què és un apòstrof?". **(ACTDIN)**. Alguns nens com l'Eric, l'Alejandra i la Patrícia han aixecat el braç per a esperar que la mestra els deixés parlar. El Kamal i la Siham s'han posat a parlar cridant. Tots han dit que "era una ratlleta que es posava davant d'algunes paraules". **(RESDIS)**. Llavors la Patrícia ha demanat que sortissin a la pissarra a escriure algun exemple de paraula amb apòstrof. **(ACTDIN)**. La Siham de seguida s'ha abalanzat sobre la pissarra sense esperar que la mestra ordenés els torns **(RESDIS)**. La Patrícia l'ha renyat i li ha manat que tornés al seu lloc. **PROFCOM / RELDIST**

Mentre els seus companys anaven sortint a la pissarra i escrivien paraules apostrofades com "l'Anna", "l'Eric", "l'elefant", "l'estufa", etc. (pel que es veu, la mestra ha decidit deixar la Siham pel final), la Siham ha entrat en una dinàmica de rebequeria que ha anat *in crescendo*, fins que ha arribat un moment que s'ha llençat de la cadira, s'ha tirat al terra i s'ha quedat allà asseguda de braços creuats amb el cap amagat, aparentment plorant (fent veure que plorava). (La Siham és una nena molt morena amb els ulls i els cabells negres. De seguida es nota que és molt nerviosa i té molt de caràcter. Continuament ha volgut ser el centre d'atenció, i em sembla que el seu posat de nena petita, tirant-se al terra, ha estat precisament per a reclamar una atenció que la mestra li ha negat com a càstig per les seves ansies de protagonisme, deixant-la pel final en l'exercici de la pissarra). La Patrícia l'ha ignorat (ja portava una estona tirada al terra) fins que li ha demanat que fes el favor de seure a la seva cadira i deixés de comportar-se com una nena petita. **(PROFCOM / RELDIST)** La Siham ha tornat de mala gana a la seva cadira, i s'ha desconnectat totalment de l'activitat fins que li ha arribat el torn de sortir a la pissarra, on ha sortit escopetejada per a escriure "l'ànec". Crec que la tàctica de la Patrícia ha estat que la Siham no aconseguís el seu objectiu d'acaparar tota la seva atenció, però ha arribat un moment que el comportament de la nena era tan disruptiu que ha hagut d'intervenir. Per la seva banda, el Kamal tampoc no ha parat d'interrompre les explicacions de la mestra i de barallar-se i insultar-se amb la Siham, intentant que jo em posicionés al seu favor i renyés a la Siham **PERSNOIES/PERSMAR/PERSNOIS**

Un cop treballats els exemples de la pissarra, la Patrícia ha repartit uns fulls en què hi havia una sèrie d'oracions que incloïen paraules amb apòstrof i que s'havien de relacionar amb els dibuixos corresponents arranjats en vinyetes més a baix. **(ACTDIN/ACTMAT)**. Com que jo estava asseguda entre l'Eric i l'Alejandra, he fet el seguiment de prop d'aquests dos alumnes: ambdós han fet prou bé l'exercici, l'única confusió que han tingut ha estat entre dos dibuixos i dues oracions que implicaven les paraules "l'aigua" i "l'aixeta", amb un camp semàntic molt similar. L'Eric, la Patrícia i l'Alejandra han treballat amb bon ritme i han anat completant l'exercici. **RESPART**

Un cas apart han estat el Kamal i la Siham. Cap dels dos no han completat l'exercici: el Kamal no ha arribat ni a començar-lo. El Kamal també es veu un infant molt mogut i nerviós i amb grans dificultats per a escoltar i concentrar-se. En cap moment se l'ha vist atent a l'activitat que proposava la mestra. Tota l'estona ha estat dispers i més pendent de monopolitzar les gomes i els llapis que de treballar amb ells. **PERSMAR/PERSNOIS/RESPART**

És cert que tots els alumnes s'han barallat en algun moment donat perquè algú estava monopolitzant la goma més nova i la maquineta (*torno a recordar que el material és compartit, cada nen no té la seva maquineta ni la seva goma, sinó que n'hi ha un parell o tres per grup*). Però els dos alumnes que més s'ha sentit cridar i barallar-se, tot aixecant-se de la seva cadira, els alumnes que més vegades han estat renyats, han estat el Kamal i la Siham. Sobretot s'han barallat entre ells dos. En un moment concret el Kamal li ha donat un cop de puny a l'esquena a la Siham i aquesta s'ha posat a bramar escandalosament i a cridar a la Patrícia **RELAÇON/PERSMARS**. *El cop del Kamal no ha estat tan fort com perquè la Siham cridés d'aquella manera, estic segura que la Siham ha fet una mica de comèdia perquè la Patrícia deixés anar una bona bronca al Kamal. De seguida la Patrícia ha anat cap al Kamal i, clamant-li "Bé, ja n'hi ha prou, Kamal, t'has passat molt!", se l'ha emportat fora de l'aula (RELCONFLI).* La Siham de seguida "ha parat" la seva plorera, i ha tornat a aixecar-se de la cadira per anar a buscar uns colors que després no ha utilitzat, deixant anar de tant en tant un soroll repetitiu en forma de "grunyits" quan els seus companys no li volien deixar el material que els demanava. Al cap d'uns deu minuts la Patrícia ha tornat sense el Kamal, i ha renyat la Siham per a continuar destorbant i molestant contínuament els seus companys. La Siham s'ha tornat a enfadar, ha esborrat molt fort amb la goma, i ha fet un forat al paper. De seguida s'ha aixecat per a ensenyar-li a la mestra i li ha dit: "Patrícia, i ara què, se m'ha trencat. Dona'm un altre" **(PERSMAR/PERSNOIS/RESPART)**. **(RELCONFLI)**. La Patrícia s'hi ha negat dient-li, "Ah, si haguessis anat més amb compte..., ara tu mateixa..." (*Un altre cop la Siham ha tornat a fer una "maniobra" per a cridar l'atenció de la Patrícia. Però la Patrícia sembla conèixer molt bé la nena i no ha volgut entrar en el joc*). La Siham ha continuat sense tirar endavant els exercicis, i la resta del temps ha estat totalment distreta i desconnectada.

