

# HIS

Herramientas para la investigación Social

Serie: Cuadernos de Métodos y Técnicas  
de la investigación social ¿Cómo se hace?

Nº 2

## ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Pablo Borda  
Valeria Dabenigno  
Betina Freidin  
Martín Güelman



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
**GINO GERMANI**  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Buenos Aires



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
**GINO GERMANI**  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Buenos Aires

Instituto de Investigaciones Gino Germani  
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires  
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

[www.iigg.sociales.uba.ar](http://www.iigg.sociales.uba.ar)

La Serie Herramientas para la Investigación Social publica reflexiones, saberes y experiencias sobre el quehacer de la investigación social: abordajes teóricos, metodológicos y fuentes diversas utilizadas para la investigación.

ISBN 978-950-29-1602-6  
Abril de 2017

Desarrollo Editorial  
Carolina DeVolder - Centro de Documentación e Información, IIGG



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)  
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

# ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

## **Resumen:**

El propósito de este Cuaderno es detallar aspectos dinámicos e interactivos propios del análisis de datos cualitativos. El lector no encontrará en este Cuaderno únicamente aportes teórico-metodológicos sobre el proceso de análisis de los datos, sino también ejemplos detallados provenientes de nuestras propias experiencias de investigación en diversos proyectos que desarrollamos con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. A través de ejemplos concretos buscamos dar cuenta del carácter no lineal del proceso de análisis cualitativo, y cómo éste se lleva a cabo en relación estrecha con las preguntas de investigación, la perspectiva conceptual y los métodos de investigación seleccionados. Estos aspectos del diseño son discutidos en el Capítulo 1. Los ejemplos incluidos en los Capítulos 2 y 3 permitirán a los lectores acceder a los procesos y decisiones que fueron tomando los investigadores al codificar y recodificar los datos, así como su experiencia en el armado de distintos tipos de despliegues visuales. La inclusión de ejemplos de investigaciones propias tiene además el propósito de dejar en claro que las estrategias y herramientas para el análisis cualitativo tienen que ser elaboradas ad-hoc para cada estudio particular.

## LOS AUTORES

**Pablo Borda** pabloborda@sion.com

Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires y Becario UBACyT de Doctorado en Ciencias Sociales en la misma universidad, con sede en el Instituto de Investigación Gino Germani. Docente en la asignatura de Metodología de la Investigación Social, Carrera de Sociología (UBA). Desde el año 2010 participa en proyectos de investigación vinculados a temáticas relacionadas con la sociología de la salud, juventudes, procesos de individuación, identidad profesional, transformaciones socio culturales en el campo psi y la diversificación de la oferta psicoterapéutica contemporánea orientada hacia la búsqueda de bienestar.

**Valeria Dabenigno** valdabenigno@gmail.com

Mg. en Ciencias Sociales del Trabajo (UBA), Investigadora Visitante del Instituto de Investigaciones Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Profesora adjunta de Metodología de la Investigación Social I, II y III de la cátedra Ruth Sautu de la Carrera de Sociología. Coordinadora del área de Investigación Educativa de UEICEE-Ministerio de Educación de la CABA. Su campo de especialización es la Sociología de la Educación, con investigaciones sobre desigualdades y políticas educativas.

**Betina Freidin** freidinbetina@gmail.com

Ph.D en Sociología, Brandeis University, EEUU. Investigadora Independiente del CONICET en el Instituto Gino Germani (UBA). Profesora adjunta de Metodología de la Investigación Social, Cátedra Ruth Sautu, Carrera de Sociología (UBA). Su campo de especialización es la sociología médica y de la salud.

**Martín Güelman** marguelman@gmail.com

Licenciado y Profesor en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Maestrando en Ciencias Sociales por el IDES y la Universidad Nacional de General Sarmiento. Becario doctoral de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. Se desarrolla profesionalmente en el campo de la sociología de la salud, la sociología de la individuación, las juventudes, el consumo de drogas y las iniciativas socioterapéuticas para la prevención y asistencia de los consumos problemáticos de drogas.

## Introducción

Pablo Borda, Valeria Dabenigno, Betina Freidin y  
Martín Güelman

Este Cuaderno tiene como punto de partida la práctica de investigación y las tareas docentes desempeñadas por los autores en la Cátedra de “Metodología y Técnicas de la Investigación Social” de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) que dirige la Dra. Ruth Sautu. La propuesta pedagógica de nuestra cátedra se orienta a la transmisión de herramientas y estrategias metodológicas desde la experiencia concreta de investigaciones empíricas bajo la premisa de que a investigar se aprende investigando. Durante 2015 y 2016, los autores dictamos, en articulación con el Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES) y a través de la Plataforma Ciencias Sociales del Sur, un curso de posgrado de modalidad virtual sobre análisis de datos cualitativos, bajo la dirección académica de Ruth Sautu. El curso fue titulado: “Estrategias de análisis cualitativo: codificación, matrices y esquemas conceptuales”. Este Cuaderno retoma, en gran parte, la experiencia del curso, ya que el interés que despertó y las devoluciones que recibimos de los estudiantes nos animaron a plasmar los contenidos en un formato accesible que sirviera como material de consulta para estudiantes y profesionales de las ciencias sociales que realizan investigaciones cualitativas.

Nuestro propósito es detallar aspectos procesuales e interactivos del análisis de datos cualitativos que no siempre están descriptos de manera integrada en los manuales de me-

todoología cualitativa. El lector no encontrará en este Cuaderno únicamente aportes teórico-metodológicos sobre el proceso de análisis de los datos, sino también ejemplos detallados provenientes de nuestras propias experiencias de investigación en diversos proyectos que desarrollamos con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Destacamos en los distintos capítulos del Cuaderno la importancia de explicitar en los proyectos, informes y publicaciones el proceso de sistematización y las estrategias seguidas en la construcción y el análisis de los datos, enfatizando su carácter no mecánico y reflexivo. La enseñanza del oficio de hacer investigación cualitativa lleva en ocasiones a estilizar un proceso que en la vida real de un estudio suele tener muchas idas y vueltas en términos de prueba y error, y ajustes a los múltiples contextos en los que llevamos a cabo la investigación, como bien nos lo recuerdan varios de los autores que citamos a lo largo de este Cuaderno y son referentes obligados en los cursos y textos de metodología. Es justamente a través de ejemplos concretos tomados de nuestras investigaciones que buscamos dar cuenta del carácter no lineal del proceso de análisis cualitativo, y cómo éste se lleva a cabo en relación estrecha con las preguntas de investigación, la perspectiva conceptual y los métodos de investigación seleccionados. Relaciones que deben entenderse a partir del carácter revisable y flexible que caracteriza a los diseños cualitativos. Los ejemplos incluidos permitirán a los lectores acceder a los procesos y decisiones que fueron tomando los investigadores al codificar y recodificar los datos, así como su experiencia en el armado de distintos tipos de despliegues visuales. La inclusión de ejemplos de investigaciones propias en los distintos capítulos tiene además el propósito de dejar

en claro que las estrategias y herramientas para el análisis cualitativo tienen que ser elaboradas ad-hoc para cada estudio particular.

El Cuaderno está organizado en tres capítulos. En el capítulo 1, Pablo Borda y Martín Güelman nos introducen en el campo de la investigación cualitativa y en las características de sus diseños. Los autores muestran la coexistencia de múltiples orientaciones disciplinarias, enfoques y métodos al interior de dicho campo y reflexionan sobre el carácter flexible, emergente e interactivo del diseño en la investigación cualitativa. Finalmente, a partir de ejemplos derivados de investigaciones empíricas, dan cuenta de la importancia de alcanzar una articulación lógica entre el enfoque conceptual, el problema de investigación, los objetivos y la estrategia metodológica.

En el capítulo 2, Valeria Dabenigno desarrolla, a través de distintos ejemplos surgidos de sus trabajos de investigación en el área de la sociología de la educación, los primeros pasos en la sistematización de datos provenientes de entrevistas -la transcripción y la escritura de memos- para luego proponer una dinámica de trabajo de sistematización de los datos en rondas de codificación. Los ejemplos que se presentan evidencian el carácter flexible e interactivo del proceso de reducción de los datos, que se despliega a partir de la elaboración inicial de un listado o manual de códigos hasta su reconfiguración y refinamiento basado en el análisis emergente. El artículo propone una dinámica de trabajo de codificación que comprende elaboración de vínculos, reagrupamientos y expansión de los códigos, para proceder finalmente a la construcción de bancos de citas de entrevistas. En esta primera instancia de despliegue de los datos, se exponen las posibilidades del uso de herramientas

informáticas específicas e inespecíficas para el procesamiento y análisis de entrevistas.

En el capítulo 3, Betina Freidin aborda algunas estrategias relacionadas con el despliegue visual de los datos cualitativos cuyo propósito es facilitar la descripción e interpretación de los datos y la toma de decisiones sobre el trabajo de campo. En particular, desarrolla la compleja y ardua tarea artesanal que demanda la elaboración de matrices cualitativas y esquemas conceptuales, los cuales deben diseñarse de manera progresiva e integrada con las instancias de reducción de los datos y la escritura de memos. La autora muestra la relevancia de los despliegues para la profundización del análisis e interpretación de los datos y la formulación de proposiciones teóricas, basándose para ello en ejemplos tomados de distintas investigaciones de su autoría y coautoría.

Todos los volúmenes de la Colección Cuadernos de Metodología ¿Cómo se hace? son evaluados por dos miembros de la Cátedra de Metodología. En el caso el del presente Cuaderno el referato fue realizado por Ruth Sautu y Rodolfo Elbert. A ellos les agradecemos el tiempo dedicado a la lectura de los capítulos y las correcciones sugeridas para mejorarlos en claridad y contenido.

# Capítulo 1. El campo de la investigación cualitativa y las características de los diseños cualitativos

Pablo Borda y Martín Güelman

“Un buen diseño de investigación, al igual que un barco bien construido, ayuda a arribar de forma segura y eficiente a destino”.

Maxwell (1996:8)

## Introducción

La investigación social es una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de datos o evidencia empírica a partir de la teoría, mediante la aplicación de reglas de procedimiento explícitas (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005:34). De esta definición inferimos que en toda investigación están presentes tres elementos que se articulan entre sí: enfoque teórico, objetivos y metodología. Estos elementos se influyen mutuamente y, en la práctica concreta, son pensados por el investigador de manera conjunta, procurando que entre ellos exista un diálogo coherente y lógico.

Los investigadores interrogan la realidad desde teorías y modelos de análisis sugiriendo preguntas y diseños para dar respuestas fundadas a su problema de investigación. Las respuestas a los objetivos de investigación deben surgir de la construcción de evidencia empírica, utilizando métodos que

dependerán del enfoque teórico elegido. Las decisiones respecto a qué métodos y qué técnicas elegir para desarrollar el trabajo de construcción de los datos se encuentran íntimamente relacionadas con nuestros objetivos de investigación y con la construcción del contexto conceptual. Las diferencias y matices en las concepciones teóricas y metodológicas, sin embargo, comparten el ethos de la investigación científica: “(...) producir conocimiento válido, generalizable a la clase de situaciones y procesos tratados, que realice un aporte al conocimiento en el área y la teoría respectiva, y que sea a la vez criticable y modificable” (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005:39).

En ocasiones, en la investigación social el interés está puesto en la comprensión de los significados que subyacen a las narraciones y textos que producen los actores sociales y sus comportamientos. Por ello, con el propósito de dar cuenta de las perspectivas de éstos, la investigación cualitativa desarrolla un acercamiento interpretativo del mundo social. A su vez, el abordaje busca adoptar un carácter naturalista. En virtud de ello, de ser factible, se procura estudiar a los sujetos, y sus prácticas, en sus contextos naturales de interacción. Si ello no fuera posible, la pretensión es desarrollar estrategias de investigación que no supongan una gran artificialidad respecto de la vida cotidiana de los actores (Denzin y Lincoln, 2005).

## Características de la investigación cualitativa

En este capítulo, realizamos, en primer lugar, una descripción del campo de la investigación cualitativa. A continuación, damos cuenta de algunos aspectos vinculados con el lugar que ocupan los paradigmas y teorías en este tipo de investigación. Finalmente, delineamos las características particulares que

asumen sus diseños.

Denzin y Lincoln (2005:4) afirman que la investigación cualitativa “es un campo de investigación por derecho propio (...)”, que no es patrimonio de una única disciplina. Por el contrario, la investigación cualitativa es empleada en antropología, sociología, psicología, educación e historia, entre otros campos del conocimiento. Incluso, es posible encontrar en disciplinas denominadas “duras” ejemplos de este tipo de investigación. La investigación cualitativa no cuenta con una perspectiva teórica o paradigma que le resulte exclusiva o propia. En su praxis, conviven e interactúan múltiples paradigmas teóricos que se asocian con el uso de diversos métodos, técnicas y estrategias (Denzin y Lincoln, 2005:11).

Es importante aclarar que la investigación cualitativa no privilegia ninguna práctica metodológica por sobre otra. Por el contrario, el propósito de todo investigador cualitativo es lograr una comprensión profunda y cabal de los fenómenos que procura estudiar. Con el objeto de ilustrar esta pretensión, desde la literatura metodológica ha sido habitual la utilización de la metáfora del bricoleur para caracterizar al investigador cualitativo. En tanto bricoleur, el investigador cualitativo “echa mano” de manera estratégica, pragmática y autorreflexiva a una serie de métodos y técnicas de producción y análisis de datos (Denzin y Lincoln, 2005). Este empleo plural le exige una sensibilidad particular y el desarrollo de una reflexión teórico-metodológica para identificar las técnicas más adecuadas para aprehender la complejidad que es inherente a todo fenómeno social, y para identificar los conceptos teóricos que le brindarán mayor densidad conceptual a su análisis de los datos. En relación a este último aspecto, el investigador debe desarrollar sensibilidad teórica, es decir, habilidad para pensar los datos en términos teóricos (Glaser y Strauss, 1967). La sensibilidad

teórica permite a su vez pensar los conceptos teóricos desde los datos y llevar a cabo un trabajo de integración entre las categorías previas y aquellas que emergen del análisis.

## Paradigmas y teorías

En el plano de la construcción del enfoque teórico-conceptual existen distintos niveles de abstracción. El paradigma detenta el mayor nivel de abstracción e implica la articulación lógica de un conjunto de conceptos teórico-metodológicos que el investigador asume como un sistema de creencias básicas que orientan el modo de mirar la realidad. Los principios paradigmáticos no son puestos en cuestión durante el trabajo de investigación, sino que funcionan como supuestos que inciden en la selección del problema o fenómeno a investigar, como así también en la definición de los objetivos de investigación y la construcción de la estrategia metodológica para abordarlos (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005). Los paradigmas tienen diferentes supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos que constituyen el andamiaje que sustentará el desarrollo de la investigación. Los paradigmas en ciencias sociales aparecen relacionados con determinadas metodologías. Mientras que el positivismo suele vincularse con las metodologías cuantitativas, al constructivismo<sup>1</sup> se lo relaciona generalmente con las

---

<sup>1</sup>Pese a que en este capítulo desarrollamos solo el constructivismo, es importante aclarar que el panorama al interior de la práctica de investigación cualitativa es mucho más complejo, y en ocasiones, existe competencia de y/o coexistencia entre paradigmas. Denzin y Lincoln (2005) realizan una historización de las orientaciones teórico-metodológicas principales que fue asumiendo la investigación cualitativa en cada una de las ocho etapas que señalan. Si bien los paradigmas teóricos pueden ir desde el constructivismo hasta los estudios culturales, el feminismo, el marxismo, los estudios étnicos, la teoría crítica y la hermenéutica, entre otros, en términos generales, según dichos autores, los cuatro grupos de paradigmas que estructuran la investigación cualitativa a lo largo de estas etapas son: el positivista y postpositivista, el constructivista-interpretativo, el crítico-marxista y el feminista-postestructural (Denzin y Lincoln, 2005:29).

metodologías cualitativas (Denzin y Lincoln, 2005).

Con menor nivel de abstracción que el paradigma, el enfoque teórico de una investigación es un “argumento” en el que se entretajan ideas acerca de la forma de producir conocimiento sobre la realidad social desde teorías generales (concepciones de la sociedad) y teorías sustantivas (conceptos e ideas vinculados al tema específico de investigación). Entre el paradigma y las teorías generales y sustantivas existe (o al menos debiera existir) una articulación lógica que a su vez guía la manera en que formulamos nuestros objetivos o preguntas de investigación y las orientaciones metodológicas y técnicas de producción y análisis de datos que resultan pertinentes para responder a dichos objetivos. El enfoque conceptual constituye uno de los componentes centrales del proceso de investigación, debido a que, si bien no es el único, desde su relación lógica con el resto de los elementos, impregna todo el diseño de nuestra investigación (Sautu, 2005).

A continuación, incluimos un cuadro que adaptamos del Manual de Metodología de Ruth Sautu, Paula Boniolo, Pablo Dalle y Rodolfo Elbert (2005: 40). El cuadro da cuenta de los supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos y las implicancias centrales del constructivismo en las investigaciones sociales que se orientan desde una estrategia metodológica cualitativa.

<b>Estrategia Metodológica Cualitativa</b>	
<b>Supuestos</b>	<b>Paradigma Constructivista</b>
<b>Ontológicos</b> ¿Cuál es la naturaleza de la realidad?	La realidad es subjetiva y múltiple
<b>Epistemológicos</b> ¿Cuál es la relación entre el investigador y aquello que investiga?	El investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar. Se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación
<b>Axiológicos</b> ¿Qué papel juegan los valores en la investigación?	El investigador asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexiona acerca de ello ( <i>reflexividad</i> )
<b>Metodológicos</b> ¿Cuáles son los procedimientos que se utilizan para construir la evidencia empírica? ¿Cómo se relacionan lógicamente con el resto de las etapas del diseño?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sensibilidad e importancia otorgada a los conceptos y categorías emergentes, de forma inductiva, a lo largo de todo el proceso de investigación, como así también a los conceptos sensibilizadores que orientan la mirada del investigador</li> <li>-Múltiples factores se influyen mutuamente</li> <li>-Diseño flexible e interactivo</li> <li>-Se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto</li> </ul>

## El diseño de investigación cualitativo

El enfoque teórico, los objetivos y los métodos son tres de los componentes centrales del diseño de cualquier investigación, ya sea cuantitativa o cualitativa. La noción de diseño de investigación se encuentra ampliamente difundida. El diseño de

investigación es, para Maxwell (1996), el conjunto de decisiones que toma el investigador o el equipo de investigación para llevar a cabo una indagación. El diseño de una investigación empieza siempre con una pregunta-problema que el investigador pretende abordar, una preocupación que en las instancias iniciales puede formularse de manera imprecisa, pero con el avance del proceso va adquiriendo mayor consistencia y precisión

En el caso de la investigación cualitativa, el diseño es flexible e interactivo. Esto implica que la indagación no se desarrolla a través de la consecución lineal y unidireccional de una serie de pasos. Por el contrario, en el modelo de Maxwell (1996), el diseño de investigación cualitativo consta de un conjunto de componentes interrelacionados (preguntas de investigación, métodos, contexto conceptual,<sup>2</sup> validez y propósitos) que estructuran interactivamente las decisiones. El investigador debería poder modificar decisiones previas del diseño ante la emergencia de nueva información (procedente tanto del trabajo empírico como del análisis bibliográfico) o de cambios relacionados con su forma de concebir el fenómeno. La ausencia de conexión lógica entre los distintos componentes del diseño de investigación es, para Maxwell (1996), uno de los motivos más frecuentes por los que una propuesta de investigación o plan de trabajo son rechazados por los organismos de evaluación y financiamiento.

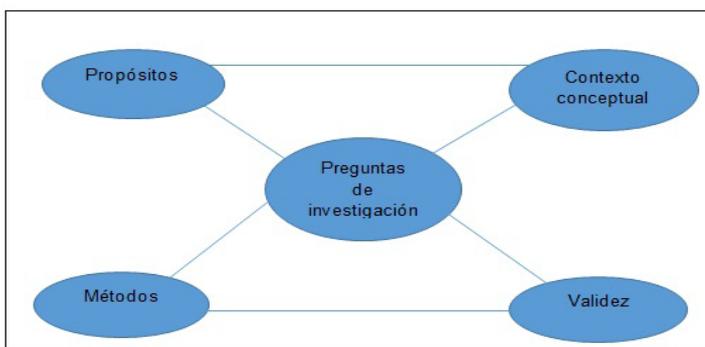
El gráfico que incluimos a continuación es la representación

---

<sup>2</sup>Algunos autores (Maxwell, 1996; Sautu, 2005) optan por utilizar el término contexto conceptual en reemplazo de marco teórico. A su entender, el contexto conceptual no se construye solo con teorías de distintos niveles de abstracción, sino también con investigaciones previas sobre el mismo fenómeno o fenómenos similares tanto en el contexto de la investigación como en otros contextos; experimentos con el pensamiento; reflexiones; etcétera.

metafórica de Maxwell (1996:5) del modelo interactivo del diseño de investigación cualitativo a través de la figura del reloj de arena. Las líneas que unen a los componentes enfatizan las relaciones más importantes entre ellos, aun cuando existen otros vínculos de menor jerarquía (como, por ejemplo, entre propósitos y métodos). Por otra parte, hay elementos que no forman parte del diseño de investigación como componentes, pero integran el entorno en que ésta se desarrolla, o son productos de la investigación: recursos (económicos, materiales, de tiempo, humanos); habilidades del investigador; problemas percibidos; y consideraciones éticas.<sup>3</sup> Como señala Meo (2010), las consideraciones éticas están adquiriendo cada vez mayor importancia en la investigación cualitativa. Sin embargo, Maxwell (1996) no las concibe como un sexto componente porque entiende que debieran estar involucradas en cada uno de los aspectos del diseño (y no solamente en relación a los métodos, como suele ocurrir).

