

Texto, testimonio y metatexto : el análisis de contenido en la investigación en educación	Título
Ruiz Silva, Alexander - Autor/a;	Autor(es)
La práctica investigativa en ciencias sociales	En:
Bogotá	Lugar
UPN, Universidad Pedagógica Nacional	Editorial/Editor
2004	Fecha
	Colección
Investigación educativa; Educación; Investigación social; Métodos de investigación; Metodología; Análisis de contenido; Colombia;	Temas
Capítulo de Libro	Tipo de documento
<a href="http://bibliotecavirtual.clacso.org/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf">http://bibliotecavirtual.clacso.org/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf</a>	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica <a href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es">http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es</a>	Licencia

**Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO**  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)**  
**Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)**  
**Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)**  
[www.clacso.edu.ar](http://www.clacso.edu.ar)



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales  
 Conselho Latino-americano de Ciências Sociais  
 Latin American Council of Social Sciences





# Texto, testimonio y metatexto

## El análisis de contenido en la investigación en educación <sup>11</sup>



Alexander Ruiz Silva <sup>12</sup>

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

---

<sup>11</sup> El presente documento fue elaborado en el marco del proyecto de investigación: “Análisis de los procesos de construcción de identidad pedagógica en contextos de formación de docentes”, financiado en el año 2000 por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La versión que aquí se publica corresponde a una ampliación y precisión del texto, luego de su aplicación en el proyecto: “Análisis desde la ética de la responsabilidad, de los criterios valorativos éticos, políticos y pedagógicos, en procesos de formación en valores”, proyecto desarrollado conjuntamente con Marieta Quintero y Bibiana Restrepo, con la cofinanciación de Colciencias y la Fundación para la Promoción de Valores Humanos y Educación Comunitaria, FUNVHEC. Algunos apartes de un borrador de este texto fueron publicados sin la autorización del autor y sin citarlo debidamente en: *Documentos pedagógicos*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Número 8, junio de 2001.

<sup>12</sup> El autor es asesor de la Subdirección de Programas Estratégicos de Colciencias e investigador de la relación ética, política y pedagogía.

A continuación se presenta una reflexión sobre las limitaciones y los alcances teóricos y prácticos de la herramienta de investigación Análisis de Contenido (AC), como parte de la exposición de una propuesta de modelo operativo (esto es, “orientaciones funcionales”) para su utilización en el ámbito de la investigación en educación, respondiendo básicamente a los requerimientos de organización, análisis e interpretación de información propios de este tipo de procesos.

## ¿Qué es el análisis de contenido?

En la última década ha cobrado gran vigencia en las ciencias sociales el uso de estrategias y técnicas de análisis del lenguaje, lo que en buena medida ha justificado la presencia en el contexto de la investigación de opciones metodológicas especializadas, como “el análisis del discurso”, “el análisis de textos” y “el análisis de contenido”; que, si bien provienen de tradiciones distintas, coinciden en ser interesantes alternativas de investigación cualitativa para abordar la realidad social (Sandoval, 1996).

En el caso específico del AC, se cuenta con una valiosa herramienta que, en dinámicas particulares de investigación social, contribuye a dar respuesta a muchas de las necesidades y los objetivos definidos por los investigadores, así como a los requerimientos de los contextos investigados. Una consideración especial frente a esta herramienta de análisis la representa el hecho de que los procedimientos seguidos en su utilización nos permiten *comprender* la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación.

Al estudiar el significado de distinto tipo de testimonios (bien se trate de transcripciones de entrevistas, grupos focales, etc., o bien sea de textos escritos, tomados como fuente de información primaria), el AC establece un vínculo entre tres niveles del lenguaje. Veamos:

Análisis de contenido	Esquema: nivel de superficie - nivel de analítico - nivel interpretativo
Otras metodologías de análisis de discurso	Esquema: nivel de superficie - nivel interpretativo