Un cop han acabat la feina d'escriptura, la Patrícia ha deixat que els alumnes pintessin els dibuixos amb colors **(ACTDIN)**. La Siham s'ha posat a pintar sense gairebé haver escrit res. *Sembla que la Patrícia ja l'ha deixat per impossible. Ha seguit més de prop a la resta d'alumnes que estaven treballant.* Llavors han vingut les baralles perquè tots volien pintar amb els retoladors i ningú no estava disposat a fer servir els llapis. Contínuament s'ha anat sentint: "Pásame el azul", "No, yo lo he pedido primero", "No, antes iba yo..." etc. *Aquestes demandes dels colors entre ells s'han fet en castellà, l'idioma que contínuament fan servir per les converses informals entre ells.* M'he fixat que la Maria, a la qual gairebé no he sentit barallar-se per algun color, feia servir la tècnica de resseguir els contorns dels dibuixos amb retolador i pintar-los per dintre amb els llapis. Li he alabat el gust, i llavors m'he adonat que l'Eric i el Rafa es fixaven i també començaven a fer el mateix. També els hi he dit que els hi estava quedant molt maco, i ells s'han mostrat satisfets. Llavors ha baixat l'enrenou pels retoladors (de llapis de colors n'hi havia molts a les safates comunes). **RESPART**

Mentre els nanos anaven pintant, la Patrícia els ha fet venir un per un a una taula situada a una de les cantonades de l'aula per tal que li llegissin fragments d'un text del llibre de català. *La Patrícia els ha encoratjat i els ha felicitat per la lectura a tots. En cap moment he vist que li digués a algun dels alumnes que no llegia bé.* **(ACTDIN /PROFCOM)** Quan li ha tocat a la Siham, he vist que s'esforçava per llegir bé i que estava atenta a les indicacions de la mestra. *Aquest fet crec que em corrobora que la Siham rendeix i treballa quan acapara una atenció (la de la mestra) personalitzada, en cas contrari es desconnecta i "passa" de les activitats que hagin de dur a terme cadascun pel seu compte.* **RESPART**

Un cop han acabat tots de llegir i de pintar, la Patrícia els ha deixat una estona per a jugar (**ACTDIN**). De seguida tots s'han mostrat molt contents i excitats i s'han abalanzat cap a la prestatgeria dels jocs per a poder triar. Així, la Patrícia n'ha agafat un consistent en una sèrie de peces totes rodones de diferents colors fluorescents (rosa, groc, taronja...), amb unes obertures per a poder enganxar-les entre elles i formar figures. Jo al principi em pensava que potser eren els famosos "tazos". Li he preguntat i somrient m'ha dit que no, que aquelles peces no eren pas "tazos", que els "tazos" són més grans i tenen un dibuix a dins. Per la seva banda, l'Alejandra s'ha entretingut a jugar ella sola amb una mena de joc de l'escala (m'ha dit que es deia així) en forma de serp. L'Eric i el Rafa de seguida han anat a buscar un joc amb lletres que consisteix en endevinar paraules, que ha resultat que era el més nou, acabat d'estrenar. La Siham s'ha emportat a la taula un joc de dos jugadors que rau en el fet que mentre un fa una filera de colors amagada l'altre li ha d'anar endevinant en diferents fileres: cada vegada que aquest encerta un color (però no el lloc de la fila), el jugador que amaga la seva combinació li posa un "botonet blanc"; quan s'encerta el color i el lloc, llavors es posa un "botonet negre" (**RESPART**). La Siham, que fins llavors s'havia comportat aparentment com si jo no hi fos, de sobte m'ha requerit per a jugar amb ella: "Va, tu jugues amb mi". Jo li he dit que sí, però que primer m'havia d'ensenyar a jugar perquè jo no en sabia. La Siham m'ho ha explicat però només m'ha parlat dels botonets negres. En aquest punt la Patrícia ha intervingut per a corregir la Siham i acabar d'aclarir la complicació del joc. A la Siham li ha dit: "Ai, Siham, ja no te'n recordes? Si hi vas estar jugant l'altre dia!". Ens hem posat a jugar i la Siham ha estat molt atenta al joc i concentrada, de seguida ha endevinat la meua combinació. Jo l'he felicitada i s'ha mostrat molt cofoia i orgullosa. De totes maneres, contínuament li he anat veient rampells de geni una mica extravagants: per exemple, cada vegada que s'equivocava en la seva elecció dels colors, deixava anar aquella mena de grunyit tancant els ulls que havia fet quan estava enfadada amb la Patrícia perquè no la deixava sortir a la pissarra. En canvi, quan ho feia bé, saltava de la cadira cridant: "Bien, bien!". **RESPART / PERSNOIES / PERSMAR**