Gráfico 1: El modelo interactivo del diseño de la investigación cualitativa de Maxwell



Fuente: Maxwell (1996:5).

<sup>3</sup>Para un análisis de las consideraciones éticas en la investigación social, recomendamos la lectura del artículo de Meo (2010).

En todo tipo de investigación, la lectura, sistematización y análisis de la bibliografía es anterior a la elaboración del diseño metodológico, pero se realiza además de manera permanente a lo largo de su consecución. En una investigación cuantitativa, la elaboración del marco teórico precede, necesariamente, a la operacionalización de las variables que forman parte del estudio y es, por lo tanto, siempre anterior al proceso de recolección y análisis de los datos, aunque, claro está, el mismo no queda necesariamente cerrado; la reflexión y el trabajo con los datos puede dar lugar a la incorporación de nuevos conceptos. Sin embargo, en la investigación cualitativa, la mutua influencia entre los componentes no solo no es vista como un problema, sino que es considerada algo deseable, permitiendo que la emergencia de nuevas situaciones percibidas desde el análisis de los datos interactúe y amplíe la constante elaboración del enfoque conceptual. Una de las principales diferencias entre los estudios cuantitativos y los cualitativos es la profundidad con que se suele tratar un tema en estos últimos, debido a la importancia otorgada no solo a la búsqueda de patrones y recurrencias, sino también a las singularidades de aquellos casos “negativos” o contrapuntos que pueden surgir en la muestra utilizada, pretendiendo así dar cuenta de la diversidad de perspectivas y sentidos otorgados por los mismos actores sociales a sus prácticas e interacciones sociales.

En una investigación sobre factores sociales y culturales asociados a la disposición a la donación de órganos, Freidin (2000; 2007) utilizó inicialmente la noción de altruismo como concepto sensibilizador para orientar las preguntas preliminares. Sin embargo, durante el análisis de los datos y la revisión bibliográfica emergió, de manera inductiva, la idea de resguardo de clase. Tal como ella misma afirma:

a medida que analizábamos los datos de las discusiones grupales [grupos focalizados] observamos que las personas de distintos sectores sociales expresaban una vulnerabilidad diferencial frente a posibles riesgos que percibían en relación a la actividad de transplantes. El concepto de “resguardo de clase” nos permitió captar los recursos o capacidad de acción con los que se auto-percibían, o no, las personas, para afrontar los distintos riesgos percibidos (Freidin y Najmías, 2011: 64).

Los relatos obtenidos en los grupos focalizados sobre la desconfianza de las personas hacia los médicos y las instituciones de salud en relación a la práctica de ablación y donación de órganos, como así también los sentimientos de indefensión, vulnerabilidad y miedo a la muerte prematura relacionadas con dicha práctica, emergieron tanto en los sectores medios como en los bajos, pero presentaron marcas distintivas de clase. Freidin (2000) fue percibiendo, en la realización de los grupos focalizados, que los participantes de sectores medios también creían que era posible que los órganos fueran extraídos sin la debida autorización, pero consideraban que era más probable que esta práctica ocurriera en el sistema público de salud y que las víctimas sean “personas pobres”. Este resguardo de clase se relaciona con el sentimiento de control personal que destacan Ross y Wu (1995, citado en Freidin y Najmías, 2011), el cual constituye un recurso psicosocial clave en relación al cuidado de la salud directamente relacionado con el nivel educativo y la percepción realista de las condiciones objetivas de vida. La identificación de este concepto emergente en el mismo curso de la investigación le dio a Freidin (2000), desde un diseño flexible, la posibilidad de incorporar dichas dimensiones y conceptualizaciones teóricas (de nivel sustantivo) durante el proceso de análisis.

Las preguntas de investigación son el elemento central de todo estudio. Por ello, las decisiones relacionadas con el diseño se ven condicionadas por ellas. Si bien, en múltiples ocasiones, las preguntas de investigación surgen de las perspectivas teóricas, el investigador no debe priorizar una determinada teoría o conjunto de teorías por sobre sus preguntas de investigación, adaptando sus intereses temáticos para que “encastren” en ellas. En todo tipo de investigación, existe un flujo permanente de ideas y decisiones entre la teoría y nuestras propias preguntas. Esto es más evidente (y necesario) en la investigación cualitativa en la cual el contexto conceptual no es definido en forma conclusiva antes del comienzo de la indagación, sino que reviste un carácter flexible e interactivo. La investigación cualitativa abre la posibilidad de incorporar nuevos conceptos teóricos a lo largo del proceso de investigación en simultáneo con la construcción y análisis de los datos.

El contexto o perspectiva conceptual constituye, al inicio de la investigación, un marco sensibilizador que vamos refinando, de forma interactiva y progresiva, a medida que avanzamos en el proceso investigativo (Denzin, 1978). Los conceptos en la investigación cualitativa no son variables complejas que operacionalizamos para hacer medible un aspecto de la realidad, sino que constituyen conceptos sensibilizadores (Blumer, 1982) que nos orientan como guías de referencia; son “hojas de ruta” que sensibilizan al investigador para el planteo de los objetivos, así como para la construcción y análisis de la evidencia empírica. De esta forma, Blumer (1982) describe este trabajo interpretativo, de ida y vuelta, entre los conceptos teóricos y los datos como un proceso continuo de revisión que implica la exploración de la realidad bajo estudio y de nuestras interpretaciones sobre la misma.

Siguiendo a Maxwell (1996), resulta evidente que el contexto conceptual se ve íntimamente relacionado con las decisiones inherentes a la elección de la estrategia metodológica a implementar. Las respuestas y acciones con respecto a qué haremos realmente para guiar el trabajo de investigación y qué acercamientos y técnicas utilizaremos para construir y analizar los datos, se ven implicadas en los criterios referidos a la selección de los casos, el tipo de muestra, el método, los procedimientos y las técnicas para construir los datos, su forma de manejarlos y sistematizarlos, como así también la estrategia de análisis. Los capítulos siguientes abordarán dos aspectos relacionados con la sistematización y análisis de datos cualitativos. En el Capítulo 2 se desarrollarán propuestas inherentes a la tarea de codificación y manejo de los datos, mientras que en el Capítulo 3 nos adentraremos en el momento de despliegue visual de los mismos a través del uso de matrices y esquemas conceptuales, estrategias sumamente útiles para condensar los datos de forma tal que podamos avanzar en su análisis interpretativo.

## Bibliografía

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Denzin, N.K. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. (2005). Introducción. La disciplina y la práctica de la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. S. Lincoln (Editores), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). Thousand Oaks: Sage Publications. (Documento de Cátedra N°13- Metodología y Técnicas de la Investigación Social, carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, profesora

titular: Ruth Sautu. Traducción resumida al español por Carolina Najmías y María Pía Otero).

- Freidin, B. (2000). Los límites de la solidaridad. La donación de órganos: condiciones sociales y culturales. Buenos Aires: Lumiere.
- Freidin, B. (2007) El proceso de construcción del marco teórico en el diseño de una investigación cualitativa. En R. Sautu (Compiladora) La práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos, y las técnicas (pp.37-60). Buenos Aires: Lumiere.
- Freidin, B. y Najmías, C. (2011). Flexibilidad e interactividad en la construcción del marco teórico de dos investigaciones cualitativas. *Espacio Abierto-Cuaderno Venezolano de Sociología*, 20(1): 51-70.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Maxwell, J. A. (1996). A model for Qualitative Research Design. En Qualitative Research Design. An Interactive Approach (pp. 1-13). Thousand Oaks: SAGE.
- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 44 (2), 1-30.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). Recomendaciones para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales. En R. Sautu, P. Boniolo, P. Dalle y R. Elbert, Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología (pp. 135-159). Buenos Aires: CLACSO. Disponible en línea en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>

## Capítulo 2. La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas.

Valeria Dabenigno

Con el telón de fondo de las especificidades y atributos centrales de los diseños cualitativos examinados en el capítulo inicial, este trabajo tiene el objetivo brindar a los investigadores en formación algunas estrategias y recursos para abordar las tareas vinculadas a la sistematización de datos durante el desarrollo de sus prácticas de investigación con diseños cualitativos, centrándose primero en las primeras fases de almacenamiento y sistematización de testimonios provenientes de entrevistas, para luego avanzar en las sucesivas rondas de codificación y el armado de bancos de citas como estrategia de procesamiento de los datos para su análisis<sup>1</sup>. Como se ha dicho en la introducción, la finalidad pedagógica de este texto a veces nos conduce a modelizar un proceso que en la vida real de una investigación suele tener muchas más idas y vueltas. Aclaración necesaria para comprender que las estrategias de

---

<sup>1</sup> Si bien la investigación cualitativa se desarrolla con una variedad de métodos tradicionales (etnografías, estudios de caso, enfoques biográficos, entre los más destacados) y otros más novedosos (métodos visuales o análisis documental basado en nuevos contenidos que circulan en las redes sociales), este capítulo se desarrolla exclusivamente con ejemplos de diseños de investigación basados en entrevistas por tratarse de una de las técnicas más utilizadas en las investigaciones cualitativas. No obstante, las estrategias de sistematización y despliegue de datos desde la perspectiva del análisis temático que se desarrollarán también podrán ser utilizadas para datos contruidos a través de otros métodos y técnicas, tales como observaciones y análisis de documentos.

decodificación no son un conjunto de prescripciones y recetas para la acción de un investigador abstracto sino una caja de herramientas para el análisis que deben ser objeto de una re-apropiación reflexiva y situada en cada estudio concreto.

Lejos de una idea mecánica y procedimental de la codificación, se postula aquí que la tarea indelegable para el investigador de sistematización de sus materiales empíricos, requiere ir pensando e identificando simultáneamente conexiones entre esos textos -sean estos testimonios de entrevistas, registros observacionales o documentos- y las categorías analíticas de cada estudio, hilando temas que se escuchan en las voces de nuestros informantes o emergen de nuestras observaciones con conceptos teóricos que “ajustan” y colaboran en la interpretación y sentido de esos datos. Este diálogo entre textos y categorías conceptuales inscribe a las estrategias de codificación trabajadas aquí dentro de la lógica del análisis temático de datos cualitativos, proceso en el que se identifican y describen temas, se establecen vínculos entre ellos, se diseñan dispositivos visuales y se integran en un modelo interpretativo que requiere hacia el final del proceso, la construcción de un relato analítico (Meo y Navarro, 2009, 130; Fraga, Perea y Plotno 2007, 385 y Boyatzis, 1998).

Desarrollaremos los contenidos de este capítulo en tres apartados. Los dos primeros abordan los preliminares de la codificación, describiendo las tareas que se despliegan en las instancias de almacenamiento y contextualización de los materiales recabados, deteniéndose en la relevancia de dos dispositivos: la transcripción y la elaboración de memos de entrevista, considerando que ambas son producciones centrales en el proceso de documentación del trabajo de campo. La tercera parte del capítulo avanza en la presentación de una propuesta de trabajo en rondas de codificación.

## 1. La transcripción de una entrevista

Los preliminares de la codificación muchas veces son desestimados en su importancia en los textos metodológicos, aún cuando contar con materiales bien registrados y contextualizados no es tarea menor en el proceso de análisis cualitativo. Tal como nos recomiendan Huberman y Miles (1994), es central que el/la investigador/a evite que sus datos se acumulen (por ejemplo, viendo cómo cada día se engrosa la carpeta o directorio de nuestra computadora personal con archivos de audio de las entrevistas realizadas), sin definir y poner en juego algunos dispositivos de documentación, reducción y organización de los materiales de campo. Así como el etnógrafo compone sus registros y notas de campo cuanto antes, apenas “sale” de la escena de observación, el/la investigador/a que trabaja con entrevistas también debe encarar lo más rápidamente posible el proceso de transcripción y la elaboración de memos de entrevista.

Transcribir es registrar y poner por escrito y a disposición de otros y de uno mismo cada uno de los intercambios – preguntas, respuestas, información contextual general- que surjan desde el inicio al final de la entrevista. Este proceso de transposición del lenguaje oral al escrito implicará ciertas pérdidas inevitables de información (por ejemplo, lograr transmitir el clima emocional que rigió cada momento de la entrevista). Como investigador/a, intentaré subsanar esta limitación siendo lo más detallado/a y preciso/a posible sobre los intercambios acontecidos durante la entrevista y sobre los modos, estilos, palabras, tonos y gestos utilizados por el entrevistado/a y los acontecimientos producidos durante el encuentro. Este compromiso con la literalidad e información contextual que hagan comprensible cada intervención,

no implica negar que la transcripción conlleva procesos interpretativos. Pues es el investigador/a -y no los entrevistados/as- quien pone por escrito ese encuentro, habiendo sido parte de esa interacción social pautaada que es la entrevista. Sin duda, la tarea de tener entre manos el registro de lo sucedido durante cada entrevista, refrenda la “asimetría” técnica señalada por Bourdieu (1999, 527-8) configurada desde antes por haber sido él/ella quien define, en primera instancia, la agenda de temas y preguntas durante ese encuentro social<sup>2</sup>. Sin negar estas cuestiones, se plantea aquí la centralidad de un compromiso por registrar de modo fiel qué estuvo pasando allí: en ese camino, la puntuación y la caracterización contextual son cruciales para lograr una buena transcripción.

Considerando que la entrevista es una conversación guiada por una de las partes intervinientes pero producida en coautoría y variable caso a caso, es importante que la desgrabación esté acompañada por caracterizaciones del escenario y momentos en el que se produjo ese relato (es recomendable que estas descripciones situacionales se diferencien con corchetes o paréntesis para que no sean confundidas con los contenidos de la conversación). En tal sentido, una buena transcripción no solo desgraba cada intervención de los participantes, diferenciando las intervenciones del entrevistador y del entrevistado; sino que va intercalando estas breves descripciones contextuales, tarea que se torna aún más relevante cuando se trata de un equipo de investigación donde el trabajo de campo es realizado por vario/as investigadores/as, pues permite contar con esa información contextual a quienes “no estuvieron ahí”. Por ejemplo: si el entrevistado baja la voz

---

<sup>2</sup> Asimetría que se suma además, en la mayoría de los casos, a la diferencia de posición social entre ambos, que habitualmente juega a favor del/la investigador/a, quien suele portar mayores capitales culturales lingüísticos y simbólicos que su entrevistado/a.

o cambia de tema por el ingreso de una tercera persona al lugar donde se realiza su entrevista, es importante que esto quede incorporado a la transcripción. Si noto la incomodidad del entrevistado al tratar ciertos temas o momentos, si capto que mira recurrentemente su reloj o cambia de tema, este registro subjetivo que tengo como actor social copartícipe de ese encuentro también deberá ser parte de la transcripción. Si hay interrupciones de la entrevista, también tendré que registrarlos. Del mismo modo, cualquier indicio de su emotividad (enojo, alegría, entusiasmo, tristeza, aburrimiento) será un material importante para dejar disponible en el texto. Lo que no se registra, no podrá ser analizado después (los errores más comunes hallados en las transcripciones:). También es importante diferenciar en el texto las consideraciones *ad-hoc* del/a desgrabador/a o del entrevistador (por ejemplo: utilizando corchetes).

En caso de utilizar entrevistas grupales y grupos focalizados<sup>3</sup>, todo esto presenta una complejidad mayor porque también será importante integrar a la desgrabación los gestos, señas, miradas, complicidades y clima que se generó entre los entrevistados, considerando que será información que aportará al análisis de los posicionamientos y roles de los participantes del grupo para saber quién/es lideró/aron la discusión, cuáles eran los principales antagonistas o qué voces se escucharon menos, entre otras cuestiones de interés particular (Krueger, 1991; Morgan, 1988; Otamendi y Otero, 2007). Asimismo, es habitual que sea necesario escuchar los audios sucesivas veces para completar y recuperar testimonios que se perdieron al quien desgravó (tarea muchas veces delegada) por efecto de la

---

<sup>3</sup> Los ejemplos de este documento provienen principalmente de estudios con entrevistas individuales, pero se incluyen precisiones para el caso de utilizar grupos focalizados o entrevistas grupales.

superposición de intervenciones y voces que resultan típicas en las entrevistas grupales.

La cuidadosa puntuación también es otro aspecto central para respetar el sentido de lo dicho; una coma más o una menos puede alterar completamente el sentido otorgado a un objeto social. Al respecto, también es importante la clara diferenciación de los testimonios que el entrevistado dice por sí mismo de aquellos donde está parafraseando o ironizando sobre lo que dice un tercero.

Por todas estas razones, cuando se cuenta con recursos para contratar personal auxiliar que colabore en la desgrabación, es importante invertir tiempo en capacitar a quienes desarrollen la tarea de acuerdo a criterios y necesidades del equipo de investigación<sup>4</sup>; en el caso de una investigación propia sobre identidades sociales de estudiantes secundarios desarrollada entre 2007 y 2010, utilizamos con los asistentes que desgrababan los audios, un listado de símbolos para garantizar que todos utilizaran criterios comunes (acerca de frases inconclusas, superposiciones de voces, problemas de audio, duración de las pausas del entrevistado, cambios de volumen de voz, indicaciones de cuando el entrevistado parafrasea a otra persona, interrupciones, etc.; ver Navarro, 2009, 124). Aún cuando se cuenta con ayuda, es importante que quien realizó la entrevista vuelva a escuchar y edite luego el material transcripto, para constatar si hubo omisiones por dificultades del audio que quien haya desgrabado no pudo resolver solo, como así también para completar los testimonios con descripciones contextuales, revisar la puntuación y los parafraseos y constatar nombres y palabras, entre otros aspectos a considerar.

---

4 Tal como advierte Silverman (2000), la forma en que transcribimos y el sistema de códigos de transcripción que elegimos se vincula con la perspectiva conceptual y epistemológica desde la que hacemos investigación.

Si bien estos recaudos no resuelven en su totalidad las dificultades para registrar cómo se utiliza el lenguaje, el tono y la dinámica emotiva de una entrevista, contribuyen a producir un texto escrito lo más ajustado posible a lo acontecido y completo y preciso de modo tal de lograr transmitir a quien lo lee la sensación de “haber estado ahí”, cuestión de gran relevancia cuando se trabaja en un equipo de investigación, donde hay que analizar e interpretar materiales recabados por otros integrantes del grupo.

Más allá de la valiosa búsqueda de precisión y contextualización en la información documentada, una buena transcripción -sumada a la elaboración de un buen memo de entrevista- contribuye al proceso reflexivo del investigador sobre sí mismo y su investigación, en tanto el análisis de sus registros observacionales acerca de las dificultades, sucesos y clima reinante durante cada instancia de su trabajo de campo, ayudará a fortalecer la confiabilidad y validez de sus estudios. La reflexividad sobre cómo su desempeño durante el trabajo de campo puede explicar algunos significados que la gente comparte con quien lo ha entrevistado, es un aporte central para chequear sus primeras interpretaciones de los testimonios de otros, que a veces conduce en la investigación cualitativa a generar nuevas entrevistas con personas de atributos semejantes, y otras, a relativizar o sustentar esas primeras afirmaciones.

## 2. Los memos de entrevista

Otro documento que es recomendable producir al volver del trabajo campo es un memo de entrevista que permita analizar y reflexionar acerca de la conducción y del manejo del

“contrato”<sup>5</sup> de la entrevista, el funcionamiento de la guía de pautas y brindar información de la situación de entrevista, las personas entrevistadas, el lugar o escenario donde se desarrolló, el *rapport* con los entrevistados y las dificultades sorteadas y no sorteadas durante el encuentro (Navarro 2009, 116). Este registro puede contribuir a mejorar futuras entrevistas, pero también para evaluar si hubo temas de difícil o nulo abordaje que ameriten un reencuentro con el mismo informante o que sugieran la revisión de la guía de pautas.

El memo de entrevista es un documento descriptivo privado (Navarro 2009, 117) que puede ser una herramienta para potenciar la reflexividad del investigador/a, en tanto sea capaz de autoevaluarse con el fin de analizar su rol y de mejorar su desempeño en futuras entrevistas, considerando que él es el instrumento central de la investigación. Por todo esto, el memo constituye un instrumento para ejercer lo que Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1991) definen como “vigilancia epistemológica”, en tanto la entrevista es en sí misma una relación social que genera efectos sobre los resultados obtenidos y es responsabilidad del/la investigador/a reflexionar sobre estos efectos y su impacto en la construcción y análisis de sus datos<sup>6</sup>.

---

5 Este término retomado de un texto clásico sobre entrevistas (Blanchet, 1989) que denomina así al acuerdo y marco para la interacción social definido en una entrevista, donde el investigador anticipa a los/as entrevistados/as el objetivo y finalidad del estudio y el destino de la información.

6 Nuevamente, caben algunas precisiones para los diseños que utilizan grupos focalizados. Los memos presentan una complejidad adicional en este método puesto que también habrá que documentar cómo el/la investigador/a moderó las intervenciones propias y ajenas, dio la palabra a los/as integrantes del grupo con menor locuacidad y participación y recondujo la entrevista cuando emergieron conflictos entre posiciones (Krueger, 1991; Morgan, 1988; Otamendi y Otero, 2007). A diferencia de quien conduce una entrevista individual, el moderador de un grupo focal hace menos preguntas e intervenciones porque son muchos los participantes y porque debe saturar los temas hasta poder identificar acuerdos y desacuerdos entre los posicionamientos de los participantes.