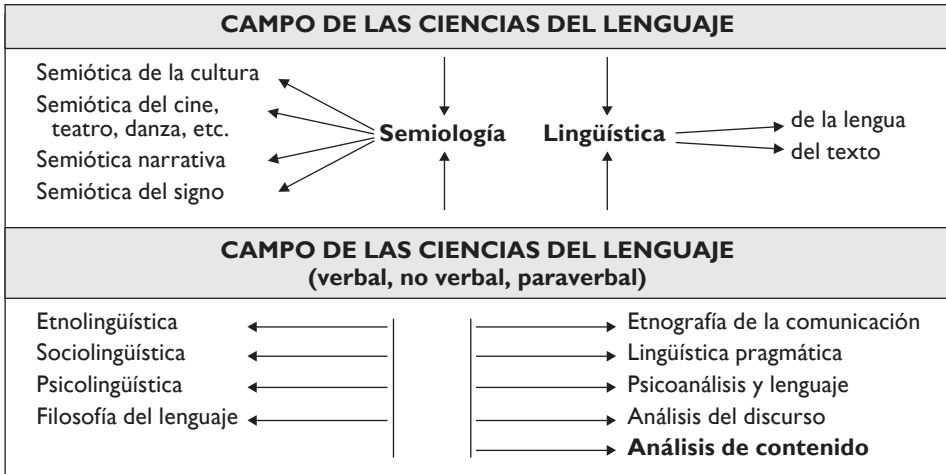
El *nivel de superficie* está constituido por las afirmaciones, preguntas y, en general, formulaciones de los informantes en una entrevista individual o grupal, o que se encuentran presentes en un testimonio escrito. Al *nivel analítico*, en cambio, se llega cuando somos capaces de ordenar estas formulaciones a partir de criterios de afinidad (unas afirmaciones dicen prácticamente lo mismo que otras) o por criterios de diferenciación (unas afirmaciones dicen cosas completamente distintas e incluso contrarias a otras) y cuando construimos categorías para clasificar y organizar la información que nos dan nuestros informantes. El *nivel interpretativo* consiste en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información a la que ha accedido (nivel de superficie) y ha organizado (nivel analítico), y a la que también ha dotado de un sentido nuevo.

NIVELES DE ANÁLISIS DE CONTENIDO	
Nivel	Característica
Superficie	Descripción de la información
Analítico	Clasificación, ordenamiento de la información y construcción de categorías
Interpretativo	Comprensión y constitución de sentido

La aplicación del AC consiste, en términos generales, en la posibilidad de acceder de manera sistemática a estos tres niveles y de construir a partir de allí un texto distinto a los anteriores, más completo, más sintético, más estructurado, en el que los anteriores textos (testimonios escritos y transcripciones) se vean reflejados, recuperados, reconstruidos. Esto debe permitirles tanto a los investigadores como a la comunidad investigada tener una visión fiel de las distintas concepciones, acciones y circunstancias sociales que se convierten en objeto de investigación.

En síntesis, el AC es una herramienta metodológica rigurosa y sencilla que supone someter la capacidad interpretativa del investigador a una disciplina orientada técnicamente. El siguiente esquema de Julieta Haidar (1998, 119) permite ubicar el AC en el amplio campo de las ciencias del lenguaje<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> La única modificación que se le hizo al presente esquema tiene que ver con la incorporación del AC como un ejemplo más de las estrategias metodológicas enunciadas en la parte inferior derecha del esquema. Para Herrera (1998: 7), “El análisis de contenido (lingüística), el socioanálisis (sociología crítica), los relatos orales (historia de las mentalidades), las historias de vida (historia) y el grupo de discusión (educación) son sólo muestras de ese amplio abanico del que disponemos hoy para acceder a eso que llamamos la experiencia humana. Otros métodos más bien adscritos, por sus orígenes, a disciplinas específicas han venido traspasando su campo propio y hoy son también utilizables desde pretensiones transdisciplinarias más amplias”.