Mica en mica ha anat arribant l'hora de plegar i els nanos s'han anat posant nerviosos perquè volien baixar ja a veure la primera tallada de la pota a la Vella Quaresma (hauria d'haver estat la segona, però la setmana anterior va ploure i l'acte, que es fa al pati, es va haver de suspendre) **ACTDIN**. Una estona abans de recollir, la Patrícia ha fet tornar a la classe el Kamal, que aparentment ha entrat més calmat i s'ha mostrat més silencios (No sé a on ha dut el Kamal la Patrícia quan s'ha enfadat amb ell. No m'he atrevit a preguntar-li. Però em sembla que no s'ha estat castigat sense fer res, sinó que la Patrícia li ha posat alguna feina, perquè ha tomat amb un paper i un llapis a la mà) (**RELDIST / PROFCOM**). Especialment neguitosa s'ha posat la Siham, que avui havia de tenir un paper protagonista en l'acte. Quan la Patrícia ha donat la consigna de recollir, tots els nanos s'han posat a guardar els jocs de qualsevol manera, sense recollir-los bé, i la Patrícia els ha hagut de renyar perquè els guardessin com calia. En concret, la Patrícia s'ha enfadat amb la Siham perquè volia marxar sense recollir el seu joc. La Siham l'ha començat a guardar de mala gana, i la Patrícia li ha estat a sobre perquè ho fes bé: "Siham, els botons blancs i negres petits no els barregis amb els altres, guarda'ls al seu lloc" (**RESPART / PERSNOIES / PERSMAR**). Finalment, tots han acabat de recollir i han sortit com un llamp cap a la seva classe per a baixar al pati. La Patrícia ha tancat l'aula, i just en aquell moment ha passat el Pere, el mestre de cerimònies de l'acte de la Vella Quaresma, amb els alumnes de P-5. Li ha demanat que s'encarregués ella d'acabar de baixar-los al pati i d'asseure'ls (ell s'havia de preparar per al seu paper), i la Patrícia li ha dit que és clar. Juntes hem baixat al pati amb aquests petits i m'he disposat a seguir de prop aquest acte tradicional que, com he pogut comprovar, ha arribat a un nivell de sofisticació molt considerable.

## 5.2.2. Exemple d'aplicació de la proposta de categories i codis de recollida en l'exemple de categorització 4 a una de les entrevistes realitzades

### Entrevista 1. Mario.

**Nombre:** Mario.

**Rol/cargo en la institució:** Miembro del Consejo Infantil de la Junta Municipal del Distrito Loranca, Nuevo Versalles y Parque Miraflores del Ayuntamiento de Fuenlabrada.

**Sexo y edad:** Hombre, 12 años

**Fecha y horario de la entrevista:** martes 27 de noviembre de 201X, a las 18:15h.

**Lugar de la entrevista:** Sala de reuniones del edificio de la Junta Municipal del Distrito Loranca, Nuevo Versalles y Parque Miraflores, del Ayuntamiento de Fuenlabrada.

**Duración:** 29'20''

**Incidencias:** No se producen ninguna incidencia inesperada durante la entrevista.



**Valoración general:** Tanto el estado de ánimo del entrevistado y del entrevistador fue muy favorable a la realización de las preguntas, el cuestionario se desarrolló según el guion de una manera muy fluida, se cubrieron prácticamente todas las preguntas del cuestionario y las que no se realizaron fue porque según el desarrollo de las respuestas del informante, no tenía sentido que se realizaran. En cuanto a los resultados de la entrevista, bajo mi punto de vista son muy positivos, el entrevistado reunía todas las cualidades y experiencia que se necesitaba sobre el objeto de la investigación y además no rehusó a ninguna de las preguntas. En todo momento se mostró relajado y dispuesto a responder con diligencia a todas las cuestiones que se le planteaban.

### 1. Perfil sociodemográfico.

**P- Dime solamente tu nombre**

R- Mario ----- PSO

**P- ¿Qué edad tienes?**

R- 12 años ----- PSO

**P- ¿Dónde vives?**

R- En el Parque Miraflores ----- PSO

**P- ¿Cuántos hermanos tienes?**

R- Una, hermana ----- PSO

**P- ¿A qué centro escolar vas?**

Al Instituto IES Jimena Menéndez Pidal ----- PSO

**P- ¿Qué curso estás realizando?**

R- 1º de la ESO ----- PSO

**P- ¿Has repetido algún curso?**

R- No ----- PSO

**P- ¿Desde cuándo eres Consejero Infantil?**

R- Pues desde hacía dos años. ----- PSO

### 2. Uso general de la telefonía móvil.

**P- ¿Tienes móvil?**

R- Sí ----- UGE

**P- ¿Usas normalmente el móvil?**

R- Sí bastante. ----- UGE-EXC

**P- ¿Quién te compró el móvil?**

R- Yo, bueno depende, el primero... a ver el que tengo actualmente me lo he comprado yo con mis ahorros de mi cumpleaños. ----- UGE-US

**P- ¿Y el primero?**

R- El primero me lo pedí para Navidades cuando creía todavía en los reyes ----- UGE-US