En el Cuadro 1 se listan una serie de interrogantes útiles para una autoevaluación del desempeño del entrevistador durante el trabajo de campo y que sirven además para guiar los contenidos a incluir en un memo de entrevista, basados en nuestra experiencia, así como en recomendaciones de diferentes autores (entre otros, Strauss y Corbin, 2002; Taylor y Bogdan 1986; Guber, 1991; Blanchet, 1989; Navarro 2009).

### Cuadro 1. Preguntas orientadoras de una autoevaluación como ER

- ¿Planteé un buen "contrato de entrevista" al inicio? ¿Se mantuvo?
- ¿Pudo construirse un discurso lineal de su parte que permitiera comprender sus perspectivas?
- ¿Se generó un buen clima de entrevista y relación de campo (*rapport*)?
- ¿El entrevistado se posicionó críticamente frente a la forma o contenido de mis preguntas? (interpelaciones al entrevistador o a la guía)
- ¿El escenario donde se desarrolló facilitó o dificultó el tratamiento de temas?
- ¿Hubo momentos donde no supe manejar la situación o interrumpí?
- ¿Olvidé repreguntar algo o lo hice demasiado rápido (sin permitir que el otro se *explaye* o cierre su argumento)?
- ¿Qué temas exploré más y menos profundamente?
- ¿Pude retomar los emergentes o temas "sorpresivos" de ese caso que no estaban contemplados en mi guión de entrevista?
- ¿Qué temas debería indagar en un nuevo encuentro (reentrevista)?
- ¿Qué tensiones aparecieron entre la secuencia "teórica" de la guía y la secuencia del relato? ¿Habría que reconsiderar esa secuencia teórica?
- ¿Cómo me sentí durante la entrevista? ¿Hubo testimonios que me generaron rechazo, indignación, etc.? ¿Cómo me manejé?
- ¿Incluí en alguna ocasión nociones de la "teoría social" difíciles para EO?
- ¿Me respondió siempre lo que yo indagaba?
- ¿Hice un buen cierre de la entrevista?

La recomendación de elaborar el memo de cada entrevista a la vuelta del campo, no solo tiene el propósito de minimizar los problemas de pérdida de memoria de los acontecimientos sino de constituir este acto de documentación como una herramienta para mejorar la guía de pautas y así, las siguientes rondas del trabajo de campo.

Finalmente, en el memo también se anticipará alguna línea de análisis que detecta el investigador a partir de ese caso y se sintetizará qué tiene, a primera vista, de interesante ese caso.

También aquí se podrán identificar los temas que el entrevistador evalúa que indagó más profundamente y más superficialmente, o que directamente no logró indagar, reflexión que luego se sistematizará con el dispositivo de la grilla de cobertura temática a desarrollar más adelante<sup>7</sup>.

### 3. Preliminares, definiciones y rondas de codificación y procesamiento de materiales cualitativos

Ahora sí, resuena la pregunta de cómo proseguir rumbo al análisis. Se abre así paso a problematizar en este apartado algunos quehaceres referidos a la organización de la información (punto 3.1) y a cómo definir y abordar el proceso de codificación. Se recuperan algunas definiciones sobre la codificación cualitativa (punto 3.2), para luego establecer y clarificar algunas diferencias con la codificación en la investigación cuantitativa (punto 3.3), proponiendo finalmente una estrategia de trabajo que permita codificar primero (punto 3.4) y generar después salidas con los datos codificados (punto 3.5). Las estrategias de trabajo propuestas serán ilustradas luego con ejemplos de investigaciones propias (punto 3.6).

#### 3.1 La organización de los materiales producidos

Antes de proceder a codificar en un estudio cualitativo, es necesario definir un buen sistema de almacenamiento de los datos. En términos de Huberman y Miles (1994), entre las tareas previas al análisis, hay que ocuparse del “manejo de datos” entendido como “proceso sistemático, coherente, de recolec-

---

<sup>7</sup> No obstante, cabe diferenciar los memos de entrevista de los analíticos (Strauss y Corbin, 2002) que el investigador elabora una vez que se ha avanzado más en la codificación y análisis vinculando testimonios de entrevistas con categorías conceptuales y planteando las primeras conexiones entre temas y dimensiones que podrán dar lugar a hipótesis fundadas en los datos (Glaser y Strauss, 1967).

ción, almacenamiento y recuperación de datos” (Huberman y Miles 1994, traducido en Documento de Cátedra Sautu Nro. 1) que es conveniente definir cuanto antes, tomando decisiones incluso antes del trabajo de campo. Deteniéndonos en la instancia de almacenamiento es importante que los/as investigadores/as definan las formas de organizar y compilar sus materiales, sean notas de campo, transcripciones, memos de entrevista y analíticos, imágenes, etc.; pues eso facilitará el trabajo colaborativo en equipo y la posterior instancia de recuperación, de cara al análisis. En este punto es importante definir estructura de carpetas y subcarpetas donde se compilará la información y un nomenclador común para la denominación de los archivos, más aún si se trabaja en equipo, con varios métodos o diversos tipos de informantes. En un estudio donde participábamos investigadores/as de cinco centros de investigación de diferentes regiones de Argentina<sup>8</sup>, hubo necesidad de unificar criterios de denominación de archivos de modo muy riguroso, de modo tal de organizarlos y luego poder identificarlos fácilmente: allí utilizamos el nomenclador que consta en el Cuadro 2 para asignarles nombres cortos a los registros de campo y a las entrevistas a estudiantes, docentes, tutores, preceptores, directores de las 24 escuelas participantes de cada jurisdicción, indicando además nombre del/la entrevistador/a, el número de escuela, su turno y el eje temático.

---

8 Este proyecto se denominó “Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”, PAV N° 180, convocatoria 2005-2007. La autora coordinó el equipo de investigación sobre formación para el trabajo en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (participaron también las Universidades Nacionales de La Plata, Comahue y Salta y Flacso Argentina).

## Cuadro 2. Nomenclador de nombres de archivos

**RC:** registro de campo  
**ENT:** Entrevista  
**DOC:** documento

**J:** Letra de identificación de escuela  
**0307:** Fecha de entrevista o registro

**ET:** Eje de Trabajo  
**3E:** 3 Ejes

**TM:** Turno  
**Mañana**  
**Tarde**

**AO:** Alumno **AA:** alumna  
**DIR:** Director **REC:** Rector  
**PROF:** Profesor **TUT:** tutor  
**EGRES:** egresado

Una cuestión adicional es dónde ubicar los datos cuando se trabaja en equipo. Sin duda, hoy Internet ofrece variados repositorios gratuitos (limitados en espacio, como los vinculados a *web-mails*, entre otros) y otros pagos que cuentan con más espacio disponible, de los que podemos hacer uso los/as investigadores/as.

Habiendo resuelto el modo de almacenar datos para su posterior recuperación, el/la investigador/a procederá a diseñar sus dispositivos de “*reducción de datos*” posteriores al trabajo de campo, donde condensa, selecciona y sistematiza sus datos para el despliegue de los mismos que fundará su análisis (Huberman y Miles 1994). Aquí es donde aparece en escena la codificación cualitativa que consiste en un proceso de segmentación del texto completo de una entrevista en diferentes temas y subtemas, para su posterior presentación visual (tema del siguiente capítulo de este cuaderno) de modo tal de

poder analizarlos e interpretarlos. El investigador emprende una dinámica de trabajo que parte de la reducción hacia el despliegue de los datos. Los datos se descomponen en temas (categorías plasmadas en códigos) para luego recomponerse en una nueva unidad interpretativa, que será el argumento central del análisis. En este proceso de trabajo va ligando las tres instancias del análisis según el planteo de Huberman y Miles (1994): reducción, despliegue y extracción de conclusiones. Aquí aparece en escena la codificación cualitativa, foco de este apartado.

### **3.2 ¿Qué es codificar y cuándo iniciar el proceso?**

Varias son las definiciones de codificación que constan en la bibliografía sobre el tema. Codificar es asignarles temas y códigos a trozos de datos (Dey, 1993); la codificación es el “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran datos para formar una teoría” afirman Strauss y Corbin (2002); es el ordenamiento conceptual de datos de acuerdo a sus propiedades y dimensiones. Huberman y Miles (1994), por su parte, entienden que los datos se resumen, codifican y descomponen en temas, grupos y categorías. Bregando por una definición que sea un punto de partida, la codificación cualitativa consistiría en una actividad de categorización, clasificación y rotulación de los datos que comienza identificando en los testimonios de entrevista distintos temas, subtemas y conceptos de variado nivel de abstracción (algunos muy descriptivos y otros más teóricos) para luego efectuar comparaciones entre- e intracasos que permitan establecer patrones recurrentes y especificidades de los diferentes casos entrevistados. Codifico entonces, para facilitar la comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) de casos y extractos con el objeto de analizarlos e interpretarlos conceptualmente. Para hallar patrones es necesario contar

con un corpus de datos clasificados y organizados en unidades manejables (Mejía Navarrete 2011, 48; Coffey y Atkinson 2003).

En cuanto a la relación entre codificación y análisis, retomamos el planteo de Coffey y Atkinson (2003), quienes conciben que la codificación no es un proceso que sustituya al análisis sino su “materia prima” (33), aquello que lo posibilita y es su punto de partida. Desde una perspectiva amplia y procesual, la codificación es considerada por los autores como una “gama de enfoques que ayudan a la organización, recuperación e interpretación de datos” (32). Dentro de ese proceso, el investigador creará códigos que vinculen todos los fragmentos de sus casos entrevistados sobre un mismo tema, pero también que conectan las nociones teóricas con las ideas que aparecen en sus datos. En un sentido, los códigos simplifican los datos porque los organizan en denominadores comunes, pero también constituyen una vía para expandirlos, reconceptualizarlos y transformarlos. Esta segunda línea interpretativa de la codificación es la que ponderan estos autores, interesados en amplificar las dimensiones de análisis y los marcos conceptuales, pensando creativamente con los datos y haciéndoles preguntas que habiliten la generación de teoría<sup>9</sup>. Si bien no todos los que hacemos investigación cualitativa tenemos la pretensión de crear teoría en el sentido en que muchos de

---

9 Cabe apuntar que la teoría fundamentada o *grounded theory*, sea en su versión original de Glaser y Strauss (1967) o en reapropiaciones más actuales, ha tenido un rol determinante en visibilizar la relevancia de la codificación y el entramado que configura con las instancias de recolección y análisis. Desde estas perspectivas, la codificación cualitativa es una estrategia que intermedia entre la recolección de datos a través del muestreo teórico y el análisis basado en la comparación constante de similitudes y diferencias (Glaser y Strauss, 1967). La codificación facilita la construcción de teoría fundamentada, es decir, de nuevos conceptos que elaboro cuando una situación, idea o categoría aparece de manera recurrente en mis datos aunque con diferentes facetas (una versión más reciente de la definición de la codificación como herramienta para la generación de teoría puede hallarse en el texto Strauss y Corbin, 2002).

los referentes de la teoría fundamentada esperarían, sí aspiramos a refinar definiciones tentativas con las que se iniciaron nuestros estudios, a encontrar nuevas conexiones entre temas y a descubrir nuevas categorías en los contornos del mundo empírico observado. Para todas estas finalidades es necesario reflexionar y plantear una estrategia de codificación de nuestros datos. Antes de presentar algunas estrategias de trabajo para generar el listado de códigos, se compara el proceso de codificación cualitativo con su equivalente en los estudios cuantitativos.

### **3.3 La codificación cualitativa en clave comparada**

En la investigación cuantitativa el cuestionario de una encuesta contiene todos los códigos y es por eso que se habla de precodificación al proceso de atribuir números a las categorías de respuesta de cada una de las preguntas, preestablecidas e iguales para todos los respondentes. Incluso al elaborar el instrumento, los conceptos deben haber sido previamente operacionalizados de acuerdo a un marco teórico definido y definitivo: todas las dimensiones, variables intermedias e indicadores tienen categorías con sus correspondientes sistemas de respuestas, identificables mediante códigos. Por tanto, luego de aplicar un instrumento, solo quedarán por codificar las preguntas abiertas, cuyo sistema de categorías habitualmente se define en oficina en base a las respuestas de los encuestados<sup>10</sup>. Por tanto, a la hora de cargar los datos en

---

<sup>10</sup> Las preguntas abiertas se hacen, cuando el investigador no conoce cuáles son las respuestas esperables como para arriesgar un sistema de categorías o bien, cuando se quiere captar un tema con mayor profundidad que en una clasificación cerrada por quien diseña el instrumento. Es común que el resultado final de una pregunta abierta sea un sistema de códigos que permita que las respuestas se procesen estadísticamente. Esto no descarta otra posibilidad analítica, quizá menos habitual pero más rica en contenido que se despliega al trabajar de manera cualitativa esas respuestas (incluso con programas de análisis cualitativo que contabilizan palabras o textos).

una matriz ya se cuenta con la codificación definitiva de todas las variables con sus categorías de respuesta (códigos).

En la investigación cualitativa, en cambio, la codificación está abierta y sujeta a cambios, y es deseable que así sea. Quien conduce la investigación debe tener una actitud flexible y sensible para ir comprendiendo cómo los datos bajo examen van confirmando, refinando o cambiando las hipótesis interpretativas. Por eso, es necesario pensar en **rondas de codificación** donde el listado de códigos final no puede definirse de antemano ni de espaldas al trabajo de campo, el cual también se despliega en rondas (pues no recojo toda la evidencia en un momento y recién luego me pongo a codificar y analizar). La codificación es maleable al sentido de los datos: está sujeta a las revisiones que sean necesarias para ir desarrollando el análisis, expandiendo y reagrupando códigos a medida que avanza escuela mis interpretaciones.

La comparación entre las lógicas de investigación cualitativa y cuantitativa contribuye también a comprender por qué se habla del carácter inclusivo y abierto de la codificación cualitativa (Hammersley y Atkinson, 1994; Coffey y Atkinson, 2003). Como se anticipó, en la investigación cuantitativa se asignan códigos numéricos a cada una de las opciones de respuesta, que son iguales para todos los encuestados y que en su mayor parte, fueron definidos al momento de construir el instrumento de recolección. Además, a excepción de las preguntas de respuesta múltiple, la codificación cuantitativa es excluyente: aplico un solo y único código a cada respuesta<sup>11</sup>.

---

11 Cabe alertar que esta afirmación no implica atribuir un carácter absolutamente estático y cerrado a la investigación cuantitativa: en estos diseños la riqueza y dinamismo provienen de probar diferentes y variados modelos estadísticos para ajustar los datos y probar sus relaciones y de redefinir y construir nuevas variables a partir de los indicadores que recaba el instrumento.

El proceso de codificación cualitativa es diametralmente diferente por tres razones centrales: 1) porque un mismo código agrupa testimonios variados: el contenido es expresado de diferentes formas, puesto que así como no hay una única manera de preguntar sobre un tema a diferentes entrevistados, tampoco hay una unívoca forma de responder de ellos; 2) porque a un mismo segmento de entrevista le podrá corresponderle más de un código, en tanto en remita a varios temas de interés para la investigación (a esto se denomina codificación inclusiva); y 3) porque la lista de códigos no se hace de una vez y para siempre, sino que se va enriqueciendo mientras voy examinando los datos y haciendo nuevas indagaciones en campo (nuevas entrevistas). Por estas razones resulta necesario revisar y reeditar las codificaciones en el transcurso de la investigación. Es así que concebimos la idea de “rondas de codificación”, abiertas al cambio, sabiendo que el primer listado de códigos con que iniciamos la sistematización de datos de la primera entrevista no será igual al listado utilizado con la última entrevista.

En suma, en la investigación cualitativa los códigos son dinámicos porque se van expandiendo o acotando, se van reformulando (muchas veces desde conceptos “nativos” hacia mayores planos de abstracción) y son creados por cada investigador/a combinando procedimientos inductivos y deductivos<sup>12</sup> (Mejía Navarrete 2011, 54). La complejidad e interrelación de la

---

<sup>12</sup> Desde el lado de la inducción, algunos códigos podrán surgir del lenguaje “nativo” de las personas que son nuestros informantes. Esto sucede más a menudo al inicio de la investigación. En cambio, otros códigos se derivan de conceptos preexistentes que atraviesan los objetivos o preguntas de investigación y conforman el enfoque conceptual de la misma. Estos códigos aparecerán también en las guías de entrevista, en caso de trabajar con instrumentos semiestructurados. Finalmente, cuando el proceso está más desarrollado, el investigador irá creando nuevos códigos con mayor abstracción que vayan conectando temas y que integren enfoques teóricos que no eran parte de la investigación en sus inicios.

codificación con los demás componentes de la investigación, hacen necesario que el/la investigador/a esté involucrado/a directamente en esta actividad desde el comienzo y durante todo el proceso; así como no es delegable el trabajo de campo, tampoco es recomendable delegar esta instancia de ordenar y pensar con los datos construidos.

Por si aún persisten dudas de por qué es tan importante encarar la codificación con una actitud flexible, digamos que es lo que facilita la sensibilidad que debe tener el investigador hacia aquello que van indicando sus datos, en términos de ir confirmando, refinando o cambiando las primeras hipótesis interpretativas que planteó para comprender qué está pasando en la comarca del mundo empírico estudiado.

Para ello proponemos pensar la codificación cualitativa en rondas donde el listado de códigos final haya acompañado el sentido de los datos y resulte de las revisiones que sea necesario desarrollar, expandiendo y reagrupando temas a medida que avanza hacia el análisis propiamente dicho. Cabe recuperar las definiciones de Mejía Navarrete (2011) al respecto: el análisis cualitativo es flexible puesto que “se adapta, moldea y emerge según la dinámica de la investigación concreta de los datos. La integración de los componentes del análisis es en espiral (reducción, despliegue de datos, análisis descriptivo e interpretación), se influyen unos con otros al mismo tiempo, son procesos paralelos y, lo más importante es que, acabada una etapa, se pasa a la siguiente para, con frecuencia, volver de nuevo a la fase anterior y reiniciarla con una información más acabada y profunda” (48).

Ahora sí, estamos en condiciones de presentar una estrategia de trabajo para abordar estas rondas de codificación.

### 3.4 Una propuesta de trabajo en rondas de codificación

A esta altura surge la pregunta acerca de cómo se genera el primer listado de códigos. Si bien se ha dicho que la construcción y refinamiento de los códigos es paulatina y dinámica, a continuación, proponemos una propuesta de trabajo de actividades sucesivas para orientar este proceso, que se tendrá que adaptar a posibilidades y necesidades de cada equipo de investigación y que no debería tomarse como una receta válida para todo uso o un compendio ineludible de pasos a seguir<sup>13</sup>.

#### **ACTIVIDAD 1. Inicio la codificación leyendo la primera entrevista y escribiendo en sus márgenes rótulos o temas conexos a cada segmento.**

Muchos de esos códigos iniciales surgirán de decisiones y recortes teórico-metodológicos previos:

- 1) de los conceptos y ejes analíticos utilizados al formular los objetivos de investigación y el enfoque conceptual<sup>14</sup>;
- 2) de la guía de pautas de entrevistas definida antes de hacer campo; asumiendo que sus temas estarán presentes (con matices) en las entrevistas.

Pero también derivarán de:

- 3) los propios testimonios de entrevista que introducen nuevos temas no anticipados.

---

13 Esta dinámica de trabajo fue desarrollada con buenos resultados por Valeria Dabenigno y Analía Meo en un Seminario de Investigación sobre el Nivel Secundario dictado durante 2014 y 2015 en la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

14 Los códigos basados en nociones de la teoría social preexistente no deben pensarse como anteojeras sino como conceptos sensibilizadores que funcionan como guía del análisis y que el investigador podrá ir enriqueciendo y resignificando en el transcurso del estudio.

En caso de trabajo en equipo, se sugiere que todos los integrantes hagan esta primera actividad con la misma entrevista.

Con base en esta primera entrevista y considerando guía de pautas y objetivos de investigación, armo la primera lista de códigos

En suma, los primeros insumos son la lista de dimensiones, temas y preguntas de su guía y las nociones teóricas y objetivos del proyecto de investigación, que deberán refrendarse en los datos para que formen parte del listado de códigos. Pues el peligro de quedar sujetos a la planificación de temas de la guía de entrevista es que pudo haber en las entrevistas aspectos poco indagados (por olvido, por falta de tiempo, por su dificultad para abordarlos –tanto de parte del entrevistador como del entrevistado) que no tienen en los testimonios la saliencia de otros que sí se pudieron trabajar suficientemente. Por tanto, es conveniente que si el investigador comienza con una primera lista de grandes dimensiones temáticas (“familias<sup>15</sup>”) proceda a evaluarla a la luz de lo que realmente contienen las transcripciones de las primeras entrevistas, en un intercambio dinámico entre guía y testimonios. En ese sentido, vale la alerta de que nunca la codificación cualitativa puede restringirse y conformarse con clonar la guía de pautas, pues nunca es *ex ante* al trabajo con los datos. Por eso, se insiste en el necesario “ajuste” de la codificación a los materiales empíricos. Y es por esto que el primer momento de construcción del listado aquí sugerido comienza leyendo las transcripciones, puestas en diálogo con la guía de pautas y los

---

<sup>15</sup> Retomamos la jerga del programa de análisis de datos cualitativo *Atlas ti* utilizado en varias de nuestras investigaciones recientes, que denomina FAMILIA de códigos a la dimensión que engloba a varias categorías, con mayor nivel de abstracción o generalidad empírica. Hay una jerarquía entre las familias y los códigos incluidos dentro de la misma.

objetivos y conceptos de investigación.