## ¿Cuándo utilizar el análisis de contenido?

El AC puede ser entendido como método principal de análisis o como una herramienta metodológica complementaria. En este último caso se entiende el AC como una técnica subsidiaria de otra estrategia más genérica. Un ejemplo de ello lo representan los estudios de carácter meramente descriptivo, basados en los resultados obtenidos luego de la realización de entrevistas. Es posible que como estrategia complementaria el investigador decida excepcionalmente analizar algunos de los textos transcritos luego de la realización de las entrevistas. En este caso, la estrategia metodológica central seguirá siendo la entrevista misma.

Si nuestro propósito investigativo fuera, por ejemplo, describir la forma como los maestros educan en valores en la escuela, la realización de entrevistas a maestros, las observaciones de su trabajo en aula y la revisión de algunos documentos de la comunidad educativa (*v. gr.* PEI, manual de convivencia) serían las estrategias centrales para dar cuenta del objetivo de la investigación, mientras que la aplicación del AC sería esencialmente complementaria y opcional, dado que esta estrategia aporta más a propósitos hermenéuticos (interpretativos) que a propósitos propiamente descriptivos; aunque, como veremos más adelante, nos ayuda también a organizar la información, a sintetizarla y a orientar los análisis.

Siguiendo con nuestro ejemplo, en el caso de que como investigadores deseemos, además de interesarnos por la descripción de las estrategias de educación moral, acceder al sentido que los maestros le atribuyen a su acción pedagógica cuando creen que están formando en valores, la naturaleza del asunto investigado no se resolvería simplemente de manera anecdótica. Suele suceder que

somos los mismos docentes quienes adelantamos procesos de investigación de contextos educativos propios o muy cercanos al nuestro, esto es, hacemos parte del contexto investigado. El nivel de complejidad en estos casos es remarcable, dado que como investigadores participamos en la conformación y constitución del objeto investigado. Este rol de “investigador interno” o “investigador participante” hace que necesariamente se pase de un plano descriptivo a uno interpretativo, en el cual todos los actores del estudio, esto es, informantes e investigadores, expresan su manera de pensar y de vivir.

Este tipo de estudios plantean necesariamente un *diálogo de intersubjetividades*. Las intersubjetividades en juego en este caso son las de los investigadores y las de los informantes; por tal razón, resulta propicia y productiva la definición de una *orientación hermenéutica*. El AC contribuye decididamente a este propósito, en la medida en que nuestro interés se centre principalmente en los contenidos expresados por las personas que nos sirven de informantes y por nuestras interpretaciones de sus respuestas. De este modo, los *testimonios escritos* seleccionados, las *transcripciones* realizadas, nos servirán de insumos básicos para el análisis y la interpretación, y la utilización del AC será la herramienta fundamental para orientar dicho análisis e interpretación.

## ¿Qué se debe tener en cuenta en el análisis de contenido?

Aunque parezca demasiado obvio, es importante señalar que el AC trabaja fundamentalmente con el lenguaje, en tanto *acto productor de sentido*. De la misma manera, las acciones humanas –lo que hacemos cotidianamente– suele ser entendido en su capacidad expresiva, es decir, nuestras acciones tienen diversos significados y la mayoría de las veces pueden expresarse a través del lenguaje.

De este modo, a través de nuestras acciones y de nuestro lenguaje expresamos no sólo ideas, sino también deseos, expectativas, intenciones. Vale la pena destacar que el AC es apenas una estrategia metodológica que, a diferencia de otras, nos permite recopilar, comparar y clasificar información, con vistas a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido, en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información.

En nuestro ejemplo, el AC deberá utilizarse esencialmente como herramienta para trabajar con las formulaciones (expresiones) de los informantes de las instituciones educativas investigadas, manifiestas a través de testimonios orales y escritos, sobre los que queremos ampliar nuestra información y nuestro conocimiento. Lo que veremos más adelante es la manera como toda esta información puede ser organizada para su análisis, de tal modo que

podamos acceder al significado y sentido que los temas tratados tienen para los informantes (comunidad investigada) y para nosotros mismos en nuestro rol de investigadores.