**P- ¿Es decir, que fue una demanda tuya no?**

R- Sí, pero no tenía número propio, ni cuenta de Google propio ahora sí. ----- UGE-US

**P- ¿Tú querías tener móvil?**

R- Sí. ----- UGE-US

**P- ¿Antes, antes de tener móvil propio usabas el de tus padres?**

R- Pocas veces, alguna vez suelta pero muy poco, solo lo usaba por algún juego que tenía descargado, pero pocas veces. Así que lo usabas para juegos no, si rara vez, lo usaba rara vez. ----- UGE-ATR.SE

**P- ¿Cuánto tiempo crees que tardaste en conseguir el móvil?**

R- Es que eso... a ver el móvil pues tardé como un año, pero luego ya después del móvil, lo que quería tener es mi número, para poder hablar con mis amigos y eso. Es más importante tener el número y eso, porque el móvil es un poco pero... es mejor tener número, tarjeta como tengo yo ahora, es mejor. ----- UGE-IN

**P- ¿Crees que tus amigos influenciaron, tuvieron influencia en ti para que necesitaras el móvil lo antes posible?**

R- Sí porque me gustaba eso de poder seguir a mis amigos a Instagram y hablarme con ellos en Whatsapp porque ahora es más fácil quedar y eso porque les puedo mandar un mensaje y así veo si puedo subir a su casa o no puedo subir o les pido los deberes. ----- UGE-ATR.RE

- P- ¿Crees que el teléfono móvil que te compraron o regalaron cuenta con las características que tú deseabas?  
R- Actualmente, el de ahora sí, porque ya me han puesto tarjeta, número, ahora estoy contento con mi móvil, bastante contento, muy contento. ----- UGE-INI
- P- ¿Crees que había alguna razón por la que te compraran el móvil... el móvil que tienes en estos momentos?  
R- Sí porque era todavía bastante pequeño para tener mi número propio y mi tarjeta, y mi cuenta de Google y mis padres no querían y ahora que soy un poco más mayor... pues ya me dejan. ----- CPA
- P- ¿A qué edad te compraron tu primer móvil?  
R- Eeee... ¿comprar el que ya era mío propio o... o coger el que ya era de mi madre pero me lo dejaba? El que te compró, el primer móvil. Es que yo tenía una cosa muy rara, a ver yo tuve mi primer móvil, pero realmente solo lo podía usar pocas veces para jugar, pero era de mis padres, pero luego me compré uno para Reyes, hace dos años, espera..., si hace dos años, cuando tenía 10 años me compraron mi primer móvil, pero no tenía ni cuenta de nada, ni na, era para jugar básicamente, lo único que tenía era Instagram. ----- UGE-INI.CO
- P- Hasta la fecha ¿cuantos móviles has tenido?  
R- Contando ese... a ver, pues el primero es uno que era medio mío porque siempre lo usaba yo y lo tenían mis padres de repuesto. El segundo ya es el que me pedí por los Reyes y el tercero me lo he comprado yo con mis ahorros, el Hawai P8 Lite. ----- UGE-US
- P- ¿Sabrías decirme... bueno tu móvil es de contrato o de tarjeta de prepago?  
R- De contrato. ----- UGE-INI.CO
- P- ¿Sabrías decirme cuanto gastas de móvil al mes?  
R- ¿De megas? De Euros. ¿Solo mi móvil? A ver, pues... es que yo tengo una oferta que las dos líneas te salen gratis, pero solo pagas la fibra. ¿Y cuánto es? 50€, fibra y dos líneas de móvil y... OK. Si está bien. ----- UGE
- P- ¿Cuántas llamadas de voz al cabo del día haces con tu móvil?  
R- Eee... mediamente cero, pero alguna vez llamo alguna vez, pero pocas. ----- UGE
- P- ¿Tienes el móvil continuamente encendido a lo largo del día?  
R- No lo suelo apagar. ----- UGE-EXC
- P- ¿En qué momento apagas el móvil?  
R- Pues cuando me voy a dormir, cuando de juego y cuando... voy a hacer los deberes o algo. ----- UCO-HAB
- P- ¿Qué funciones del móvil utilizas?  
R- Pues para juegos, para Instagram, para hablarme con mis amigos, y para buscar cosas en Google y en YouTube. ----- UGE-ATR
- P- ¿Podrías nombrar las tres funciones que más utilizas?  
R- Whatsapp, Instagram y... lo puedo pensar más... Instagram y yo creo que... y claro el juego, pero es que también uso bastante YouTube. ----- UGE-ATR
- P- ¿De estas tres funciones..., de esas funciones que me has nombrado con quien las utilizas más?  
R- Pues, el Whatsapp con mis amigos, el Clash Royale para mí solo, porque juego yo con gente on-line que no conozco pero, no puedo hablarme con ellos ni nada, es solo jugar y Instagram, pues para, para hablarme con mis amigos también y para que mis amigos vean. ----- UGE-ATR.RE
- P- ¿Tienes la impresión de que utilizas el móvil excesivamente?  
R- No excesivamente. Creo que no, pero lo uso a veces, unas lo uso más y otras veces lo uso menos. ----- UGE-ATR.SE
- P- ¿Utilizas redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter...?  
R- Sí Instagram, solo Instagram. Solo Instagram. Sí porque Facebook y Twitter ahora mismo no me interesan, pero... cuando sea un poco más mayor a lo mejor, pero ahora mismo no, solo Instagram. ----- UGE-EXC.US
- P- ¿En tus redes sociales quienes son las personas con las que te comunicas?  
R- Compañeros de mi instituto, amigos y mis tíos, mis familiares, algunos familiares. ----- UGE-ATR
- P- ¿Además de información de ti cuelgas imágenes tuyas?  
R- ¿Selfis?, Sí, pero es que soy cuenta privada, solo los pueden ver la gente de mi entorno. ----- CPA.MOT.DI