Durante la lectura de las transcripciones abriré nuevos códigos solo cuando los temas que plantea el entrevistado –en sus propios términos tanto como a nivel conceptual<sup>16</sup>– no hayan sido contemplados ni en la guía de pautas ni en el proyecto, o bien, cuando planteen una faceta nueva y más específica de los conceptos del marco teórico.

De este modo, los primeros momentos de construcción del manual de códigos combinan criterios deductivos cuando los membretes provienen del marco conceptual, e inductivos, cuando se infieren a partir de los propios datos (Mejía Navarrete, 2011, 53-54).

Tal como mostraremos en el ejemplo de investigación, es importante desde el inicio agrupar los códigos por grandes dimensiones temáticas o “familias”, con sus correspondientes códigos (y subcódigos en el caso de trabajar con listados jerárquicos, ver Coffey y Atkinson, 2003).

**ACTIVIDAD 2.** Si trabajo solo, **replicar este procedimiento con dos o tres entrevistas más** para enriquecer la versión anterior del listado, fundada en un solo caso.

Si trabajamos en equipo, **comparar primero las propuestas de códigos de los diferentes integrantes sobre la primera entrevista codificada por todos para enriquecer el primer listado y acordar una versión de uso común. Una vez definido este listado, los integrantes del equipo procederán a codifi-**

---

<sup>16</sup> Los primeros listados suelen estar sobrepoblados de códigos “in vivo” (formulados en lenguaje nativo) pues muchos de los membretes son directamente formulados en la jerga del entrevistado, en lenguaje nativo (Strauss y Corbin, 2002).

**car alguna otra entrevista de prueba** con el propósito de ajustar el contenido y alcance de los códigos (y salvar en la mayor medida posible las discrepancias en los criterios de codificación), así como para expandir el listado cuando haga falta.

Es evidente que el trabajo en equipo enriquece la tarea pero plantea ciertas dificultades en la compatibilización de los criterios de codificación. Sería un error que quien conduce el equipo, deje librado a criterio de cada integrante la “aplicación” del manual. Una vez que la codificación está más avanzada, resulta muy complejo y antieconómico desandar el camino recorrido y codificar de nuevo para salvar discrepancias no detectadas a tiempo. Cuanto antes se acuerden códigos, definiciones de los mismos y criterios se ganará en comparabilidad y calidad de los datos. Entre otros ejemplos las discrepancias podrían generarse cuando algunos miembros del equipo codifican más texto que otros para la misma categoría, cuando usan diferencialmente la codificación inclusiva o incluyen contenidos diferentes para un mismo código.

Con este primer conjunto de tres o cuatro entrevistas leídas y codificadas, el/la investigador/a (si trabaja solo) o el equipo estará ya en condiciones de plantear un segundo listado de códigos enriquecido, el cual estará integrado por conceptos teóricos, descriptivos y códigos “in vivo” basados en este primer conjunto de entrevistas.

**ACTIVIDAD 3. Se codifican las siguientes transcripciones con ese segundo manual enriquecido.** Si trabaja con otros, tendrá que dividir el trabajo (las entrevistas restantes) entre los miembros del equipo.

De ahí en más, la comunicación del equipo tendrá que ser fluida, de modo tal que todos estén al tanto de las sucesivas modificaciones y refinamientos del manual.

Pero desarrollar una dinámica de codificación rápida (no en el sentido de “apurada”, sino lo más inmediata posible a la vuelta del trabajo de campo) colaborará no sólo con el análisis sino con las futuras rondas de entrevistas. Ir sopesando el alcance y significado de los testimonios a través de la codificación nos será de gran utilidad para mejorar y enfocar las sucesivas entrevistas de acuerdo a los conceptos que vayan resultando centrales para comprender el fenómeno en estudio.

**ACTIVIDAD 4. A medida que codifico iré repensando los códigos, redefiniendo cuáles son los centrales y cuáles subsidiarios, y avanzaré en la conexión entre diferentes temas.** Consideraré, entre otras cuestiones: si hace falta reagrupar algunos códigos; si, por el contrario, es necesario desmenuzar algún código para lograr más precisión; si hay un concepto teórico que me sirve para conectar dos o más códigos que pensé inicialmente de forma separada.

Mirar el conjunto de datos ordenados en códigos hará posible leer e interpretar la información de cada tema, para luego conectar temas entre sí, y finalmente, decidir si el trabajo de campo proseguirá y por dónde<sup>17</sup>. También servirá para refinar el listado y avanzar en el análisis. En este proceso el investigador empieza a identificar las primeras hipótesis emergentes<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> En tal sentido entendemos que la codificación es una instancia necesaria no solo para identificar patrones y especificidades en mis datos sino para decidir con qué casos seguir (decisiones de muestreo).

<sup>18</sup> La idea de hipótesis emergente remite a una proposición que se funda en el examen de mis datos y que se ajusta a ellos; a diferencia de las hipótesis deducidas desde la teoría.

de sus datos y a refrendar o distanciarse de relaciones planteadas en investigaciones previas<sup>19</sup>.

Para ello debo reflexionar cuál será la mejor manera de procesar y desplegar estos datos en cada investigación. Existen variadas alternativas para encarar el procesamiento de datos y no hay buenas y malas opciones, sino decisiones situadas en diferentes contextos de producción de la investigación (según la experiencia de trabajo del equipo, el acceso a *softwares* específicos, la cantidad de datos recabados, entre otros factores).

**ACTIVIDAD 5. Cierre del listado de códigos:** en algún momento el investigador deberá decidir cuando “satura<sup>20</sup>” su listado de códigos (cuando no halle grandes “noticias” al incluir nuevos casos), y con ese listado finalizará la sistematización de sus datos, habiendo definido ya las categorías centrales de su investigación.

Una vez llegado a este punto de saturación del listado, el investigador finalizará las codificaciones para abocarse después a generar “salidas” que potencien el análisis de datos.

---

19 Cuatro textos clave para quienes quieran reflexionar acerca del rol de la teoría en la investigación cualitativa son el de Creswell (1994), Sautu (2003), Freidin y Najmías (2011) y Freidin (2007).

20 La noción de saturación implica que los nuevos datos no aportan nada nuevo que sea un aporte sustantivo al análisis (Strauss y Corbin, 2002; Glaser y Strauss, 1967; Denzin, 1978) y significa un punto de suspensión del campo y de la codificación, en tanto “no se haya información nueva durante la codificación, o sea, cuando en los datos ya no hay nuevas propiedades, dimensiones, condiciones, acciones/interacciones o consecuencias” (Strauss y Corbin 2002, 149). Los autores afirman que en la práctica siempre habrá posibilidad de que surja algo nuevo, pero la saturación se define cuando el investigador estima que una nueva fase de trabajo de campo –o la apertura de nuevos códigos, agregamos- no aportará mucho más a su explicación alcanzada.

### **3.5 El procesamiento de los datos cualitativos: herramientas informáticas básicas y avanzadas**

Para analizar qué patrones y particularidades presentan los datos habrá que “procesar<sup>21</sup>” la información codificada, que luego podrá representarse mediante mapas conceptuales y otros recursos de despliegue visual (Miles, Huberman y Saldaña, 2014). Este documento avanza principalmente sobre la primera cuestión. La segunda será trabajada en el próximo capítulo de este cuaderno.

No hay una única manera de encarar esta tarea de procesamiento y lo que se defina deberá ser objeto de reflexión del equipo, considerando de qué tiempos dispone el investigador, qué cantidad de materiales empíricos hay, qué tipo de análisis se propone, cuántos integrantes son, cuál es su formación y el entrenamiento en el uso de programas generales y específicos y qué tiempos y recursos demandaría su capacitación (de ser necesaria).

Cualquiera sea la estrategia, deberé armar “salidas” que agrupen los testimonios de las entrevistas por códigos, subcódigos o familias, según cuál sea mi interés en ese momento del análisis. Se tratará de construir bancos de citas para encarar el análisis. A continuación, en base a la clasificación de Chernovilsky (2006) sobre de herramientas informáticas genéricas y específicas, ilustraremos diferentes alternativas con ejemplos de dispositivos utilizados en investigaciones propias.

a) Operaciones sencillas a través del uso de programas genéricos

---

<sup>21</sup> En la investigación cuantitativa el procesamiento alude al trabajo con las bases de datos ya cargadas para generar las tabulaciones cruzadas o modelos estadísticos que permitan probar las hipótesis; se trata de alistar los datos para el análisis. Entendemos que la investigación cualitativa también involucra procesamiento de datos, cuando luego de la codificación, presento los datos ordenados por categorías de manera de habilitar el desarrollo del análisis.

Para quienes no tengan acceso o tiempo suficiente para capacitarse en el uso de programas de análisis cualitativo, los procesadores de texto y planillas de cálculo integrados a los paquetes básicos de las computadoras personales resultan una opción a considerar (Chernovilsky, 2006), tanto para codificar como para hacer las salidas por tema.

Se pueden codificar directamente los documentos de texto de cada entrevista insertando códigos del listado como “comentarios”. Para generar las salidas de bancos de citas por tema o código, se pueden armar archivos separados para cada categoría o conjunto de categorías (familias). Es importante acordar en el equipo la forma de referenciar la entrevista de origen de cada extracto que compone el banco de citas. El Cuadro 3 que se presenta a continuación contiene la codificación de una entrevista a un coordinador del área de Lengua y Literatura de una escuela estatal utilizando comentarios insertos sobre un texto previamente seleccionado.

**Cuadro 3. Codificar con procesadores de textos**

The screenshot shows a Microsoft Word window titled "ER L Pena Coord.docx - Microsoft Word". The document content includes the following text:

**Extracto de transcripción codificada de Juan Pedro, Coord. Lengua, Escuela 1**

ER: Yo doy capacitación docente en Terciarios y en la Facultad y la formación docente sigue siendo la misma que ...un poquito más modificada que desde la 1420, pero el espíritu la esencia sigue siendo la misma. Y reitero la tradición positivista, sigue estando arraigada, va pasando de generación en generación y quienes tenemos una idea de una formación docente distinta o de adecuación a los cambios sociales, porque la escuela viene siempre detrás. Es una cosa lógica, la escuela va detrás de la tecnología, va detrás de los cambios sociales. Y al bien no podemos tener una velocidad de cambio institucional tenemos que tener un velocidad de cambio mental de quienes hacemos la Escuela junto con los alumnos, porque sino trabajamos en distintos. En dos mundos paralelos. Hay un mundo de los alumnos y alumnas y un mundo de los docentes. Este es uno de los motivos de lo que llaman fracaso escolar, el fracaso es del Sistema Escolar no de los alumnos. Es un sistema que choca, chocan dos mundos absolutamente distintos. Y en la Escuela de Ríngress, mucho más.

ER: Y de esos dos mundos cuáles son los puntos de encuentro que haya la Escuela ...

On the right side of the document, there are several red comment boxes with the following content:

- Comentario [C01]: TRAYECTORIA DOCENTE
- Comentario [C02]: MODELO PEDAGÓGICO: Formación fuera de la escuela
- Comentario [C03]: TRAYECTORIA DOCENTE
- Comentario [C04]: CAPACITACIÓN DOCENTE
- Comentario [C05]: TRAYECTORIA DOCENTE
- Comentario [C06]: FRACASO ESCOLAR: FRACASO en sistema y docentes

The status bar at the bottom indicates: Pág. 1, Sec. 1, 1/36, A 4.1 cm, Lín. 3, Col. 1, (R)B, (M)A, (E)XT, (S)O, Español (Esp).

El Cuadro 4 contiene, en cambio, codificaciones de diferentes entrevistas a directivos y profesores de escuelas secundarias estatales utilizando el código de “Caracterización del Alumnado realizada por el director”, realizadas en un procesador de textos.

#### Cuadro 4. Banco de citas en un procesador de textos

##### Segmentos de Entrevistas para código: DIR ALU CARAC (Caracterización de los Alumnos del director)

Director de Escuela 19:

- RCTM: ... o sea no es lo mismo el turno mañana, que el turno tarde, que el turno vespertino... Entonces, a ver, la realidad del turno mañ-- del turno diurno, que es mañana y tarde, es otra. Y los chicos tienen mucho sentido de pertenencia en la escuela, y vienen mucho. Es decir, no, no, no, no tenemos tanto trabajo en cuanto a la retención, excepto algunos casos particulares que tienen que ver con la situación actual. A ver, chicos con... problemas familiares muy graves que les cuesta sostener mucho la escolaridad; que nos cuesta a nosotros mucho sostenerla. Si bien tenemos tutores, preceptores... estamos atrás de ellos; que está reglamentado: llamar por teléfono y ver qué pasa... No hay adulto atrás de ellos. Entonces... es, es muy difícil.

Regente Escuela 19:

- Hay chicos de la 1-11-14, de Soldati... De... muchos chicos de provincia, de Fiorito, de esa zona... Este... bueno, así está, digamos. De Barracas también... La mayoría de barrios muy precarios... Este... así es...

Director de Escuela 1:

- D: ... y hay muchos chicos que están en la villa porque tienen que estar ahí y quieren salir pero no les queda obra y son chicos como pueden ser los de nuestra familia, o sea si bien hay muchos que... seguramente como en todos lados, hacen cosas que no deben, también hay mucha cantidad, y es la mayoría los que quieren salir.

También se podrían utilizar planillas de cálculos (como el Excel) para codificar y organizar las citas. En las filas se ubicarán casos y en las columnas, los códigos del listado, completando las celdas con citas textuales o con ideas resumen de cada etiqueta. El Cuadro 5 muestra una matriz completa con una entrevista a un informante clave que era referente de un programa educativo en el marco de un estudio que se interesaba en conocer las iniciativas institucionales de fortalecimiento de la retención y la enseñanza en el primer año de estudios

de la escuela secundaria (Dabenigno y otros, 2014). En el encabezado de las columnas se observan algunos de los códigos de la matriz y en la segunda fila, constan los contenidos y extractos de la primera entrevista realizada (citas textuales con indicación del minuto del audio para su pronta ubicación e ideas de la entrevistada parafraseadas por las investigadoras). Como se observa, en este caso las categorías de codificación son relativamente escasas y generales, porque solo se trataba de una matriz creada para los informantes claves que nos darían una primera descripción de las instituciones elegidas.

Estas estrategias de uso de los programas disponibles en cualquier computadora personal pueden resultar útiles cuando no hay tiempo de formar a los integrantes del equipo o faltan recursos para acceder a programas de análisis cualitativos o capacitar al equipo, pero no podrían usarse si la cantidad de entrevistas y códigos es más grande. En tales casos, se impone el uso de programas que permitan ir calibrando y reconfigurando los procesamientos de las entrevistas por temas, reordenándolos de una y otra forma o permitiendo filtrarlos por algunas características de los entrevistados.

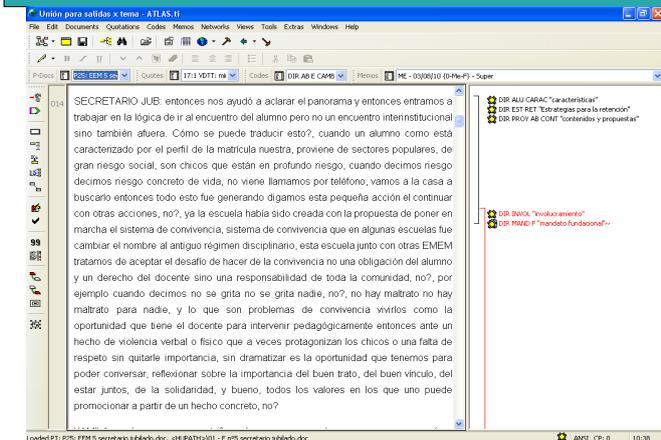
Cuadro 5. Codificar con planillas de cálculo. Extracto de matriz con extractos de entrevista a referente de programa educativo

NOMBRE DE REFERENTE	TRAYECTORIA PROFESIONAL Y REFERENTE EN ESTA	DESCRIPCIÓN DE LA ESCUELA	EJES DE TRABAJO	MIRADA SOBRE EQUIPO	DOCENTES/PERFF DE ESCUELA, CONCENTRACIÓN DE HORAS, INVOLUCRAMIEN	ALUMINOS: CARACTERISTICAS, PROCEDENCIA, MOTIVOS DE
PERLA, Escuela Normal	2011 empezó su tarea como referente, antes trabajaba en escuela (por más de 20 años: "Yo hice carrera ahí adentro" fue tutora, prof, coordinadora de tutorías, a secretaria) (4:30) // Emplea a capacitarse hace años en fortalecimiento institucional. La convocan desde supervisión. Trabaja en otras cuatro escuelas.	"Es una escuela chica" (4:25) En cada turno (My T) una sala división por año "con el cual uno puede manejar mejor los datos (4:30) A la mañana: van los chicos que vienen de primaria y a la tarde: resto de chicos q se inscriben desde otras primarias. Hay "nivel bien diferente" (enfátiza) Desgranamiento mayor en TT (5:30). Cuando los chicos de la mañana se llevaban materias, repelían 2 de 34 y a la tarde 10 de 34. Como AP insistía en equiparar nivel del TM con TT: (6:08) // "Ut. otros mucho trab de fortalecimiento para subir nivel (aco de a univ.)": "se fue levantando el nivel en 4to y 5to" (7:50). 4º "muchos no se animaban y se iban en 5º medio" // "tiene una buena gestión de nivel de tutores, de preceptores s. (32:00) fuimos construyendo ideas parecidas, la vice anterior trabajó mucho con los enfoques, coordinó y enseñanza queremos, qué alumnos, uno está imbuido en esta mirada de docentes nuevos. (...) que trabajaban x su salario y sin un compromiso muy sincero	Preparar para la universidad (sistema preuniversitario) - Alto nivel académico - Fortalecer primeros años - Igualar TM con TT - Hay "nivel bien diferente" (enfátiza)	Buena gestión. VD concurso 2011 y ganó, pero hace 25 años que está en escuela. Hay en normal 1 rector y vicerector para todos los niveles y luego VD para el nivel medio.	2011 se unificaron listados y llegó gente nueva "hubo que trabajar con profesores para que se adecuaban al nivel de la escuela" (31:00 aprox) Tiene buenos equipos docentes, sobre todo en área de sociales (quizá porque son más flexibles que los de escuela y quieren exactas) (31) Pocos profes porque es escuela chica. "Hay dos de biología x el idioma hay 4 o 5 con los 2 nuevos; sociales es área que tiene más cantidad de docentes xq hay más materias. Hay equipos de trabajo. Forman buenos equipos. - Habla de diversidad en	Los chicos q llegan a 3º año adquirieron el hábito ser alumnos de esa ese, entonces ya se quedan... a pesar de que sigue habiendo repelencia, pero no tanta como en 1º. (6:30). Veíamos dificultad en 3º año... //son chicos del barrio "que conocen la escuela y quieren padres sobre todo" (28:00 aprox). en TT llegan de otras escuelas (con muchas falencias) y en TM son los de primaria de escuela. Deben llegar x boca a boca. Los que van a primaria, se quedan en secundaria. "Tomar primer año como

## **b) El aporte de los programas específicos de análisis cualitativo**

Hay diferentes programas de análisis cualitativo en uso (CAQDAS: *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), entre los que los que se destacan el *Atlas ti*, el *Ethnograph* y el *NUDIST* en nuestro ámbito local. Todos ellos tienen una matriz común de funcionamiento en tanto permiten codificar diferentes materiales empíricos (entrevistas, pero también documentos escritos tales como leyes y normativas, y registros de campo; algunos también permiten trabajar con imágenes) aplicando las categorías que conforman el listado, para luego realizar “salidas” [*outputs*] que contienen toda la información del total de entrevistas sobre un mismo tema con un clara identificación del caso del que proviene cada extracto. El Cuadro 6 muestra una ventana del *Atlas ti* donde se pueden visualizar sus componentes: documentos (en este caso, una entrevista a un secretario de escuela jubilado), códigos, memos y la codificación propiamente dicha (véanse los códigos en margen derecho, los códigos que aplican al extracto de entrevista que se muestra en margen izquierdo).

### Cuadro 6. Codificar y procesar con un programa específico



Una de las ventajas de este tipo de softwares es que se trabaja con un archivo integral que contiene documentos con transcripciones de entrevistas, listado de códigos, anotaciones o memos y redes o mapas conceptuales. Dentro de ese archivo integral si van creando los códigos y se los va aplicando a diferentes segmentos de entrevistas.

La segunda ventaja es su versatilidad para ir generando el listado y la reducción del tiempo de codificación, en comparación con procedimientos manuales. Para crear un listado de códigos, iré ingresando los códigos de a uno (puedo copiarlos desde un documento en Word, por ejemplo; se recomienda usar etiquetas cortas y simples, lo más fácilmente memorizables posible). Una vez que los ingreso, quedarán como parte del listado y podré reutilizarlos para cualquier otro extracto de esa o de las siguientes entrevistas, agilizando la tarea enormemente.

Al finalizar la codificación, estaré en condiciones de generar un reporte o salida para el código o grupos de códigos de interés (familias). La ventaja de encarar esta tarea con un software específico es que puedo generar múltiples salidas o reportes con diferentes criterios. Los reportes son bancos de citas para todos o alguno de los códigos o para los grupos o familias de códigos, incluyendo a todos o para algunos de los casos entrevistados. Respecto de este último punto, es muy valiosa la posibilidad que ofrecen de filtrar y generar salidas con testimonios de entrevistas de acuerdo a ciertas características de los casos.