También es importante tener en cuenta que cuando se habla del “contenido” de un texto nos estamos refiriendo al *sentido* que tiene ese texto para quien lo produce, pero sobre todo para quien lo interpreta. El interés se traslada entonces del texto mismo, a *algo en relación con lo que el texto funciona como instrumento*. De este modo, el AC tiene entre sus objetivos primordiales el establecimiento de las conexiones existentes entre el nivel formal o de superficie de un texto (nivel sintáctico) y el nivel significativo del mismo (niveles semántico y pragmático). (Navarro y Díaz, 1995: 180).

El sentido de lo que cada uno de nosotros hace en el presente se encuentra de alguna manera determinado por nuestra propia experiencia, es decir, por lo que hemos hecho y dejado de hacer en el pasado y por el modo en que establecemos relaciones entre los distintos significados que descubrimos y construimos en la vida. “Llevar la experiencia al campo del lenguaje es poder hablarla desde las significaciones y las orientaciones que ha adquirido; estos elementos se hacen visibles a partir de los datos históricos y vivenciales que se registran de las actividades y acciones que desarrolla el individuo en el transcurso de su experiencia” (Ramírez, 1993). El AC nos permitirá develar el sentido que han tenido y que tienen para nosotros mismos, y para la comunidad “investigada”, las concepciones y vivencias en torno al tema investigado.

En este sentido, estrategias de análisis e interpretación como la que estamos presentando ayudan a descubrir el sentido de experiencias particulares de sujetos sociales. Siguiendo a Torres (1995):

Con el aporte de la perspectiva interpretativa de investigación, hoy concebimos las experiencias, no sólo como un entramado de objetivaciones sociales, sino también como una red de significaciones para los actores que en ellas intervienen; como un cruce de lecturas que de ellas se hacen y que, en consecuencia, con ellas actúan.

Otra consideración de suma importancia tiene que ver con que los testimonios que revisemos (extraídos de algunos escritos) y los textos que construyamos (a partir de la transcripción de observaciones, entrevistas individuales y grupales) irán adquiriendo su verdadero sentido en la medida en que los organicemos, los clasifiquemos, nos familiaricemos con ellos, los ordenemos según categorías, pero, sobre todo, en la medida en que como investigadores podamos plasmar nuestro propio sello interpretativo, es decir, en la medida en que integremos nuestra propia perspectiva a la que se plantea en dichos testimonios.

Esto lo podremos lograr sólo si estamos en la capacidad de reconocer que todos los ámbitos sociales en los que estamos inmersos y de los que hacemos parte tienen características especiales. Por ejemplo, es posible que las concepciones y vivencias de educación moral en una región del país sean totalmente distintas a las que se pueden encontrar en otras regiones o incluso que en distinto tipo de instituciones de una misma región estas diferencias se marquen aún más. Lo esencial es estar presto a enriquecer el análisis y la interpretación justamente de esas diferencias; en otras palabras, si bien siempre será importante encontrar características comunes entre instituciones y grupos de informantes, tiene quizás la misma relevancia poder hallar diferencias y hacerlas explícitas.

Utilizando el AC es posible reconocer dos tipos de dimensiones del contexto, distintas, pero a la vez complementarias, se trata del *contexto cultural* y del *contexto relacional*. Veamos en qué consiste cada uno:

<b>DIMENSIONES COMPLEMENTARIAS DEL CONTEXTO</b> <b>Ejemplo de estudio sobre la Educación Moral en la escuela</b>	
<b>Contexto</b>	<b>Características</b>
Contexto cultural	Se refiere a las condiciones de vida, prácticas, hábitos, valores y costumbres que despliegan habitualmente los informantes cuando orientan moralmente a sus estudiantes, como expresión de sus concepciones y vivencias.
Contexto relacional	Hace alusión a los actos comunicativos concretos en los que los informantes nos dan sus testimonios; p. ej., el grado de empatía y confianza que establecen con el investigador, el grado de sinceridad en sus respuestas, la manera como comunican sus estados de ánimo y sus formas de expresión.