**P- ¿Cuándo quieres ponerte en contacto con tus padres, qué utilizas más una llamada de voz o utilizas el Whatsapp?**

R- Depende de la situación, por ejemplo si he perdido la ruta le llamo (*hace referencia al autobús que le lleva al instituto*), pero si... es que no me dejan llevar el móvil al insti, si mi madre no sabe dónde estoy le mando un Whatsapp, pero si me ha pasado algo la llamo.

----- UGE.INI.CO

**P- ¿Y con tus amigos?**

R- El Whatsapp, porque no les llamo, solo hablo con ellos.

----- UGE.INI.SO

**P- ¿Qué consideras por una utilización excesiva del móvil?**

R- Usarlo muchas veces, mucho.

----- UGE.EX.AB

**P- ¿Crees que tus amigos y compañeros utilizan el móvil excesivamente?**

R.- Hay algunos que sí porque... lo cogen hasta en clase.

----- UGE-EX.AB

**P- ¿Has utilizado el móvil para algo que no deberías?**

R- No.

----- UCO-INA

**P- ¿Qué cosas crees que no deberías hacer con el móvil?**

R- Insultar a gente por Whatsapp, ¿tres cosas? Por ejemplo. Insultar a gente, eee... yo creo que solo... o solo eso, que se me ocurran ahora mismo, solo eso, yo no hago nada que no sea eso por el móvil.

----- UCO-INA

### **3. Uso en diferentes contextos de la telefonía móvil.**

**P- ¿Cuándo estas comiendo, te dejan utilizar el móvil?**

R- No.

----- UCO-HAB

**P- ¿En tu colegio está permitido utilizar el móvil?**

R- Sí y no, en el recreo sí, en las clases nunca.

----- UCO-HAB

**P- ¿Llevas normalmente al colegio el móvil aunque sea apagado?**

R- No me dejan, lo estoy intentando que me dejen ahora, pero les estoy convenciendo, el año que viene a lo mejor me dejan, así un poco más mayor.

----- CPA-MED.MO

----- UCO-HAB

**P- ¿Para qué lo llevas?**

R- Porque, por ejemplo, cuando pierdo la ruta o algo de eso, si yo puedo le puedo llamar a mi padre para informarle cuando me ha pasado eso y en los recreos mucha gente está con el móvil jugando y yo en los recreos podría... yo que sé, mandar un Whatsapp a algún amigo mío de otro instituto, jugar.

----- UGE-ATR.AU

----- UGE

**P- ¿Recibes llamadas o mensajes de noche, cuando ya estás en la cama?**

R- No. Porque a ver, hay algunos, algunos amigos míos que hacen grupos nocturnos que están hasta las 2 h. de la mañana, pero yo no me meto en esos grupos, yo no, es que lo tengo apagado, no me dejan usarlo.

----- UCO

----- UGE-EXC.AB

----- CPA

**P- ¿En cuanto a la comunicación, comunicaciones por voz o por mensajes, existe algún tipo de control por parte de tus padres?**

R- Pues sí, si ven que estoy hablando con alguien me tienen que preguntar que con quién estoy hablando. Es decir, que tus padres te controlan con quién te comunicas, no. Sí.

----- CPA

**P- ¿Se producen conflictos con tus padres por la utilización del móvil?**

R- Uumm... pocas veces, alguna vez que me han dicho, déjalo ya, que llevas mucho tiempo, pero pocas veces. Poco, bueno y porque no me dejan llevarlo al insti, pero poco, nada, nada, yo diría que no.

----- CPA-MED.TI

----- CPA.MED.MO

#### 4. Control parental.

P- ¿Tuviste mucha resistencia por parte de tus padres para conseguir el móvil?

R- No, tuve más resistencia para conseguir mis redes sociales, mi número de teléfono y mi Whatsapp, pero para el móvil para juegos, no.

----- UGE.US

P- ¿Lo conseguiste a la primera o tardaron un poco en tomar la decisión tus padres?

R- Tardaron un poco.

----- UGE.US

P- ¿En el caso de que las hubiera..., de que hubiera, qué razones te daban tus padres para no comprarte el móvil?

R- Pues el móvil sí que me lo compraron pero tardó un tiempo, pues decían que me esperara un poquillo hasta llegar Navidades y en Navidades ya me lo compraban. Y luego lo que más me costó fueron conseguir mi número de teléfono propio y mi cuentas de Whatsapp, porque decían que era bastante pequeño para eso, pero cuando ya pasaron dos años de tener móvil ya me dejaron.

----- CPA

P- ¿Qué pensabas o qué sentimientos te producían sus negativas a comprarte el móvil?

R- Pues a ver, que todos mis amigos tenían móvil menos yo.

----- UGE.ATR.RE

P- ¿Tus padres te pusieron normas de la utilización del móvil como condición para su compra?