Retomando el ejemplo del Cuadro 4, en un principio puedo necesitar contar con un panorama general sobre las “perspectivas de directivos sobre los estudiantes de la escuela” para lo cual procesaré una salida que contenga todas las citas de mis 11 entrevistas a directivos. Pero si la intención es luego hacer análisis más detenidos en los directores de escuelas normales y en los de una región geográfica determinada de la ciudad en estudio, tendré que generar otras dos salidas o bancos de citas (una para los de la región elegida y otra para los de escuelas normales). Hacer esto a través de un procesador de textos exigiría mucho tiempo para procesar los datos con estos diferentes cortes. En cambio, resulta sumamente ágil y sencillo si se utilizan programas de análisis cualitativo que permiten reordenar los datos de modos diferentes.

De todos modos, cualquiera sea el programa elegido no debe olvidarse que las tareas de conexión entre categorías e identificación de regularidades y divergencias en los datos la realiza el investigador. Como alerta Chernobilsky (2006) “*el software no puede analizar los datos en lugar del investigador*” (243). Asimismo, se trata de lograr que el procesamiento sea de ayuda y garantice datos de calidad sin “minar” las caracte-

terísticas que Maxwell (1996) atribuye a los diseños cualitativos: apertura, flexibilidad, inducción y sensibilidad teórica.

### **3.6 Ejemplo de construcción de un listado de códigos y procesamiento de datos cualitativos en un estudio sobre identidades sociales de estudiantes secundarios**

La construcción de los códigos en los diseños cualitativos es paulatina y se extiende hacia adelante en el tiempo. El ejemplo elegido será, por el contrario, contado retrospectivamente. Se reconstruirá el listado de códigos utilizado en un estudio sobre las identidades sociales de estudiantes de escuelas secundarias para ver en un estudio concreto esta dinámica de generación y refinamiento basada en una combinación de procedimientos inductivos y deductivos<sup>22</sup>. El objetivo de la investigación era describir y comparar cómo varones y mujeres adolescentes-jóvenes de dos establecimientos con diferentes culturas institucionales situados en el sur de la Ciudad de Buenos Aires interpretaban su escolaridad media, cómo éstas interpretaciones se vinculaban con sus imágenes de futuro y cómo se articulaban con la producción y reproducción de sus identidades sociales y de clase. La estrategia metodológica proponía realizar foto-entrevistas (entrevistas de fotoelucidación<sup>23</sup>) a un grupo de estudiantes de tercer año

<sup>22</sup> El proyecto “Escolaridades e identidades sociales de jóvenes vulnerables en dos culturas institucionales” fue dirigido por Valeria Dabenigno y financiado mediante un subsidio de investigación de la Universidad de Buenos Aires entre 2007 y 2010.

<sup>23</sup> Este tipo de entrevistas utiliza fotografías como estímulo de la conversación entre la persona que entrevista y la que es entrevistada. Las fotografías se integran en este diálogo con el objetivo de provocar respuestas, interpretaciones, memorias, y sentimientos (Hurworth 2003, cit. en Meo y Dabenigno 2011, Dabenigno 2012). Asimismo, la inclusión de imágenes busca facilitar la comunicación y evitar la extrañeza inicial de la situación de entrevista. Las entrevistas de fotoelucidación pueden incluir imágenes producidas durante o con anterioridad a la investigación.

de las dos escuelas (Meo y Dabenigno 2011, Dabenigno 2012), previamente a las cuales ellos mismos tomaban durante una semana una serie de fotografías de su vida cotidiana dentro y fuera de sus escuelas. La entrevista posterior a la toma de imágenes estaba guiada por su propio álbum y por consignas adicionales propuestas por las investigadoras<sup>24</sup>.

Pasando a la instancia de la codificación durante esta investigación, una alternativa hubiera sido comenzar a armar listados de códigos utilizando los bloques de preguntas de la guía como primer ordenamiento, considerando que este guión de entrevista plasma las preguntas y enfoques conceptuales del estudio. En esa línea se podrían formular grandes categorías de acuerdo a la titulación de cada uno de los bloques (series de preguntas) en que se divide el instrumento, a saber: 1) sentidos sobre la escuela, 2) origen social de alumnos e identificación de clase social, 3) perspectivas sobre la toma de las fotos, 4) datos personales del entrevistado, 5) tiempo extraescolar: trabajo, tiempo libre y consumos culturales y 6) las imágenes de futuro. Para avanzar un paso más, se podrían retomar los subtítulos del primer bloque, los cuales contienen varios subconjuntos de preguntas relativos a: selección, diferenciación y caracterización de la escuela, vivencias y significados sobre su escolaridad, mirada sobre autoridades y profesores, rendimiento educativo del alumno, valores escolares, problemas de los alumnos, grupalidades en la escuela y en el curso y lazos de amistad (escolares y extraescolares). Como se adelantó, en estas grandes dimensiones (familias) se pueden identificar elementos que atraviesan los objetivos de investigación: las preguntas sobre caracterización de la escuela son punta-

---

24 Las dificultades, potencialidades y desafíos del uso de Foto-Entrevistas o foto-elucidación en esa investigación se analizan en un artículo publicado en una revista de metodología española (Meo y Dabenigno 2011).

les para conocer cómo los entrevistados definen las **culturas institucionales**, la **reputación y la distinción de la escuela frente a otras**; las vivencias, significados y valores atribuidos a los diferentes actores escolares para reconstruir **cómo interpretan y transitan su escolaridad** media; las **imágenes de futuro** para identificar la agencia de los jóvenes, su capacidad de proyectar y la huella de la escuela en promover planes de continuidad educativa y/o laboral; **identidades e identificaciones sociales y de clase** como claves indagar formas variadas de percibir la escuela secundaria entre jóvenes con similares condiciones de vida y barrios de residencia pero diferentes identidades e identificaciones de clase<sup>25</sup>.

Si bien este sería un inicio posible para construir el manual de códigos, las investigadoras tomaron un camino algo menos deductivo, aunque no totalmente inductivo: leyeron las entrevistas y a partir de las dos o tres primeras transcripciones comenzaron a armar las primeras listas de códigos considerando los temas de la guía que tenían muy en mente por haber conducido la totalidad de las entrevistas. Luego de varias rondas de intercambio al interior del equipo donde se acordaron definiciones y alcances de cada código y se expandió la lista original a partir de la inclusión de nuevos casos, se arribó al manual que consta en la Tabla 1. Como se puede observar, quedaron 13 grandes dimensiones (familias) en el listado finalmente utilizado: definiciones sobre la escuela (E), los alumnos (A), los Profesores (PROF), los Directivos (D) y sobre sus padres y familias (P); definiciones sobre la escolaridad del entrevistado y caracterización básica (AE); imágenes

---

<sup>25</sup> En cada caso habrá que reflexionar además si hace falta desagregar más las dimensiones: por ejemplo, el bloque inicial de preguntas de la guía “Sentidos sobre la escuela” incluye temas muy diversos y centrales para la investigación, por lo que podría ser conveniente desmenuzar varias dimensiones.

de futuro (FUT) de los estudiantes, visiones sobre el Presente (V), identidades de clase (IDC), identidades sociales juveniles (ID) y, finalmente, opiniones y valoraciones acerca de toma fotográfica en la investigación (FOTO). Al releer el objetivo de investigación se puede observar que los conceptos que lo atraviesan (significado sobre la escolaridad, imágenes de futuro, identidades sociales y de clase) están presentes en este listado de dimensiones, aunque este también incluya otros temas (tales como las perspectivas sobre diferentes actores escolares, la caracterización de familias o la evaluación de la experiencia de tomar y conversar sobre sus propias fotografías). Cada uno de estos 13 temas está integrado por categorías deductivas (provenientes de la guía y objetivos y enfoque conceptual del estudio) e inducidas (desde el campo). Asimismo, algunos temas tienen listas más extensas de categorías y otros menos: mientras “perspectivas sobre los directivos” solo tiene una categoría, la familia de códigos de “Definiciones sobre los estudiantes de la escuela” tiene más de 10 códigos. ¿De qué depende esto? De la centralidad de la categoría para la investigación y de la riqueza de matices que aparecen en los materiales recabados (entrevistas). Obviamente esta tarea de “desgranar” el racimo de temas dentro de cada familia de códigos podría continuar si hicieran falta mayores precisiones analíticas -en tal caso, se podrían armar subcódigos que serían las “propiedades” de las categorías en términos de Glaser y Strauss (1967)-.

La Tabla 1 también permite observar que hay códigos muy descriptivos y otros de mayor abstracción conceptual. Por ejemplo, el código **IDjuv** se propone captar las identidades sociales de los jóvenes y el **IDasig** aquellas identidades sociales asignadas a alumnos entrevistados por otros actores (siempre, desde la mirada de los estudiantes). Estas dos ca-

tegorías tienen soporte en la perspectiva conceptual de la investigación, donde las identidades eran concebidas desde el enfoque del interaccionismo simbólico, como “las formas en que los individuos y las colectividades se diferencian en sus relaciones sociales con otros individuos y colectividades” (Jenkins, 1996; 4) y son interpretadas como una síntesis de las definiciones internas y externas que los sujetos hacen sobre sí mismos (Jenkins, 1996). Los dos códigos mencionados intentan “asir” en los datos esta doble vía constitutiva de las identidades sociales de los jóvenes estudiantes secundarios. En el otro polo, hay códigos más “cercaños a la experiencia” (Geertz, 1994) como el caso del que denominamos “Caracterización y percepciones del ‘buen profesor” (el código **ProBuen** está incluido dentro de la dimensión 6). Si bien todo proceso de análisis tiene componentes descriptivos y otros de mayor carga teórica, es esperable que, a medida que el trabajo avanza, vaya subiendo el nivel de abstracción de los códigos, estando más “lejanos a la experiencia” (Geertz, 1994).

**Tabla 1. Manual de códigos de la investigación “Escolaridades e identidades sociales de jóvenes vulnerables en dos culturas institucionales”**

**Definiciones sobre la escuela (E)**

Ecarac	Caracterización general de esta escuela
Esentido	Para qué sirve y qué sentidos/significados asume la escuela para los alumnos
Eproyret	El/ los proyecto/ s en/ de esta escuela para promover retención
Eproyrep	El/ los proyecto/ s en/ de esta escuela para enfrentar repetición

Eproyinst Otro/os proyecto/s institucionales de la escuela (planes, programas, cursos extracurriculares, etc. tanto gestionados desde el ministerio de educación como originados en la iniciativa de la misma escuela)

Ediscrim Prácticas discriminatorias desde los actores escolares (desde la percepción de alumnos)

Eaprend Aprendizajes reconocidos por los alumnos

Ecambios Cambios que deberían hacerse en la escuela

Epopesc Población escolar

Ecircuitos Circuitos educativos y diferencias entre instituciones (incluye cualquier comparación entre escuelas -no sólo las de nuestro trabajo de campo- y percepción de segmentación a nivel del sistema educativo)

Ebarrio Relación Escuela - Barrio

Eselec Motivos de selección de la escuela (propia o de padres)

Emodal Motivos de selección o comentarios sobre la modalidad

Evalores Normas, sanciones y valores escolares para diferentes actores (unificado porque no aparece suficientemente en entrevistas como para discriminar por actor)

### Definiciones sobre los alumnos (A)

Agral Percepciones sobre el alumnado de escuela

**Aconf Conflictos entre alumnos (este es el código general que tiene dos subcategorías: género y racismo Este código general se usa cuando se habla de otro tipo de conflictos más allá de aquellos referidos a género o racismo)**

Aconfgen Conflictos de género entre alumnos-

Aconfrac Conflictos por racismo en la escuela entre alumnos-

Agrupos Grupos escolares (diferencias entre alumnos, por ejemplo, por género, barrio, división, identidad musical, ba-

rial, clase social, etnia, etc.)

Aprobecsc Problemas y preocupaciones de los alumnos en escuela (referidas a su experiencia escolar)

Atrayedgr Trayectoria educativa del endogrupo (grupo de referencia mencionado por entrevista, o recorrido escolar de cohorte con la que ingresó en 1º año)

ARElgen Relaciones de género entre alumnos/as.

ArelClase Relaciones de clase entre alumnos/as.

AMat Valores, prácticas y representaciones sobre la maternidad adolescente en escuela (cómo trata escuela a las alumnas madres y alumnos padres)

Aamor Relaciones Amorosas en la escuela

### Definiciones sobre la escolaridad y caracterización del alumno entrevistado (AE)

AETraabing Características del Trabajo (remunerado) del entrevistado y otras vías de generación de ingresos para su subsistencia (de qué otros modos gana dinero u obtiene bienes de consumo necesarios para subsistencia)

AETrayesc Trayectoria escolar del entrevistado/a (desempeño en ciclos lectivos anteriores)

AERendim Rendimiento y desempeño escolar del alumno durante este ciclo lectivo

AERespdom Trabajo en el hogar y responsabilidades domésticas

AEaños Edad

AEPareja Representaciones y prácticas acerca de relaciones amorosas/sexuales

AERelflia Vínculo y formas de relacionarse con su grupo familiar (cualquiera de los miembros)

AEplanes Planes o beneficios sociales o asistenciales percibidos (ejemplo: beca)

AEEstEst Estrategias de estudio (cómo, con quienes, donde, cuándo estudia)

AEsente Sentimientos, emociones y sensaciones sobre la escuela

AEautoperc Autopercepción de los entrevistados como personas

AECompas Definición sobre los compañeros (no amigos) de su división/escuela

AEAmigosE Amigos de la escuela

AEAmigosNE Amigos fuera de la escuela

AEAmigosE-NE Intereses y valores diferenciales y comunes entre amigos escolares y no escolares

AEMat Circunstancias, visiones, y vida cotidiana de las entrevistadas/os madres y padres alumna/os en la escuela

AEOtrosSign Referentes y pilares afectivos y valorativos (otros significativos) de los entrevistado/as

AENacion Nacionalidad del alumno

AEGenero Género del alumno

ATlibre Tiempo libre de los alumnos

**Caracterización de Unidades Domésticas y Familias de los entrevistados (UD):**

UDcomphog Composición del hogar (mención y caracterización de miembros)

UDsuperv Medios y Estrategias económicas para la subsistencia familiar (fuera del trabajo remunerado de miembros, codificado en UDTrabH)

UDViv Condiciones habitacionales y uso del espacio en la vivienda

UDTrabH Trabajo remunerado de diferentes miembros del hogar (excepto del entrevistado)

UDNacional Nacionalidad o país de origen de miembros del grupo

UDMig Historias y experiencias migratorias del grupo y miembros

- UDNea Nivel educativo alcanzado de miembros
- UDAspEd Aspiraciones y/o expectativas educativas familiares
- UDElesc Estrategias de selección de las escuelas; remite a modalidades y criterios en juego en la elección de escuelas, modalidad o planes y cómo ubican a sus hijos (atención a: mayores y menores, varones y mujeres, ya que a veces acá hay diferencias) en diferentes tipos de instituciones, etc.) )
- UDEstEd Estrategias familiares frente al sistema educativo (cómo enfrentan demandas institucionales, cómo actúan frente a pedidos de escuela, cómo llevan adelante reclamos de variado tipo).
- UDReLE Relación Familia-Escuela
- UDOpesc Opinión de miembros de familia sobre escuela

### **Materias y aprendizajes reconocidos por los alumnos (AMAT)**

- AMatFac Materias y/o contenidos que resultan fáciles de aprender/comprender
- AMatDif Materias y/o contenidos que presentan dificultades de aprendizaje/comprensión
- AMatAprend Valoración de aprendizajes en diferentes ámbitos de formación en la escuela (no sólo materias!)

### **Definiciones sobre los Profesores (PROF)**

- Profgral Caracterización general de los docentes (todo lo que exceda a restantes categorías de docentes)
- ProfBuen Caracterización y percepciones del “buen profesor”
- ProfMal Caracterización y percepciones del “mal profesor”
- ProfClase Caracterización de una buena clase
- ProfGen Relaciones de género que plantean los y las docentes

### **Definiciones sobre los Directivos (D)**

Dgral      Caracterización general de los directivos o rectores

### Definiciones sobre sus padres y familias (P)

Pgral      Caracterización de los padres (cualquier calificación o caracterización general de los padres, calificación de actitudes, problemas, etc. No coincide necesariamente con unidad doméstica)

### Imágenes de Futuro (FUT)

Futcol      Visiones de Futuro “colectivo” (lo que trascienda su expectativa y proyección personal, tanto sea futuro de gente del barrio, de la ciudad, país, etc.... plano general)

FutPersEd      Futuro personal de estudio: aspiraciones educativas

FutPersLab      Futuro personal laboral: aspiraciones laborales

FutIdealReal      Tensión entre imágenes de futuro posible (según su estructura de oportunidades) versus futuro ideal personal (sentido de los límites)

FutGeog      Anclaje geográfico de sus visiones de futuro personales (se proyectan o no en el barrio? Cómo?)

FutJov      Visiones de futuro de los jóvenes (en general o de su barrio o escuela)

### Visión sobre el Presente (V)

Vsit      Visión sobre la situación social presente

Vinseg      Visión sobre la inseguridad social

Vopedj      Visión sobre las oportunidades educativas juveniles

Voptrabj      Visión sobre las oportunidades laborales juveniles

### Identidades e identificación de Clase (IDC)

IDCconc      Conciencia de diferenciación/estratificación social

IDCalu      Identificación de clase/s social/es del alumnado

IDCbarrio      Intersecciones y asociaciones entre la pertenencia de clase y el lugar de residencia (barrio)

### **Identities sociales juveniles (ID)**

IDjuv Identidades sociales juveniles

IDasig Identidad social asignada (a alumnos entrevistados por otros)

### **Opiniones y valoraciones acerca de toma fotográfica en la investigación (FOTO)**

FotoPlan Planificación de la toma

FotoExp Percepción general sobre la experiencia

FotoNoPropia Toma de fotografías por otros (no por alumno fotógrafo, sea solicitada por otros o realizada violentamente, tras sacarle la cámara)

FotoAusente Percepción sobre las fotos faltantes y razones de su ausencia

Contrato Establecimiento de contrato de entrevista, permiso de grabación, etc.

En cuanto al refinamiento del listado, al avanzar en la codificación aparecieron matices y emergentes que llevaron a crear nuevos códigos. Por ejemplo, si bien las dos escuelas de esta investigación se situaban a quince cuadras de distancia, una de ellas estaba pegada a una villa de emergencia y la otra se ubicaba en una zona urbanizada y en un barrio de clase media baja. Los estudiantes de la primera escuela provenían mayoritariamente de la villa cercana y la institución había sido además creada por la movilización de la comunidad barrial. Si bien al elegir nuestros casos sabíamos de las diferencias entre la reputación e inserción barrial de ambas escuelas, la centralidad del barrio en la configuración de las identidades sociales de los estudiantes se expresó con fuerza al leer las primeras entrevistas. ¿Cómo se expresa esto en el listado? En las varias categorías incluidas luego de leer las transcripciones

de entrevistas de la escuela próxima a la villa, donde aparecen reiteradas menciones del barrio en relación con la escuela, definiciones sobre su impronta en la configuración de las afinidades y grupos escolares, en los futuros ideados para sí mismos (distinguiendo aquellos que se proyectan dentro o fuera de la villa) y para los otros jóvenes del barrio, y finalmente, en la estrecha relación que establecen entre identidades barriales y de clase social.

A la vez, el proceso de refinamiento de los códigos no solo puede conducir a la expansión sino al reagrupamiento de códigos de la primera versión. A veces abrimos demasiado los códigos y luego vemos que con nuevas entrevistas hay “poca tela para cortar” en los datos, es decir, pocos extractos sobre temas tan “finos”. En tales casos, reflexionaremos (solo/as o con el equipo) si no es conveniente reagrupar esas aperturas tan finas traccionadas por las primeras codificaciones.

Otra manera de refinar códigos es ir pensando en términos más conceptuales a partir de los datos. Por ejemplo, dentro de Imágenes de Futuro, el código “FutIdealReal” (tensiones entre imágenes de futuro posible versus futuro ideal personal) se crea una vez avanzada la codificación al descubrir que cuando le preguntábamos a los jóvenes sobre qué se imaginaban que harían al terminar la secundaria varios marcaban la distinción entre lo que les gustaría y lo que pensaban que podrían hacer. En términos conceptuales, nos llevó a pensar en la idea de la estructura de oportunidades (Sautu, 1991; Feldman y Murmis, 2001) y el “sentido de los límites”<sup>26</sup> (Bourdieu, 1990), herramientas teóricas que nos permitieron considerar cuáles eran las fronteras objetivas y simbólicas dentro de las

---

<sup>26</sup> Este sentido habla de la aceptación de la propia posición en el mundo, de “un sentido de las distancias que se deben marcar o mantener, respetar o hacer respetar” (Bourdieu, 1990: 289).

que se veían insertos y cómo ideaban sus futuros considerando esos condicionamientos. La ideación de un futuro ideal hace abstracción de estos elementos mientras la visión de un futuro posible o real las tiene en cuenta, naturalizadas o no.

La finalidad de todas estas estrategias de sistematización de los hallazgos es lograr construir un relato que integre conceptos que no solo ajusten a los datos y den cuenta de su heterogeneidad y similitudes, sino que se planteen como un entramado de nociones interrelacionadas y no solo un vasto listado de temas (Strauss y Corbin, 2002).

Como toda investigación vista en perspectiva, al reflexionar sobre el proceso de codificación de este estudio se evidencia una gran apertura y desagregación de ese listado de la Tabla 1, que vista a la distancia podría haber hecho más ardua la integración del análisis. Hemos visto otros ejemplos (como el de la matriz del Cuadro 5) donde las codificaciones son muy generales. Será tarea de cada investigador formado o en formación encontrar el punto de equilibrio para que su listado de códigos no mine la riqueza de los datos con excesivas “particiones” de los relatos ni sea tan rígido y general que pierda de vista las especificidades de sus materiales empíricos.

## Bibliografía

- Blanchet, A. (1989). “Entrevistar” (pp. 87-129), en Blanchet, A., R. Ghiglione, J. Massonnat y A. Trognon, *Técnicas de investigación en ciencias sociales. Datos. Observación. Entrevistas*.

- ta. Cuestionario*, Madrid: Narcea.
- Bourdieu, P. (1990). “Espacio social y génesis de las clases” (pp. 281-309), en *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., J. C. Chamboredon y J. C. Passeron (1991). *El oficio del sociólogo*, México D.F., Siglo XXI.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks: Sage. [Documento de cátedra Nro. 41. Traducción del inglés al español. Cecilia Fraga, Valeria Maidana, Diego Paredes & Lorena Vega (2007)].
- Chernobilsky, L. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos (pp. 239-273). En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Coffey, A. y P. Atkinson (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Creswell, J. (1994). *Research Desing. Qualitative & Quantitative Approaches*, Thousand Oaks (California), Sage Publications, Capítulo 8 (El Método Cuantitativo) [Traducción resumida en Documento de Cátedra Sautu Nro. 21 de Sosinski (2007)]
- Dabenigno, V. (2012) (Comp.). *Imágenes y Voces de Estudiantes Secundarios. Escuela, Futuro y Masculinidades*. Buenos Aires: Omicron.
- Dabenigno, V.; Austral, R.; Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2014). *Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria*, Área de Investigación y Estadística de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Denzin, N. (1978). “Solution to the Problem of Causal Inference: Analytic Induction”. En Denzin N. (1978), *The Research Act*.

*A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, New York, Mc Graw Hill Book Company (traducción).

- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis*. London: Routledge.
- Feldman, S. y Murmis, M. (2001): *Ocupaciones en sectores populares y lazos sociales: Preocupaciones teóricas y análisis de casos*, Serie Documentos de Trabajo, N° 2, SIEMPRO, Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente, Agosto de 2001, Buenos Aires.
- Fraga, C.; Perea, C. y Plotno, G. (2007). “El proceso de construcción del marco teórico en el diseño de una investigación cualitativa” (pp. 383-423), en R. Sautu (Editora) *Práctica de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Articulación entre la Teoría, los Métodos y las Técnicas*, Buenos Aires, Lumière.
- Freidin, B. (2007). “El proceso de construcción del marco teórico en el diseño de una investigación cualitativa” (pp. 37-60), en R. Sautu (Editora) (2007), *Práctica de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Articulación entre la Teoría, los Métodos y las Técnicas*, Buenos Aires, Lumière.
- Freidin, B. y Najmías, C. (2011). Flexibilidad e interactividad en la construcción del marco teórico de dos investigaciones cualitativas. *Espacio Abierto- Cuaderno Venezolano de Sociología*, 20(1): 51-70.
- Geertz, C. (1994): «Desde el punto de vista del nativo»: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico (pp. 73-90). En C. Geertz, *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós Básica.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, New York, Aldine Publishing Company, Capítulo 3 (“El muestreo teórico”) (pp. 45-77).
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires, Editorial Legasa.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Madrid: Paidós.

- Huberman, M. y M. Miles (1994) “Manejo de datos y métodos de análisis”, en Denzin, N. y Y. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage (Documento Nro. 1 de la cátedra Sautu de Metodología de la Investigación Social I, II y III de la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires: traducción resumida al español de García Hamilton).
- Jenkins, R. (1996). *Social identity*. London: Routledge.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Maxwell, J. A. (1996). A model for Qualitative Research Desing (pp. 1-13). En *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1, 47-60.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2011): “Imágenes que revelan sentidos: ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la Ciudad de Buenos Aires”, *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 13-42.
- Meo y Navarro, A. (2009). *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires: Omicron.
- Miles, M. B., A. M. Huberman, y J. Saldaña (2014). “Designing Matrix and Network Displays”, en *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Los Angeles: Sage (Documento Nro. 96 de la Cátedra Sautu de Metodología de la Investigación Social I, II y III de la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, B. Freidin (2015)).
- Morgan, D. (1988). *Focus groups as Qualitative Research*. University Paper Series on Qualitative Research Methods, Vol.16. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Navarro, A. (2009). La entrevista: el antes, el durante y el después (pp. 85-125). En A. Meo y A. Navarro, *La voz de los otros. El uso de la entrevista en investigación social*. Buenos Aires: Omi-

cron.

- Otamendi, M. A. y Otero M. P. (2007). Valoraciones sobre seguridad y tenencia de armas de fuego en Buenos Aires: un estudio con grupos focales (pp. 325-358). En R. Sautu (Comp.), *Práctica de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Articulación entre la Teoría, los Métodos y las Técnicas*. Buenos Aires: Lumière.
- Sautu, R. (1991): Oportunidades ocupacionales diferenciales por sexo en Argentina: 1970/1980, en *Revista Estudios del Trabajo* N° 1, 47-75.
- Sautu, R. (2003). Formulación del objetivo de investigación (pp. 23-36). En R. Sautu, *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Lumière.
- Sautu, R. (2007) (Comp.). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Buenos Aires: Lumière.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*, Londres, Sage Publications.
- Strauss, A. y J. Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós.



# El uso de despliegues visuales en el análisis de datos cualitativos: ¿Para qué y cómo los diseñamos?

Betina Freidin

## Introducción: el proceso de análisis de los datos en la investigación cualitativa<sup>1</sup>

El propósito de este capítulo es explicitar la lógica de la elaboración de despliegues visuales a lo largo del proceso de análisis de datos cualitativos a partir de una variedad de ejemplos extraídos de investigaciones empíricas. Si bien existe una abundante bibliografía sobre la dinámica del análisis cualitativo en términos más generales (Taylor y Bogdan, 1986; Coffey y Atkinson, 2003; Huberman y Miles, 1994; Patton, 2002; Strauss, 1999; Silverman, 2005; entre muchos otros) y sobre el proceso de codificación de los datos, en particular (Boyatzis, 1998; Coffey y Atkinson, 2003; Mejías Navarrete, 2011; Saldaña, 2010, entre otros), la lógica y los procedimientos para la elaboración de matrices y esquemas conceptuales están menos desarrollados en la literatura metodológica, con excepción de trabajos como el de Miles y Huberman, y Saldaña (2014)<sup>2</sup>.

---

1 - En el Capítulo 2 de este Cuaderno, Dabenigno desarrolla los aspectos procesuales de la tarea de codificación de datos cualitativos. Las técnicas de despliegue visual discutidas en el presente Capítulo deben verse de manera articulada con el proceso de codificación y otras formas de reducción de los datos.

2 - Traducción disponible en el Documento de Cátedra Ruth Sautu No.96. De manera complementaria a dicho documento, aquí explícito los

Antes de avanzar sobre para qué y cómo construimos matrices cualitativas y diagramas conceptuales, haré una caracterización muy sintética del proceso de análisis de datos cualitativos. Esta síntesis de ningún modo pretende sustituir las lecturas de los textos metodológicos a lo que haré referencia ni ser un refrito de los mismos. Por el contrario, es necesario que los lectores consulten las fuentes si lo desean y hagan sus propias síntesis e interpretaciones. Pero dado que la construcción de los despliegues visuales *es parte integral del análisis cualitativo*, es importante que dediquemos unos primeros párrafos a sintetizar en qué consiste el proceso de análisis.

Como vemos en los cursos de metodología, en la investigación cualitativa el análisis de los datos no es una “etapa” diferenciada sino una actividad continua que se desarrolla a la par de la reunión de los datos, y que se completa y profundiza una vez concluido el trabajo de campo. La reunión de datos y el análisis van de la mano, siendo un principio básico de las buenas prácticas de la investigación cualitativa evitar que los datos se acumulen sin ir analizándolos preliminarmente. La meta es alcanzar un conocimiento progresivo del fenómeno o proceso social bajo estudio, y la forma de lograrlo es concebir y poner en práctica un diseño de investigación flexible en sus componentes básicos: las preguntas u objetivos de investigación, el contexto conceptual y los métodos, que incluyen la estrategia de análisis de los datos (Maxwell, 1996). La literatura metodológica destaca la flexibilidad de los componentes del diseño cualitativo que van adquiriendo su forma final en

---

procedimientos y propósitos de elaborar distintos tipos de despliegues visuales para el análisis de datos cualitativos, incorporando para ello ejemplos de investigaciones mayormente de mi autoría y coautoría.

el transcurso de la investigación de manera interactiva y sensible al contexto en el que se lleva a cabo el trabajo, así como el carácter cíclico y progresivo de las instancias de la reunión y del análisis de los datos (Charmaz, 2006). Se suele contrastar la interacción entre estos ciclos a lo largo de un estudio cualitativo con el modelo más lineal de fases a partir del cual suele caracterizarse al proceso de la investigación cuantitativa (Flick, 2004).

En un estudio cualitativo el marco teórico del que partimos nos permite formular las preguntas de investigación iniciales y tomar las decisiones sobre el trabajo de campo, como la selección de los primeros casos para realizar entrevistas, las instancias de observación, y/o la reunión de diversos materiales documentales así como elaborar la versión inicial de la guía de entrevista (ver Freidin y Najmias, 2011; Freidin, 2007). A medida que avanzamos en el trabajo de campo es muy probable que reorientemos algunas de las preguntas de investigación, y eso nos lleve a modificar los criterios de selección de algunos casos, así como a desarrollar y revisar las categorías de análisis y cómo integrarlas teóricamente (Charmaz, 2006). Incluso en los estudios cualitativos que parten de un marco teórico más desarrollado desde su inicio se busca identificar fenómenos no anticipados y construir o refinar teorías existentes, a partir de la relación dialéctica que existe entre los datos y las generalizaciones analíticas (conceptualización) para dar cuenta de los hallazgos (Timmermans y Tavory, 2012; Huberman y Miles, 1994)<sup>3</sup>.

Es importante que tengamos en cuenta, antes de seguir avanzando con la caracterización del análisis de los datos cuali-

---

3 - Sobre los distintos estilos de elaboración del marco teórico en la investigación cualitativa en ciencias sociales puede consultarse Sautu (2009).

tativos, que una investigación puede tener distintas metas. Puede tratarse de una investigación básica, orientada por los debates teóricos de la comunidad académica en un campo disciplinario o interdisciplinario; o bien, tratarse de una investigación aplicada cuya meta sea intervenir sobre una problema social, o tener propósitos evaluativos (de programas, políticas, etc) (Patton, 2002). Mientras la investigación académica se evalúa por su contribución al desarrollo teórico (por ejemplo, analizar el proceso de socialización profesional en la subcultura de una determinada especialidad médica), las investigaciones aplicadas y evaluativas se juzgan principalmente por su relevancia para resolver un problema definido como tal por los actores implicados, además de por su aporte para comprender teóricamente el proceso social en cuestión (por ejemplo, la tendencia a la baja de la matrícula de una carrera universitaria; la disminución de los candidatos para ingresar en los programas de residencias médicas en la ciudad de Buenos Aires; o la exposición a graves riesgos para la salud de los vecinos que viven en un barrio urbano lindero a un polo industrial que produce toxicidad ambiental). Si bien las distintas metas pueden representarse a lo largo de un continuo imaginario que va desde la centralidad de la teoría a la de la acción o intervención –y una investigación particular puede tener más de una meta--, la distinción tiene implicancias para el tipo de análisis de los datos que vamos a realizar.

Hay otra cuestión más a tener en cuenta al planificar un estudio cualitativo: debemos ser concientes que tenemos que *diseñar* la estrategia de análisis de los datos. Se trata de un componente que, como Maxwell (1996) lo destaca, generalmente se descuida en la instancia de la elaboración del proyecto. Maxwell distingue que típicamente se presentan tres opciones de estrategias que pueden combinarse en un estu-

dio: la elaboración de memos, la categorización (que implican la codificación y el análisis temático) y la contextualización (con distintas técnicas de análisis narrativo, la reconstrucción de casos individuales y el microanálisis etnográfico). Elegida la estrategia de análisis, para evaluar la calidad de una investigación cualitativa es importante considerar la “transparencia” en el proceso seguido para seleccionar, clasificar y organizar los datos; esto implica mostrarle al lector cómo los datos fueron transformados y analizados (Tracey, 2010).

Como lo sintetiza Patton (2002: 432), el desafío central que enfrentamos en la investigación cualitativa es el de “extraer” el sentido de un gran volumen de datos no estructurados. La tarea analítica requiere reducir el volumen de la información, separar lo trivial de lo significativo, identificar patrones y construir un marco argumentativo para comunicar la esencia de lo que revelan los datos. En los textos metodológicos se presentan varias estrategias y procedimientos específicos para lograr esta meta de análisis progresivo de diversos materiales empíricos (entrevistas individuales y grupales, notas de campo, documentos diversos). Huberman y Miles (1994) las han sistematizado identificando tres instancias analíticas centrales que operan de manera interactiva y no secuencial a lo largo de la investigación: la reducción, el despliegue y la “extracción” del sentido de los datos. La reducción refiere a la codificación, la redacción de resúmenes y memos, la identificación de temas, entre otros procedimientos orientados a condensar y seleccionar los datos reunidos. El despliegue o exhibición (*display*) consiste en organizar de manera coherente conjuntos de datos condensados o reducidos para avanzar en el proceso de conceptualización y para extraer conclusiones y/o tomar decisiones (de diseño, de intervención, etc.). El despliegue incluye el uso de técnicas visuales

tales como la elaboración de matrices cualitativas, sinopsis y diagramas conceptuales. Paralelamente, para poner a prueba las hipótesis interpretativas y arribar a conclusiones a lo largo del proceso de análisis, se recurre a la comparación constante, la triangulación y la búsqueda de casos negativos, entre otras estrategias analíticas para “extraer” el sentido de los datos. La meta de las estrategias y técnicas de manejo y análisis propuestas por estos autores es lograr datos accesibles y de calidad. Me parece importante insistir en que si bien buscamos desarrollar un análisis sistemático, la sistematicidad no implica atarse a procedimientos rígidos ni aplicarlos de manera mecánica. Al respecto, son ilustrativas las reflexiones de Juliet Corbin (2009: 41) una de las principales exponentes de la segunda generación de investigadores que han desarrollado la teoría fundamentada: *“el análisis debería ser relajado, flexible y estar orientado por la comprensión (insight) alcanzada en la interacción con los datos, en lugar de ser estructurado y basado en los procedimientos”*.

En lo que resta del capítulo me voy a focalizar en desarrollar y ejemplificar un conjunto de técnicas de despliegue visual y de representación gráfica comúnmente empleadas por los investigadores cualitativos a lo largo del proceso de análisis de los datos, teniendo siempre presente el carácter continuo, interactivo y revisable de dicho proceso.

### Técnicas de despliegue visual en la investigación cualitativa: matrices, diagramas y esquemas conceptuales

Siguiendo en gran parte la propuesta de Huberman y Miles (1994) y de Miles, Huberman y Saldaña (2014) me voy a centrar en algunas técnicas de despliegue de los datos y de

representación visual que son muy útiles en la investigación cualitativa<sup>4</sup>. Estas técnicas permiten no solamente reducir y ordenar los datos de manera significativa para facilitar la reconstrucción descriptiva de uno o varios casos (por ejemplo, a través de una meta-matriz, como veremos más adelante) sino también avanzar en el proceso de conceptualización y construcción teórica. Recordemos que la perspectiva teórica, con las variaciones ya observadas, se construye en los estudios cualitativos inicialmente sobre teorías existentes y se termina de desarrollar durante el proceso de investigación.

### *El diseño de matrices cualitativas*

Las **matrices cualitativas** o de texto (para diferenciarlas de las matrices de datos cuantitativos) tienen un formato básico que consiste en el cruce o intersección de una lista de hileras o filas y de columnas. Lo que ubiquemos en las hileras y las columnas dependerá del propósito de construcción de cada matriz, ya que éstas pueden tener funciones variadas a lo largo del proceso de análisis. Y la cantidad de matrices que armemos también variará de un estudio a otro. No hay recetas para armar buenas matrices, sino que cada investigador/a tiene que diseñar sus despliegues de manera artesanal, a través de la prueba y del error hasta lograr formatos de utilidad que le permitan hacer comparaciones entre los casos, reconstruir un proceso a través del tiempo, observar patrones en los datos, etc.

Tengamos presente una vez más que los despliegues visuales complementan las estrategias de “reducción” de los datos que describen Huberman y Miles (1994), y que por lo tan-

---

4 - Sugiero leer los Documentos de Cátedra Sautu No. 1 y No. 96 conjuntamente con este capítulo.

to, se piensan y elaboran de manera integrada. Por ejemplo, es habitual que mientras estamos codificando las primeras transcripciones de entrevistas individuales o de grupos focalizados empezamos a pensar y a volcar en el papel una primera versión de matriz general o de una matriz temática, y que paralelamente hagamos fichas sinópticas de cada entrevista o grupo. O, a la inversa, son las propias sinopsis y versiones preliminares de las matrices construidas a partir de los temas que vamos identificando en los márgenes de las transcripciones lo que nos facilitará ir construyendo el listado tentativo de códigos avanzado el trabajo de campo.

Armar una buena matriz lleva bastante tiempo y requiere de revisiones continuas para ajustar su formato y contenido a los datos que vamos reuniendo y analizando preliminarmente. Definir el formato definitivo de la matriz desde el inicio del análisis no es aconsejable porque el análisis cualitativo es progresivo e “inflacionario” (hacemos análisis preliminares pero al mismo tiempo seguimos reuniendo datos), y por lo tanto puede obstaculizar en lugar de potenciar el proceso analítico (Huberman y Miles, 1994: 6; Miles, Huberman y Saldana, 2014).

*“Las matrices u otros ordenamientos de datos permiten al analista analizar, en forma condensada, el conjunto completo de datos, para poder ver literalmente qué hay allí. Desde allí, varias cosas pueden pasar: el investigador puede volver al campo para recuperar datos faltantes; otras ordenaciones pueden hacerse para tener una mejor vista; o las columnas, o las filas, o todas las entradas dentro de las ordenaciones pueden ser reconfiguradas”* Huberman y Miles (1994: 14).

¿Qué volcamos en las celdas de una matriz? Miles, Huberman y Saldana (2014:7) presentan un cuadro con distintas

alternativas (generalmente realizamos combinaciones, como se ejemplifica en la última fila):

Verbatim de entrevistas, extractos de notas de campo	“Los cirujanos son básicamente machistas—los mejores, quiero decir. Tienen que serlo, no pueden evitarlo”.
Resúmenes, parafraseos o síntesis	El activismo del paciente parece generar desconfianza. Las reglas para el uso del tiempo de los residentes generalmente son ignoradas.
Explicaciones del investigador	La incertidumbre del paciente respecto del diagnóstico es una función de las condiciones de salud en la que está en riesgo la vida y del uso de la negación como defensa.
Ratings o evaluaciones resumen	Reducción del comportamiento de riesgo después de un bypass cardiovascular: empeora, no cambia, mejora, mejora mucho.
Combinaciones	Reducción de riesgos: mejoró. Dieta (“Ni siquiera comí brócoli”), algo de ejercicio (camina 20-30 minutos diarios) y cigarrillo (redujo, está considerando usar un parche de nicotina).

Fuente: Miles, Huberman y Saldaña (2014:7)

Es habitual que en un estudio construyamos varias matrices a lo largo de los ciclos sucesivos de la reunión y del análisis de los datos. Si trabajamos con entrevistas, podemos elaborar una primera matriz general en la que vamos incorporando la información fundamental de cada entrevistado/a. Huberman y Miles (1994) denominan a estas primeras matrices como “meta-matrices” cuya función es organizar parcialmente los datos básicos de cada caso. Si elaboramos una meta-matriz, es conveniente paralelamente elaborar otras matrices más focalizadas temáticamente o en los procesos particulares que

queremos reconstruir. El tipo de matrices que nos serán de utilidad y su secuencia de elaboración dependerán del tema del estudio, del enfoque teórico, de las preguntas de investigación, y del tipo de datos y de la estrategia de análisis elegida.