R- Sí.

----- CPA

P- ¿Cuáles fueron?

R- Pues.... a ver, que en Instagram que fuera responsable, que tuviera la cuenta privada, que no me dejaban tenerla pública, y que siempre que aceptara a una persona fuera porque la conocía.

----- CPA.MOT.DI

me pusieron esa y luego, que y luego que no buscara contenido violento ni de mayores de 18 años y esas fueron las dos, ya está.

----- CPA-MOT.SE

P- ¿En este momento tus padres te tienen puestas normas de utilización del móvil?

R- Sí.

----- CPA

P- ¿Podrías decirme cuáles son?

R- Las que te acabo de decir.

----- CPA

P- ¿Te parecen justas las normas que imponen tus padres para la utilización del móvil?

R- Sí porque no tengo 18 años, entonces cuanto tenga 18 años ya podré ver contenido violento y tener la cuenta pública.

----- CPA-MOT

P- ¿Cuáles no te gustan?

R- Tener la cuenta privada, porque a ver solo tengo 200 seguidores y todos los días rechazo a 5 o 6, si no los rechazara, tendría ahora mil y pico seguidores.

----- CPA-MOT

P- ¿Cómo te sientes cuando tus padres te castigan por un mal uso de móvil?

R- No me han llegado a castigar nunca.

----- CPA

P- ¿Crees que deben de existir algún tipo de normas para la utilización del móvil?

R- Sí.

----- CPA.MOT

P- ¿Crees que tus padres te pusieron estas normas influenciados por las que aplican otras familias o los padres de tus amigos?

R- Ummm... yo creo que sí, no estoy seguro, eso ellos sabrán.

----- CPA.MOT

P- ¿Por qué crees que tus padres te ponen estas normas de utilización?

R- Porque soy menor, porque no debo ver cosas que no son para mi edad y porque

----- CPA-MOT.SE

tampoco quieren que todo el mundo vean mis selfis sin conocerlos de nada.

----- CPA-MOT.DI

P- ¿Te controlan entonces el móvil tus padres?

R- Sí.

----- CPA

**P- ¿Cómo lo hacen?**

R- Vigilan con quien hablo, decime que es lo que estoy haciendo, ese tipo de cosas.

CPA.MOT.SE

**P- ¿Te gusta que te controlen el móvil?**

R- Me da un poco igual porque no suelo hacer cosas que no, que no sean bien.

CPA

**P- ¿Cuáles son las razones por las que te gustan o no te gustan esos controles?**

R- Ni me gustan ni me dejan de gustar, son las normas que todo el mundo deberían tener porque son justas, tu para un móvil de un menor, pues están bien esas condiciones, lo malo sería que no te dejaran tener Whatsapp, ni eso como a mi antes, pero ahora sí.

CPA

**P- ¿Tus padres te ponen normas relativas al gasto de tu móvil?**

R- Sí, que no me gaste los megas, estoy castigado sin sacar el móvil de casa porque me he gastado un giga, son dos gigas, entonces el otro giga es para mi padre, entonces no lo puedo gastar, no lo puedo bajar, tengo que usar en casa con el wifi, hasta el mes que viene.

CPA-MED.CO

CPA-MOT.CO

**P- ¿Ponen normas en cuanto a los momentos que se utiliza el móvil?**

R- Sí. No puedo usarlo cuando esté en la cama, ni recién levantado, ni la comida, cena, desayuno.

CPA.MED.MO

**P- ¿Te castigan cuando has infringido las normas de utilización del móvil?**

R- Sí pero todavía no las he infringido, pero sí, me castigarían sin móvil un mes.

CPA-MED

**P- ¿En qué consistirían?**

R- Pues en quitarme el móvil, igual que si suspendo.

CPA-MED

**P- ¿Crees que son justas las medidas de corrección impuestas por tus padres y las entiendes?**

R- Sí, yo creo que sí, es normal.

CPA

**P- ¿Por qué motivos consideras un castigo merecido por un uso inapropiado del móvil?**

R- Por incumplir las reglas que ellos imponen.

CPA-MED

**P- ¿Crees que los conflictos que tienes con tus padres por la forma de utilización del móvil influyen en tus relaciones con ellos?**

R- ¿Perdón? Sí ¿Crees que los conflictos que tienes con tus padres, eee... por la forma de utilizar el móvil, influyen en las relaciones con ellos? No, no tengo.

RPF-DIS

**5. Percepción de los riesgos.****P- ¿Conoces los riesgos que puedes tener por la utilización móvil, del teléfono móvil?**

R- Sí.

PRI

**P- ¿Cuáles son estos riesgos?**

R- Pues que contacte contigo un pederasta o te engañen o que te saquen dinero, esos son los riesgos.

PRI-RI

**P- ¿Te sientes preocupado?**

R- No porque si sigo las reglas no tengo por qué... a ver, si tuviera cuenta pública, pues todo el mundo podría saber dónde vivo y eso y no quiero.

PRI-PR

**P- ¿Crees que tu utilización del móvil comporta algún riesgo?**

R- No.

PRI

**P- ¿Qué cosas creéis, qué cosas crees que a vuestros padres no les gusta que hagáis con el teléfono móvil?**

R- ¿De lo que hago yo?, pues jugar mucho al Clash Royale, estar mucho tiempo viendo en YouTube, ese tipo.