Por ejemplo, en mi tesis de Maestría analicé las trayectorias migratorias de un conjunto de 28 mujeres migrantes internas que se habían desplazado hacia Buenos Aires en situaciones de pobreza, con el propósito de observar desde una perspectiva biográfica interpretativa las experiencias migratorias en su articulación con las experiencias laborales y la vida familiar (Freidin, 1999). Los datos reunidos provienen de dos entrevistas realizadas con cada mujer. En este estudio primero elaboré una matriz para cada mujer que sintetizaba sus trayectorias vitales en sus dimensiones más relevantes para el análisis, retomadas en gran parte de la guía de entrevistas. A partir de estas matrices que sintetizaban cada caso, elaboré una meta-matriz con todos los casos (las 28 mujeres), y posteriormente un conjunto de matrices focalizadas temáticamente (de experiencias migratorias, laborales, de la familia que ellas constituyeron, de saberes o aprendizajes formales e informales) que me permitieron profundizar en el análisis de cada una de estas dimensiones. El siguiente ejemplo corresponde a un extracto de una de las matrices que diseñé para sintetizar momentos, itinerarios, circunstancias biográficas y eventos claves para reconstruir las trayectorias migratorias:

## Ejemplo 1 de matriz cualitativa sobre trayectorias migratorias

NOMBRE <sup>1,2</sup>	EDAD	AÑO DE LLEGADA A BUENOS AIRES	ORIGEN	RAZONES DE LA MIGRACION	MOVIMIENTOS MIGRATORIOS PREVIOS
<b>Las mujeres que migraron solas</b>					
<b>Nélida</b>	22 años	1969	Sgo. del Estero (rural)	trabajo	No
<b>Mercedes</b>	20 años	1984	Santa Fe (urbano)	trabajo	No
<b>Zulma</b>	15 años	1976	Santa Fe (rural)	cambiar de vida	No
<b>Mabel</b>	15 años	1970	Corrientes (urbano)	familiares	No
<b>Antonia</b>	14 años	1973	Sgo. del Estero (rural)	trabajo independencia de la familia	11 años: migra sola a la capital de Sgo. del Estero
<b>Marcela</b>	10 años	1960	Entre Ríos (rural)	trabajo	8 años: migra a Bs. As.; como criada de una tía
<b>Gladys</b>	24 años	1971	Santa Fe (rural)	trabajo	No
<b>Claudia</b>	19 años	1983	Chaco (rural)	trabajo	5 años: fla. de origen migra a la capital del Chaco en busca de trabajo

Fuente: Freidin (2004:95)

Tratándose de un estudio de reconstrucción de trayectorias vitales, incorporar la dimensión temporal fue central en varias de las matrices para poder observar secuencialmente decisiones, contextos y eventos en cada uno de esos campos de

experiencias. Copio del apartado metodológico de mi tesis:

*“A partir del ordenamiento temático y secuencial que facilitan las matrices, fuimos elaborando memos, esquemas y diagramas que nos permitieran ir generando las categorías del análisis y captar las conexiones de sentido que las entrevistadas establecen entre sus experiencias vitales. Seguimos el proceso de manejo y análisis de los datos sistematizado por Huberman & Miles (1994): reducción de los datos (resúmenes, diseño de códigos, búsqueda de temas, agrupamiento y redacción de historias), despliegue de los datos (matrices cualitativas, sinopsis, etc.) y extracción de conclusiones (comparaciones constantes, búsqueda de temas y casos negativos para extraer significado de los datos)”* (Freidin, 1999: 194-195).<sup>5</sup>

Seguí una lógica similar de construcción progresiva de matrices con variados formatos en un estudio posterior sobre médicos que practican medicinas alternativas y complementarias (Freidin, 2014). Los objetivos de la investigación fueron analizar: 1) las circunstancias personales y experiencias profesionales que los llevan a interesarse por saberes médicos y prácticas terapéuticas heterodoxas en un contexto sociocultural de ampliación del horizonte de desempeño profesional con la difusión de una variedad de medicinas alternativas y la creciente oferta formación de postgrado, pero de una persistente marginación institucional y legal de las mismas; 2) el impacto de dicho interés en la vida e identidad profesional, teniendo en consideración el momento biográfico y de la carrera en que ocurre el encuentro con di-

---

5- “Migración femenina, trabajo, y familia: Un estudio cualitativo de trayectorias vitales. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Tesis de Maestría en Investigación Social, 1999, dirigida por Ruth Sautu.

ferentes heterodoxias médicas; y, 3) las diversas modalidades de su incorporación en distintos contextos de práctica profesional (Freidin, 2014). El trabajo de campo, también con una perspectiva biográfica interpretativa, consistió en entrevistar a 42 médicos y médicas para construir relatos sobre la vida profesional. Para este estudio elaboré varias matrices cualitativas temático-temporales que me permitieron reconstruir las circunstancias personales y laborales que dieron lugar a la decisión de formarse en enfoques terapéuticos no convencionales, así como los itinerarios profesionales de los/as entrevistados/as. En el análisis de los relatos de vida combiné la estrategia de reconstrucción holística de los casos con el análisis temático inter-caso. Comencé por una meta-matriz o matriz más general, y luego fui armando varias matrices temáticas *ad-hoc* que me permitieron avanzar con el análisis reconstruyendo las historias personales de cada médico y médica según dimensiones analíticas claves. Este procedimiento me permitió identificar singularidades y patrones comunes en las circunstancias personales y profesionales que los llevaron a hacer virajes en las decisiones de carrera o el proyecto profesional. En la página siguiente incluyo un extracto de la meta-matriz (**ejemplo 2**).

Ejemplo 2: Extracto de “meta-matriz” sobre trayectorias profesionales (Freidin, 2014)

	Formación en medicina alopatrica	Razón	MOMENTO/ Encuentro	CONDUCTOS/ circuitos	Secuencia en formación en medicinas alternativas	Crisis con la profesión	Tipo de desempeño profesional actual
<b>Dr 1</b> <b>38</b>	Medicina general y comunitaria (UNC)1996. Htal. X:Residencia Medicina Familiar. Cursos en Investigación clínica, políticas públicas	Afinidad con formación alopatrica- Más recensos en prevención—bio formación sólida en grado y posgrado para prevenir	Post residenciaViajes a India desde 1992; Desde 1997: otros modelos de atención de la salud. 2000: Universidad X y formación particular con médicos y en clínicas en de la India	Viajes a India. Espiritualidad	’90s AYURVEDA en india		Escándida bio-medicinal/AY—incorpora en establecimiento de salud privado
<b>Dr 2</b> <b>55</b>	UBA 1977,Residencia hospitalaria en Pediatría, y en los ’90 medicina familiar	Medicina más humana—extramuros. Afinidad con formación alopatrica (pediatría)	Avanzada su carrera profesional. Viajes a India por búsqueda espiritual—“misión” de traerla a Argentina. Formado con distintos maestros y médicos en India. Autodiácta	Viaje a India	Fines ’80s. AYURVEDA en IndiaFITOME-DICINA en Bs As		Solo Ayurveda en consultorio particular
<b>Dr 3</b> <b>41</b>	UBA 1991Niurción, no terminó residencia hospitalaria en clínica médica	Contradicciones de la formación en bio con expectativas del ejercicio de la profesión. Iatrogenia, medicina basada en estadísticas/evidencia.	Durante formación de grado,India—había hecho voluntariado con madre Teresa. Experiencia en Bs As con sacerdotado que hacía “curas milagrosas” con enfermos terminales.	Viaje India	’90s AYURVEDA en U. X Flores, Antroposofia, Homeopatía, astrología védica y occidental	SI, durante residencia hospitalaria (no terminó)	Ayurveda en consultorio particular (complementada por falta de infraestructura y farmacopea Ayurvédica)

Nota: Omite información para preservar el anonimato de los/as entrevistados/as y la confidencialidad de los relatos

El **ejemplo 3** corresponde a un extracto de una matriz temático-temporal muy elaborada que construí hacia el final del proceso de análisis de los datos una vez concluido el trabajo de campo. Como verán, las hileras de esta segunda matriz --a diferencia de la meta-matriz-- no refieren a cada uno de los casos, sino que los médicos son agrupados por su formación en medicinas no convencionales; de ahí que cada hilera corresponde a una formación determinada (acupuntura, homeopatía, Ayurveda, y combinatorias). En las columnas ubico momentos claves para el análisis comparativo de las decisiones de carrera (si el encuentro con medicinas no convencionales fue antes de la formación alopática, en los años formativos, durante el postgrado o residencia, ya habiendo ingresado al mercado laboral, etc.). A su vez, en las celdas incluyo los años de los eventos y las experiencias decisivas para cada caso. Los colores de cada década son útiles para identificar patrones de tipo generacional o de cohorte en el análisis entre los casos. Las flechas horizontales permiten identificar configuraciones temporales de eventos en cada relato.

Ejemplo 3: Extracto de matriz temático-temporal para la reconstrucción de las decisiones de carrera profesional (Freidin, 2012)

	Socialización temprana	Años de formación de grado	Años de residencia, especialización de postgrado	Ingreso al mercado de trabajo	Primeros años de la profesión	Carrera avanzada
ACUPUNTURA		Dr 4: crisis con la familia durante los años de formación. Se reconcilia con la profesión cuando cursa salud pública. Decide hacer residencia en medicina familiar/comunitaria		Dr 40: <b>2004</b> : colega estudia Acupuntura. Paciente sereno hace tratamientos con éxito.  Dr 9: <b>80</b> límites para trabajar como médica en el país teniendo un título de grado en el exterior, experiencia exitosa del marido con tratamiento de acupuntura	Dr 41: <b>40</b> : H. dejó por hostilidad en el trabajo. Acupuntura en la prensa de la H. 70s. AC USA viaje de Nixon a China mayor atención y aceptación internacional. Expandir posibilidades de trabajo como médico.  Dr 42: <b>2009</b> experiencia como paciente con médicos acupuntores conocidos. Tratamiento cubierto por obra social. Asiste a seminarios informativos para médicos en prestigioso hospital privado	Dr 10: <b>2003</b> "descubrir" la medicina oriental observando la práctica de acupuntura en la guardia con paciente que se recupera de un cuadro cardiológico agudo. Despierta interés pese a prejuicio.  Dr 20: <b>90s</b> información sobre eficacia de tratamientos de acupuntura para el dolor circunlada entre los médicos de su lugar de trabajo
HOMIOPATIA	Dr 21: interés en la espiritualidad de la India Dr 24: <b>70s</b> de familia de médicos homeopatas renombrados, heredó "la pasión" por la H.	Dr 25: <b>70s</b> compañero de facultad, es hijo de un famoso médico homeópata, hasta ese momento la H era "mala palabra"	Dr 21: <b>80</b> insatisfacción con especialidad de medicina. Experiencia como paciente— se lo sugiere su Homeopata  Dr 23: <b>90</b> Médico durante la residencia le enseñó lo que era la H. "tratamiento"	Dr 26: <b>40s</b> : límites del paradigma biomédico  Dr 27: Búsqueda de alternativas en varas MAAC—"se enamoró de la H".	Dr 22: <b>2000</b> pedido de recuperación de un colega. H. se muestra con capacidad por aprender H. pese a prejuicio.	Dr 20: <b>1999</b> Colegio en el hospital practica H. a límites del paradigma biomédico.
AYURVEDA	Dr 1: Espiritualidad de la India Dr 2: Espiritualidad de la India			Dr 1: <b>80</b> afinidad medicina familiar con medicinas holísticas/límites modelo biomédico  Dr 7: <b>2000</b> uso de MAC para manejar el estrés. Hábito de alimentarse/busqueda espiritual	Dr 2: <b>90</b> Afinidad podiatría y medicinas holísticas. Límites paradigma biomédico  Dr 8: <b>2000</b> Crisis personal con la práctica profesional	

La idea misma de matriz implica la agrupación de información sintetizada y condensada. Miles, Huberman y Saldaña (2014) sugieren que en la medida de lo posible cada matriz ocupe una sola página para que cumpla su función de visualización rápida del caso o casos en sus dimensiones analíticas centrales. El ejemplo que los autores desarrollan corresponde a una matriz con un diseño muy elaborado y con un formato sumamente sintético sobre un estudio de caso multinivel. La matriz condensa aspectos claves para la evaluación de la implementación de un programa de innovación educativa en una escuela. Basado en la experiencia de análisis del caso de los propios autores, el despliegue sintetiza la perspectiva de los distintos actores involucrados así como interpretaciones e inferencias de los investigadores. Esta matriz probablemente sea el resultado de sucesivas reducciones de matrices más extensas, y de la elaboración de sinopsis descriptivas y memos analíticos parciales de los temas contenidos<sup>6</sup>.

Para achicar el formato de la matriz a un tamaño manejable y útil tenemos a mano algunos trucos. Podemos cambiar el tamaño de la página (usar tamaño legal u oficio), usar la dirección horizontal, y achicar la letra hasta un tamaño razonable que sea legible si la vamos a imprimir en papel. A mí me resulta muy útil además utilizar colores ya que ahorran armar columnas (por ejemplo, para identificar el género, el grupo etario, etc). En los ejemplos de matrices 1 y 2 que vimos anteriormente yo recurro a estos trucos. También se pueden subdividir algunas celdas de manera horizontal para evitar agregar una columna.

---

<sup>6</sup> Algunos programas de análisis de datos cualitativos facilitan la elaboración de matrices cualitativas. Por ejemplo, el software MAXQDA incluye la función *summary grids* que permite elaborar matrices temáticas que incorporan textos *verbatim* codificados y comentarios del investigador (ver ejemplos en Kuckartz, 2014).

Elaborar varias matrices lleva tiempo, y por lo tanto cada investigador/a deberá evaluar cuánto tiempo dispone y quiere dedicarle a su construcción. Hay que tener en cuenta, por otra parte, que si elaboramos desde el inicio matrices “esqueléticas”, en cuanto a la información que volquemos en las celdas, éstas serán de poca utilidad tanto descriptiva como analítica. También será de poca utilidad tener una matriz muy grande. La opción más razonable es ir armando varias matrices o “familias” de matrices más focalizadas. Por último, las matrices en tanto técnicas de despliegue visual, y al igual que los esquemas conceptuales que vamos a ver más adelante, tienen que estar acompañadas de textos analíticos o memos que expliquen la lógica de su construcción y qué es lo que aportan para el análisis en progreso (Huberman y Miles, 1994: 11). El texto analítico que acompaña a cada despliegue nos fuerza a ser explícitos y críticos respecto de los procedimientos que seguimos durante el proceso del análisis de los datos; la meta es alcanzar mayor profundidad y claridad. Permite además reconstruir retrospectivamente la lógica seguida en la elaboración de la matriz.

### *La elaboración de esquemas conceptuales*

A lo largo del análisis, además de matrices podemos elaborar de manera complementaria **diagramas o esquemas conceptuales**. Como veremos más adelante, estos despliegues visuales en sus distintos formatos, nos permiten representar visualmente nuestras ideas teóricas e identificar relaciones, es decir, avanzar en la conceptualización de los datos y las conexiones entre las categorías de análisis. Los despliegues constituyen representaciones gráficas sintéticas y eficientes de información que ilustran detalles de la información provista

en textos analíticos más extensos y pueden cumplir distintas funciones a lo largo del proceso de investigación. Como Verdinelli y Scagnolli, 2013: 360):

Un despliegue puede usarse para representar los datos de manera exploratoria, o bien hacia el final del proceso de análisis para mostrar explicaciones detalladas o causales, incluso puede utilizarse para generar hipótesis de investigación y desarrollar teoría. Por lo tanto, los despliegues visuales pueden ser funcionales para suplementar pasajes textuales extensos (...); para representar un modelo o red de conexiones entre conceptos o términos centrales (...); o bien para ilustrar el análisis colaborativo en una investigación participativa (por ejemplo, cuando se co-generan mapas de conceptos entre los investigadores y los participantes para mostrar los resultados del estudio). En esencia, los diagramas no sólo le agregan vida a los datos cualitativos, como Yin (2011) lo plantea, sino que también le dan una oportunidad al lector de ver los resultados representados de distintas formas y no sólo como texto.

Los *displays* visuales han sido ampliamente utilizados en la tradición de la *grounded theory* (Strauss, 1999), y algunos autores plantean que los diagramas analíticos son parte integral de la metodología para desarrollar teoría fundamentada (Charmaz, 2006). Se aconseja a lo largo del proceso de codificación incluir representaciones visuales de la teoría en desarrollo en los memos analíticos, ya que los diagramas permiten la integración de los datos codificados. Strauss (1999: 185) especifica las siguientes funciones al referirse a los diagramas integrativos: aunque tentativos, ponen juntos en un patrón más general materiales que de otro modo quedarían dispersos en su significación; dan dirección sobre cómo continuar el estudio en términos analíticos; y hacen visibles las falencias en los datos reunidos hasta el momento en la codificación y en la escritura de memos. En la instancia de la escritura del informe y las publicaciones, los diagramas cumplen

una función comunicativa de la lógica analítica seguida. Por ejemplo, Strauss y Corbin (2002: 169) elaboraron el siguiente esquema para representar de manera sintética el proceso de experimentación con drogas en un estudio con adolescentes a partir de conceptualizarlo como un “rito de pasaje”:

Ejemplo 4 sobre las drogas en la adolescencia como rito de iniciación (Strauss y Corbin (2002)

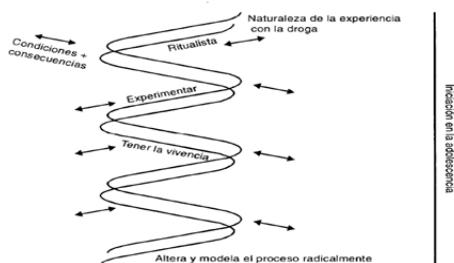


Figura 10.1 Experimentar con drogas: un rito de iniciación

Fuente: Strauss y Corbin (2002:169).

Clarke (2005) en su reelaboración del foco analítico interaccionista de la *grounded theory* a partir de premisas del postmodernismo y del análisis foucaultiano del discurso propone la elaboración de diagramas a los que denomina mapas situacionales. Estos mapas toman como punto de partida la noción de matriz condicional desarrollada originalmente por Strauss y Corbin para dar cuenta de los múltiples contextos o condiciones estructurales que permiten comprender las acciones y procesos sociales bajo estudio<sup>7</sup>. Como herramienta

<sup>7</sup>-En las distintas versiones elaboradas por Strauss y Corbin (2002), la matriz condicional es representada como un diagrama de círculos concéntricos de condiciones micro, meso y macroestructurales; constituye un modelo abstracto con valor heurístico que puede aplicarse a cada caso sustantivo bajo análisis (Clarke, 2005: 70).

analítica, los mapas situacionales, a diferencia de la matriz condicional, parten de la crítica de considerar los múltiples contextos como externos a la situación analizada. Por el contrario, Clarke plantea que ellos son sus elementos constitutivos. Los mapas situacionales son estrategias para identificar y articular dichos elementos de una situación y examinar sus relaciones. El siguiente ejemplo está extraído de un estudio de Clarke (2005: 194-195) en el cual analiza los discursos sobre el aborto en Estados Unidos a raíz del debate suscitado por la aprobación de la primera píldora abortiva (RU486). En este caso el formato visual elegido es el diagrama de Venn que permite mostrar cómo la arena del aborto intersecta las arenas médica y política, y posicionar a los distintos mundos sociales/actores colectivos involucrados en la producción discursiva<sup>8</sup>:

Ejemplo 5: Discursos sobre el aborto (Clarke, 2005)



Fuente: Clarke (2005:195), traducción propia.

8 - Las “arenas” son sitios discursivos donde los mundos sociales involucrados construyen a los otros implicados y a sí mismos; en las arenas pueden observarse las relaciones de poder alrededor de controversias y debates (Clarke, 2005:38).

Más allá de su empleo en la tradición de la teoría fundamentada, los diagramas conceptuales pueden adoptar distintos formatos como técnicas para el análisis y para la presentación de los datos en informes y publicaciones. Pueden elaborarse como diagramas de redes compuestas por nodos y líneas que indican las relaciones entredichos nodos. Como lo especifican Miles, Huberman y Saldaña (2014:6), este tipo de esquema conceptual muestra corrientes o líneas (*streams*) de acción de los participantes, eventos o procesos. Los autores proporcionan un ejemplo de un estudio longitudinal sobre cómo las clases de oratoria y de conversación durante la escuela secundaria afectaron positivamente el desempeño posterior adulto de los jóvenes que las tomaron. La red es un bosquejo de “puntos en el argumento” (*“plot points”*) que acompaña a una narrativa analítica que desarrolla el proceso sintetizado.

Ejemplo 6: efectos de las clases de oratoria durante la adolescencia (Miles, Huberman y Saldaña (2014)



Fuente: Miles, Huberman y Saldaña (2014:6), traducción propia.

Los programas de análisis de datos cualitativos facilitan el proceso de construcción de esquemas conceptuales al “conectar categorías de análisis con otras, formando redes semánticas que especifiquen relaciones jerárquicas o no jerárquicas entre conceptos vinculados a fragmentos de datos” (Cherno-

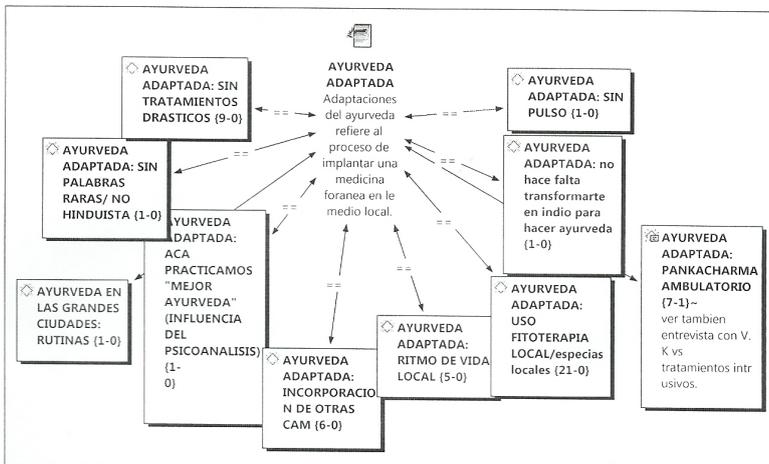
bilsky, 2006: 8). Chernobilsky incluye un ejemplo de una red conceptual que toma como referencia un estudio realizado por Oddone (2001) sobre la experiencia de la vejez entre adultos mayores que viven en condiciones de pobreza en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Este ejemplo se focaliza en reconstruir el papel positivo y negativo que cumplen sus redes familiares<sup>9</sup>.