UGE-EXC.AD

**P- ¿De estas cuestiones... de estas cuál crees que es la más grave para tus padres, que menos les gusta?**

R- ¿De las que te he dicho? Sí. Pues que esté viciado con un juego del móvil y que no haga nada, otra cosa, que alguna vez me ha pasado, pero pocas.

UGE-EXC.AD

**P- ¿Tú tomas alguna medida de precaución?**

R- Sí. A los riesgos ¿Cuáles? Pues si te molesta algún usuario le bloqueo y le denuncio por spam y así no me puede mandar nada, si me está molestando luego, o me pone algún comentario ofensivo, pues le hago eso y no me... ya no puede... nunca, sabes.

PRI-PR

PRI-PR

PRI-ME

PRI-RI

PRI-ME

**P- ¿Cuáles crees que son los usos del móvil que consideras que son normales?**

R- Pues jugar y hablar con tus amigos por Whatsapp y llamar a tus padres o a tus amigos. OK

UGE

UGE-EXC.US

**P- ¿Consideras que utilizas mucho el móvil?**

R- Mmm... Mucho, mucho no, pero, a ver, lo uso bastante pero no tanto como otros niños sabes. Estoy en el cole siete horas y luego vuelvo a casa y lo cojo 10 minutos antes de comer, luego hago los deberes y después de los deberes ya puedo jugar al móvil y a ese tipo de cosas, pero si no hago los deberes no puedo.

UCO-HAB

**P- ¿Cuándo considerarías que es una utilización excesiva del móvil?**

R- Cuando, pues... que estuviera sin hacer los deberes y sin salir a la calle y sin hacer nada, solo por jugar al móvil encerrado en mi cuarto, pero yo juego en el comedor.

UGE-EXC.US

UCO-HAB

**P- ¿Te sientes agobiado cuando se gasta la batería y buscas cargarlo inmediatamente?**

R- Hombre si estoy haciendo algo sí, si no lo dejo cargando, ¿esta es la última hoja? (hace referencia a mis apuntes del cuestionario de preguntas, yo afirmo con la cabeza)

UGE-EXC.AD

**P- ¿Crees que tus amigos y compañeros utilizan mucho el móvil?**

R- Sí algunos sí.

UGE

**P- ¿Tienes noticias de que algún compañero ha tenido problemas con el móvil?**

R- No.

PRI

**P- ¿Crees que tú tomas las medidas necesarias para que no tengas problemas o riesgos por la utilización del móvil?**

R- Sí.

PRI-ME

**P- ¿En el caso de que tuvieran problemas, de que tuvieras problemas, a quién acudirías para pedir ayuda?**

R- A mis padres.

RPF

**P- ¿Cuál crees que sería su reacción?**

R- Depende del problema, si es un problema que no es culpa mía, pues, pues, bien, pero si no es culpa mía pues mal.

RPF-REA

**6. Relaciones paterno-filiales.****P- ¿Tus padres deberían ser más permisivos contigo por la utilización del teléfono móvil?**

R- No yo estoy contento actualmente como me dejan.

RPF-TIP.PE

**P- ¿Los padres de tus amigos son más permisivos con sus hijos?**

R- Sí, porque a ver, les dejan estar en la cama con el móvil, se despiertan cogen el móvil, sabes, yo no.

RPF-TIP.PE

**P- ¿Alguno de los castigos son la incautación del móvil por algún tiempo?**

R- Sí, todos.

CPA-MED

**P- ¿Son tus padres muy rígidos y cumplen con el tiempo impuesto en los castigos?**

R- Sí.

RPF-MOD

**P- ¿Discutes con tus padres por la utilización del móvil?**

No solo una vez, porque le di a un botón sin querer de una cosa de comprar, le di sin querer.

RPF-DIS

y al final lo arreglamos, pero casi no les gustó, yo le di sin querer porque estaba distraído le di al botón que no era y... se lió, pero luego lo arreglamos.

RPF-CAU

**P- ¿A tu modo de ver cuáles son las principales discusiones por la utilización del móvil, si tienes?**

R- Pues... que no me dejen llevar al instituto, solo eso, pero pocas veces discutimos por eso.

RPF-CAU

**P- ¿Consideras que la comunicación con tus padres es sincera en el uso de la telefonía móvil?**

R- Sí.

RPF-TIP.AF

P- ¿Comprenden tus padres tus demandas?

R- Sí, pero algunas no las comprenden, porque es normal. ----- RPF-TIP.RE

P- ¿Tú crees que tus padres muestran apoyo y afecto ante los problemas que te puedan surgir con el móvil?

R- Sí, yo creo que sí. ----- RPF-REA

P- ¿Consideras que existiría un ambiente de comprensión y apoyo ante esos problemas?

R- Sí, porque lo intentamos arreglar. ----- RPF-TIP.AF

P- ¿Crees que sería posible acordar con tus padres algún tipo de normas para la utilización del móvil?

R- Ya las tenemos. Acordarías entre los dos. Están acordadas, con que me gustaría llevar el móvil al instituto, si pudiera poner esa, pues la pondría. ----- RPF-TIP.CO

P- ¿Con respecto a la telefonía móvil tú crees que tus padres confían en tí?

R- Sí. ----- RPF-TIP.CO

P- ¿Si tuvieras problemas acudirías primero a ellos?

R- Sí. ----- RPF-REA

P- ¿Con respecto a la telefonía móvil, consideras que tus padres toman decisiones sin tener en cuenta tus necesidades?