En el estudio que comenté más arriba sobre los médicos que practican medicinas no convencionales (Freidin, 2014), utilicé el programa ATLAS.ti para facilitar las tareas de codificación de las entrevistas y la elaboración de memos metodológicos y analíticos. También me fue útil para la elaboración de redes conceptuales. El siguiente diagrama de red me permitió explorar un proceso sociocultural más específico en el marco de dicho estudio referido a cómo los médicos para practicar una medicina foránea como el Ayurveda implementaban procesos de adaptación y flexibilización. La literatura sobre globalización y dinámicas de difusión transnacional de prácticas médicas denomina a este proceso como “localización”.

---

9 - Existen técnicas específicas de representación gráfica para el análisis de redes sociales (ver Kadushin [2012] *Understanding Social Networks: Theories, Concepts and Findings*. Oxford University Press).

Ejemplo 7 sobre procesos de localización del Ayurveda  
(Freidin 2014)



Se trata de una red conceptual que elaboré tempranamente durante el análisis de las primeras entrevistas. Este despliegue me permitió ir rastreando cómo se presentaba el proceso de localización del Ayurveda entre los médicos y médicas que la practicaban, y profundizar este tema en las siguientes entrevistas. Cada recuadro es un “nodo” que representa un sub-código de uno mayor (Ayurveda adaptada) y, por lo tanto, es una red de códigos. Los números que aparecen en cada recuadro indican la cantidad de fragmentos o *quotations* en las que aparece cada sub-código; en este caso “uso de fitoterapia local” indica la centralidad de esta modalidad de adaptación entre los/as entrevistados/as. Cuando un sub-código tiene un comentario el guión no es acompañado por un cero sino por un 1. El símbolo del cuadernillo que se abre en el centro de diagrama indica que la red de códigos está vinculada a un memo. Se trata del siguiente memo analítico:

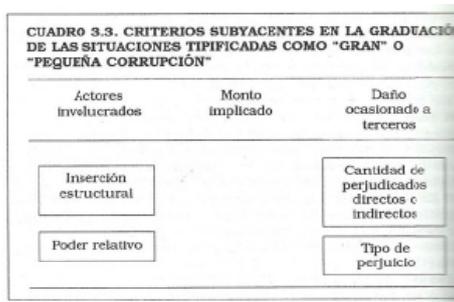
## MEMO (18/11/11)

**Adaptaciones del Ayurveda** refiere al proceso de implantar una medicina foránea en el medio local. Dinámica sociocultural de localización.

Las adaptaciones se deben a falta de disponibilidad y regulación de los medicamentos tradicionales; las preferencias terapéuticas de los occidentales (*panchakarma* muy intrusivo); falta de desarrollo institucional e infraestructura sanitaria (aplicación limitada de su potencial) y mercado local (lugares de internación/spas). La formación limitada de los médicos los lleva a integrar: suman recursos terapéuticos selectivamente. Algunos enfatizan el uso en la prevención y no en la curación, por su limitada formación en Ayurveda.

En ocasiones el formato de red no resulta el más conveniente como representación visual. Por ejemplo, en Sautu, Freidin, Boniolo y Perugorría (2004: 104) a partir de un estudio con entrevistas en profundidad sobre experiencias de corrupción en la vida cotidiana y profesional, construimos el siguiente esquema conceptual que tuvo como propósito descriptivo/interpretativo reconstruir las dimensiones subyacentes de clasificación realizada por los entrevistados. El esquema representa una suerte de “mapa” cognitivo-valorativo sobre la corrupción que inferimos de los relatos:

Ejemplo 8: Tipificación de situaciones de corrupción  
(Sautu, Freidin, Boniolo y Perugorría , 2004)

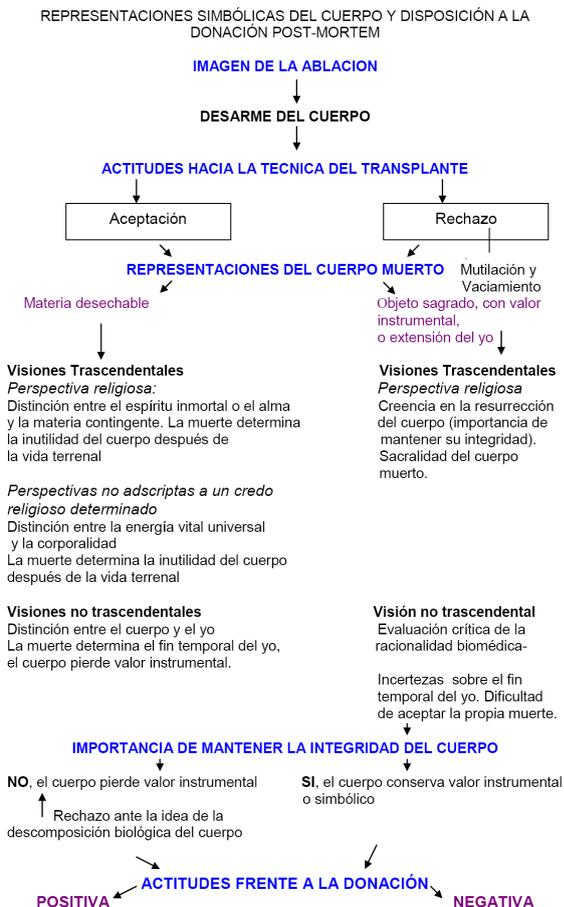


Fuente: Sautu, Freidin, Boniolo y Perugorría (2004: 104)

A veces los diagramas conceptuales se construyen como tipologías o perfiles para dar cuenta de las distintas configuraciones que observamos en los datos. En Freidin 2000, y Freidin y Najmias (2011) desarrollo la lógica de construcción de perfiles de disposición a la donación de órganos *postmortem* para trasplantes. Esta forma de representación en el proceso de construcción teórica es útil cuando tenemos muchos casos; pierde sentido analítico que construyamos una tipología para dar cuenta de variabilidad entre cuatro entrevistados.

El próximo ejemplo de esquema conceptual también fue extraído del citado estudio sobre donación de órganos para trasplantes que realicé con el método de grupos focalizados (Freidin, 2003). En este esquema relaciono los elementos cognitivos, emocionales y valorativos relativos al procedimiento de trasplante y al tratamiento del cuerpo tras la muerte que subyacen a la disposición positiva o negativa a donar órganos y tejidos entre personas “legas”. Arribar a esta representación sintética me fue posible tras varios intentos fallidos, y tuvo como base la elaboración previa de matrices y diagramas conceptuales que me permitieron ir condensando parcialmente los datos y arribar a las dimensiones analíticas centrales y su integración (el proceso de construcción de la perspectiva teórica del estudio se describe con mucho detalle en Freidin [2007]). Como pueden ver, se trata de un diagrama que contiene las principales categorías de análisis y sus relaciones, y que además intercala texto muy sintético.

### Ejemplo 9: Representaciones visuales del cuerpo y disposición a la donación de órganos post-mortem (Freidin, 2003)



Fuente: Freidin (2003: 62), traducción del original en inglés.

Vale una advertencia cuando elaboramos despliegues visuales como de cierta complejidad: el propósito es simplificar y no complicar el análisis. Recuerdo que cuando le mostré la versión preliminar del esquema a Ruth Sautu—quién me dirigió en dicho estudio—me dijo “no se entiende”. Buscamos que no solo sea inteligible para quien lo elabora sino que el despliegue también sirva para comunicar con claridad nuestro argumento teórico. Se espera que los diagramas visuales sean lo menos complicados posibles, ofreciendo un balance entre la información básica necesaria y los detalles mínimos (Verdinelli y Scagnoli, 2013). De este modo se busca eficiencia en la representación visual que acompaña al texto analítico más extenso. Recordemos que un principio que guía la elaboración de esquemas conceptuales es que “las cosas pueden ser complejas sin ser complicadas” (Miles, Huberman y Saldaña, 2014: 11).

En Freidin y Perugorria (2007) construimos varios esquemas analíticos para sintetizar la perspectiva teórica en nuestro estudio sobre el movimiento de asambleas barriales surgido en Argentina en el año 2001. En este trabajo partimos de una perspectiva teórica culturalista para el análisis de los movimientos sociales, muy elaborada desde el inicio en el nivel sustantivo. La teoría de los marcos interpretativos y de la construcción de la identidad colectiva están muy desarrolladas en la literatura norteamericana y europea sobre movimientos sociales; en el contexto de nuestro estudio varios conceptos teóricos, como el trabajo interpretativo de diagnóstico, pronóstico y de la definición de motivaciones para la acción colectiva cumplieron su función sensibilizadora a lo largo del análisis de los datos construidos a partir de narrativas visuales, entrevistas con asambleístas y observación participante. Los datos nos permitieron observar cómo estos

procesos propios de la constitución de un movimiento social se manifestaban en nuestro caso de estudio particular. En el siguiente esquema conceptual (Freidin y Perugorría, 2007: 237) sintetizamos el trabajo de construcción identitaria realizado por los integrantes del movimiento asambleario (MA), identificando los procesos internos de tensión y conflicto en el contexto de la coyuntura política y social, y de la cultura e historia local de movilización y participación política de más largo plazo. Se trata de una taxonomía o esquema clasificatorio que da cuenta de cómo los participantes del movimiento distinguen a los miembros de los no-miembros.

Ejemplo 10: Construcción identitaria del MA  
(Freidin y Perugorría, 2007)

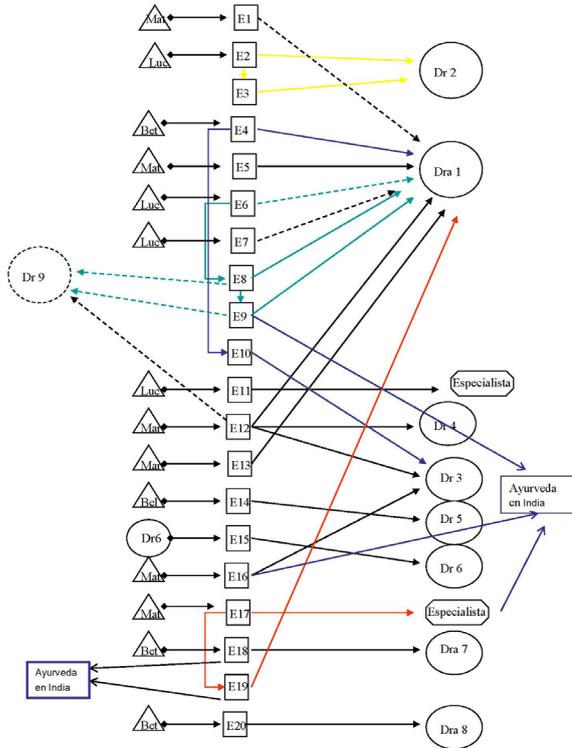
		<b>Identidad Colectiva del MA</b>	
		Nosotros	Ellos
<b>Ellos</b>	Los que nunca podrían entrar		<i>Establishment</i> político Elite económica Represores Ciudadanos apáticos
	Los que estuvieron y se fueron	Vecino a-partidario	Militantes de part. pol. de izquierda Miembros del gobierno
Vecino concientizado y comprometido con la lucha del “campo popular”		Clase media a-crítica	
<b>Nosotros</b>	Los siguen estando	Reformistas	Revolucionarios

Como vimos, al igual que las matrices, los diagramas o esquemas conceptuales se construyen a lo largo del proceso de investigación, mediante prueba y error; las versiones preliminares se expanden y corrigen hasta que sean de utilidad para la interpretación o explicación del fenómeno bajo cuestión. Tienen tanto propósitos heurísticos durante el estudio como comunicativos a la hora de la escritura de informes y publicaciones. Poner nuestras ideas en formato de diagrama nos obliga a ver nuestras inconsistencias lógicas en la conceptualización; también nos ayuda a detectar si nos faltan datos para sostener algunas hipótesis en desarrollo y a sintetizar nuestro argumento teórico en sus categorías centrales y sus relaciones.

Los esquemas en formato de red también son muy útiles para tomar decisiones de muestreo de nuevos casos a lo largo del trabajo de campo, ya que nos permiten visualizar de manera rápida las características de los casos que ya tenemos. Por ejemplo, en un estudio que realizamos sobre usuarios de Ayurveda en Buenos Aires (Freidin, Ballesteros y Echeconea, 2013) seguimos una estrategia de selección de casos de tipo bola de nieve buscando diversificar las fuentes de referencia. Buscábamos obtener variabilidad de pacientes y experimentadores con esta medicina de origen indio que comenzó a difundirse en Argentina en las dos últimas décadas. El esquema de red de la página siguiente sintetiza el proceso que seguimos para conformar la muestra de 20 casos. Este esquema lo íbamos completando a medida que hacíamos las entrevistas, documentando en forma de memo cómo habíamos contactado a cada entrevistado/a y de qué médico/a era paciente. Los triángulos con los nombres abreviados representan las fuentes de referencia de cada entrevistado/a (conocidos de los cinco miembros del equipo de investigación, la excepción

fue un médico que distinguimos con un círculo); a su vez algunos entrevistados nos referían a otros, lo que está representado con flechas entre los entrevistados (por ejemplo, E17 nos contactó con E19). Junto con las fuentes de referencia, nos importaba visualizar rápidamente si contábamos o no con la suficiente diversidad de pacientes en cuanto a los/as especialistas que habían consultado ya que, como el esquema deja ver claramente, la mayoría de los primeros/as entrevistados/as se habían atendido con la Dra. 1 (indicado por la fecha hacia la derecha), aunque algunos de ellos no se conocieran entre sí y la Dra. 1 no había sido una fuente de referencias. Esto nos llevó a estar muy atentos a los criterios de selección de los nuevos casos porque si no terminaría siendo un estudio de los pacientes de la Dra. 1. Algo que obviamente no buscábamos. Aunque en apariencia un poco complicado, el esquema nos fue de suma utilidad para justificar las decisiones de la selección de los casos.

Ejemplo 11: Esquema de red para decidir la selección de los casos (usuarios de Ayurveda)



Fuente: elaboración propia con la colaboración de Matías Ballesteros y Mariano Echeconea.

Para cerrar este capítulo quisiera volver a enfatizar algunos puntos sobre la elaboración de despliegues visuales en sus distintos formatos:

1- No siempre los/las investigadores/as elaboran despliegues visuales durante el análisis y en la instancia de la publicación

de los hallazgos ya que, como Miles, Huberman y Saldaña (2014) lo remarcan, no todos “pensamos visualmente”. Sin embargo, a partir de mi experiencia personal en distintos proyectos de investigación los encuentro sumamente útiles para fortalecer el proceso analítico, alcanzar mayor sistematicidad, y claridad cuando comunicamos nuestras ideas y argumentos a los lectores.

2- Si construimos despliegues visuales generalmente utilizaremos distintos formatos de manera complementaria.

3- Los distintos formatos se desarrollan a lo largo de la investigación, cumpliendo funciones diversas (tomar decisiones sobre la selección de los casos, mostrar ausencias en los datos que vamos reuniendo, identificar patrones, representar el proceso de reflexión y construcción teórica en continua revisión). Se elaboraran de manera complementaria entre sí y con las estrategias de “reducción” de los datos, como lo son en particular las instancias de codificación desarrolladas en el Capítulo 2.

4- No hay recetas ni modelos estandarizados a seguir. Los despliegues visuales que nos serán de utilidad son el producto de la prueba y del error. Y hay que dedicar mucho tiempo en su construcción.

5- Tenemos que combinar pragmatismo, creatividad y artesanía en el diseño de despliegues visuales. Como nos lo recuerdan Miles, Huberman y Saldaña (2014:3):

El analista cualitativo tiene que construir artesanalmente formatos de despliegues apropiados porque cada proyecto de investigación es único. Por eso, hay pocas formas acordadas y familiares de organizar los datos entre los investigadores cualitativos, y así es que cada uno tiene que adaptar los de otros o inventar nuevos.

6- La tarea se puede complejizar aun más cuando se trata de un equipo de investigación de diversa composición y tamaño cuyos miembros realizan la tarea de análisis de manera conjunta. Esta circunstancia lleva a distintas estrategias de coordinación del trabajo analítico en todas sus instancias, incluyendo la codificación, la elaboración continua de memos y de despliegues visuales. Sobre este último punto, en Freidin, Di Virgilo y D´Onofrio (2012) desarrollamos algunas estrategias que nos fueron de utilidad en distintos contextos de trabajo grupal.

## Bibliografía

- Berdinelli, S y N. Scagnoli (2013) “Data Display in Qualitative Data Analysis”, *International Journal of Qualitative Methods*, 12: 359-380.
- Blumer, H. (1982) *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Boyatzis, R. (1998) *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks: Sage
- Charmaz, K. (2006) *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Clarke, A. E. (2005) *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Thousand Oaks: Sage.
- Chernobilsky, L. (2006) El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Coffey, A. y P. Atkinson (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquía.

- Corbin, J. (2009) "Taking an Analytic Journey", en J. Morse, P. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, y A. Clarke, *Developing Grounded Theory: The Second Generation*, Walnut Creek: The Left Coast Press.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Freidin, B. (2014) *Proyectos profesionales alternativos: relatos biográficos de médicos que practican medicinas no convencionales*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Freidin, B. (2012) "Coming to terms with professional life: Physicians' stories of their turning to the practice of unconventional medicine in Buenos Aires", *Annual Meeting of the Eastern Sociological Society (ESS)*, New York, 23-26 de febrero.
- Freidin, B. (2007) "El proceso de construcción del marco teórico en el diseño de una investigación cualitativa". En Ruth Sautu (comp.) *La práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos, y las técnicas*. Buenos Aires: Lumiere.
- Freidin, B. (2004) El uso del enfoque biográfico para el estudio de trayectorias migratorias," en Sautu, R. (comp.) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los actores sociales*; Buenos Aires: Lumiere
- Freidin, B. (2003) "The Dead Body and Organ Transplantation". En Faircloth, C. (ed.) *Aging Bodies: Images and Everyday Experiences*; Walnut Creek: Altamira Press.
- Freidin, B. (2000) *Los límites de la solidaridad: Condiciones sociales y culturales de la donación de órganos*, Buenos Aires: Lumiere.
- Freidin, B. y C. Najmias (2011) "Flexibilidad e interactividad en la construcción del marco teórico de dos investigaciones cualitativas", *Espacio Abierto- Cuaderno Venezolano de Sociología*, 20(1): 51-70.
- Freidin, B. e I. Perugorria (2007) "El estudio de movimientos sociales a través de una estrategia multi-metodo: el caso del movimiento asambleario en Buenos Aires. En Sautu, R.

(comp.) *La práctica de la investigación social. La articulación del marco teórico, métodos y técnicas*. Buenos Aires: Lumiere.

- Freidin, B., M. Ballesteros y M. Echeconea (2013) *En búsqueda del equilibrio: salud holística, bienestar y vida cotidiana entre seguidores del Ayurveda en Buenos Aires*, IIGG-UBA, Serie Documentos de Trabajo No.65.
- Freidin, B., M. M. Di Virgilio, y M. G. D´Onofrio (2012) “Défis que présente le processus d’analyse des données dans la recherche qualitative: réflexions néées de la recherche pratiquée en différents contextes de travail”, *Revue Recherches Qualitatives, La recherche qualitative en Argentine: des acquis et des questionnements* », 31(2):12-43.
- Huberman, M. A. y M.B. Miles (1994) “Manejo de datos y métodos de análisis”, en Denzin, N. y Y. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage (Traducción resumida de J. García Hamilton, Documento Nro. 1 de la cátedra Sautu de Metodología de la Investigación Social I, II y III de la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires).
- Kuckartz, U. (2014) *Qualitative Text Analysis*. London: Sage.
- Miles, M. B., A. M. Huberman, y J. Saldaña (2014) “Designing Matrix and Network Displays”, en *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Los Angeles: Sage. (Traducción resumida de B. Freidin, Documento Nro. 96 de la cátedra Sautu de Metodología de la Investigación Social I, II y III de la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires).
- Denzin, N. y Y. S. Lincoln (2005) “Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research”, en Denzin, N. y Y. S. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Londres: Sage. Documento Nro. 13 de la cátedra Sautu de Metodología de la Investigación Social I, II y III de la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, traducción resumida de C. Najmias y M. P. Otero 2006).

- Maxwell, J. A. (1996) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks: SAGE.
- Mejía Navarrete, J. (2011) Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1, 47-60.
- Patton, M. (2002) *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Saldaña, J. (2010) *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles; Sage.
- Sautu, R. (2009) “El marco teórico en la investigación cualitativa”, *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 1, 1: 155-177.
- Sautu, R., B. Freidin, P. Boniolo e I. Perugorría (2004) “Catálogo lego de prácticas corruptas”, en R. Sautu (comp.) *Catálogo de prácticas corruptas: corrupción, confianza y democracia*, Buenos Aires: Ediciones Lumière.
- Silverman, D. (2005) *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage
- Strauss, A. (1999) *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. y J. Corbin (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Strauss, A. y J. Corbin (1994) “Grounded Theory Methodology: An Overview” en
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE.
- Taylor, S. y R. Bogdan (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*, Buenos Aires, Paidós.
- Timmermans, S. e I. Tavory (2012) “Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis.” *Sociological Theory*, Vol. 30 (3):167-186.
- Tracey, S. (2010) “Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research”, *Qualitative Inquiry*, 16(10) 837-851.