R- No. Yo creo que no. ¿Te preguntan antes? Sí, ¿me dejas el móvil para buscar una cosa a tu hermana? Sí, o para ver un vídeo que el mío está sin batería. ----- RPF-TIP.RE

P- ¿Consideras que tus padres te exigen poco con respecto al uso del teléfono móvil?

R- No me exigen lo necesario, no es ni excesivo, ni tampoco es poco, es lo necesario porque soy menor. ----- RPF-TIP.PE

P- ¿Consideras que tus padres se involucran poco en tus actividades con el móvil?

R- No, porque si me voy a mi cuarto a hacer un directo, Instagram o algo me preguntan a dónde voy y eso y depende del momento me dejan o no hacer. ----- RPF-MOD

P- ¿Eres tú quien regula la utilización del teléfono móvil?

R- ¿El tiempo que estoy con él? Sí pero si mis padres me dicen que deje el móvil, tengo que dejarlo, pero puedo usarlo bastante tiempo, bastante, hasta que me canse. ----- UGE

P- Por último ¿Quieres aportar algún aspecto que resaltarías o que no haya salido durante la entrevista y que te parezca relevante o alguna anécdota?

R- Sí pues la del dinero, estaba jugando a un juego que se llama Clash Royale y en vez de gastarme un euro, que es lo que me iba a gastar, como estaba mirando la tele, le dí al de 50, y se compraron 50, porque estaba, el del euro, el de cinco y abajo está el de 100 y el de 50, te lo ponen al lado, para que te equivoques o algo y le mandé un reembolso y al final me lo dieron y no me quitaron las gemas y dije yo, que bien, me las gasté y luego me las quitaron y ahora tengo menos 5.000 gemas y ahora voy a pedir una tarjeta prepago para recuperar las gemas. Bien Mario, muchas gracias por venir a la entrevista, ha sido un placer, eres muy buen entrevistado y muchas gracias por venir, vale. Vale gracias a ti. ----- CPA-MED.CO





## Bibliografia

**Álvarez-Gayou, J.L.** (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Mèxic: Paidós.

**Ballestín, B.** (2008). *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Antropologia Social i Cultural. Publicada a TDX: <http://www.tdx.cat/handle/10803/5527>

**Bardin, L.** (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

**Berelson, B.** (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe: Free Press.

**Coffey, A.; Atkinson, P.** (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Madrid / Alacant: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

**Comas, D.; Pujadas, J. J.; Roca, J.** (2004). *Etnografía*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

**Del Rincón, D.** (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

**Dijk, T. A. Van** (1999). «Critical discourse analysis and conversation analysis». *Discourse and Society*, (vol. 10, núm. 4, pàg. 450-459).

**Fernández Núñez, L.** (2006). «¿Cómo analizar datos cualitativos?» *Butlletí La Recerca*, 7. Extret de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

**Gil Flores, J.** (1994). «El análisis de datos cualitativos». *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

**Gibbs, G.** (2007). *Analyzing qualitative data*. California: SAGE.

**Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P.** (2014, ed. original 2003). *Metodología de la investigación*. Mèxic: McGraw-Hill.

**Hwang, S.** (2007). «Utilizing qualitative data analysis software: A review of ATLAS.ti». *Social Science Computer Review*, (vol. 26, núm. 4, pàg. 519–527).

**Íñiguez, L.** (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.

**Jacob, E.** (1987). «Traditions of qualitative research: a review». *Review of Educational Research*, (núm. 57, pàg. 1-50).

**Jociles, M.I.** (2005). «El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la Antropología Social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez». *Avá. Revista de Antropología*, (núm. 7, pàg.1-25).

**Krippendorff, K.** (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

**Lewis, R. B.** (2004). «NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs». *Field Methods*, (vol. 16, núm. 4, pàg. 439–464).

**Mejía, J.** (2011). «Problemas centrales del análisis de datos cualitativos». *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (núm. 1, pàg. 47-60).

**Miles, M. B.; Huberman, A.M.** (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2a.ed.). Thousand Oaks / CA: Sage.

**Nussbaum, L.** (2007). «Análisis interaccional del discurso para el estudio del plurilingüismo escolar». *Emigra WorkingPapers*, (núm. 108). Accessible a: [https://ddd.uab.cat/pub/emigrwp/emigrwp\\_a2007n108/emigrwp\\_a2007n108p1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/emigrwp/emigrwp_a2007n108/emigrwp_a2007n108p1.pdf)

**Patton, M. Q.** (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park / CA: Sage.

**Patton, M. Q.** (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3a.ed.). Thousand Oaks / CA: Sage.

**Rodríguez, C.; Lorenzo, O.; Herrera, L.** (2005). «Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad». *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, (vol. XV, núm. 2, pàg. 133-154).

**Schettini, P.; Cortazzo, I.** (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Universidad Nacional de La plata /EduLP.

**Spradley, J. P.** (1980). *Participant observation*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.

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

**Tesch, R.** (1990). *Qualitative research: analysis and software tools*. Bristol: The Falmer Press.

**Trinidad, A.; Carrero, V.; Soriano, R.** (2006). «Teoría Fundamentada “GroundedTheory”». La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional». *Cuadernos metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (C.I.S.), (vol. 37).

**Woods, P.** (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós / MEC.