Todos nuestros análisis deberán partir de un diálogo permanente entre estas dos dimensiones. El investigador debe tener presente que aunque algunas de las características descritas en el cuadro se mantienen relativamente en el tiempo, otras logran rápidas transformaciones con relación a la época y a los cambios de la sociedad.

## ¿Cómo hacer un análisis de contenido?

Al aplicar el AC estamos trabajando con dos tipos de elementos estructurales; éstos son: *referencias y rasgos*. En el caso de nuestro estudio, puede considerarse que las *referencias* se definen como los testimonios que nos dan los informantes en las entrevistas, grupos de discusión, etc., y que nosotros debemos transcribir y organizar. En nuestro ejemplo concreto, las *referencias* son las opiniones y los relatos vitales que los informantes nos hacen sobre el sentido que ha tenido y tiene para ellos y sus estudiantes la formación moral.



Se entenderán como *rasgos* aquellos elementos que los investigadores consideremos como significativos en dichos relatos, bien sea porque nos permiten caracterizar las diferentes maneras que tenemos de concebir y vivenciar las referencias, o bien porque nos hacen posible identificar las coincidencias.

ELEMENTOS ESTRUCTURALES EN LA APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO	
Elemento	¿En qué consiste?
Referencias	Conjunto de testimonios escritos (por los mismos informantes o por personajes importantes para la comunidad investigada) y orales (entregados en las entrevistas) que tenemos que someter a análisis e interpretación.
Rasgos	Características diferenciales y comunes más importantes que encontramos en las referencias.

Bien, ahora que sabemos cuáles son los elementos estructurales para llevar a cabo el AC Veamos cómo podemos organizar y analizar estos *elementos*. La organización y el análisis se realizan a partir de la utilización de dos tipos de estrategias complementarias entre sí; éstas son: las *estrategias de delimitación* y las *estrategias de determinación*.

- *Estrategias de delimitación*: Aquí se hace énfasis en la manera como se amplían o restringen los elementos que se encuentran presentes en los testimonios de los informantes, según la cantidad de textos revisados, el número de entrevistas y de personas entrevistadas. Las estrategias de delimitación pueden ser de dos tipos. Veamos:

ESTRATEGIAS DE DELIMITACIÓN Ejemplo de estudio sobre la Educación Moral en la escuela	
Estrategia extensiva	Estrategia intensiva
Se reducen al máximo los elementos analizados; p. ej., se toman como punto de apoyo las concepciones y vivencias que tienen los informantes cuando imparten orientación moral. Esto nos permite concentrar nuestros esfuerzos en un tratamiento exhaustivo, completo y preciso del asunto. Aquí las referencias son muy amplias, producidas por una cantidad apreciable de informantes.	Se integran en el análisis todos los elementos presentes en los relatos de los informantes; p. ej., se hacen entrevistas en las que los informantes se refieren a muchos elementos que tienen que ver con sus concepciones y vivencias sobre diferentes temas: sus responsabilidades específicas con procesos de orientación moral, sus decisiones morales cotidianas en el ámbito escolar, sus acciones pedagógicas concretas. Aquí el número de informantes y las referencias suelen ser relativamente pequeñas, pero se analizan en detalle todas sus afirmaciones.

- *Estrategias de determinación*: Estas estrategias, por su parte, se refieren al modo como se establece el sentido de un testimonio (entregado, por ejemplo, en una entrevista), con base en la comparación que se lleva a

cabo con los otros testimonios que hemos recopilado en el proceso de investigación. Las estrategias de determinación, a su vez, se dividen en:

<b>ESTRATEGIAS DE DETERMINACIÓN</b> <b>Ejemplo de estudio sobre la Educación Moral en la escuela</b>	
<b>Estrategia intertextual</b>	<b>Estrategia extratextual</b>
<p>El sentido de un testimonio se establece en relación con los otros testimonios, lo que plantea a su vez dos formas posibles de análisis:</p> <p><i>El método agregativo:</i> Los testimonios ofrecidos por nuestros informantes se unifican en una sola categoría; p. ej., puede suceder que sobre la <i>responsabilidad moral</i> del educador todos los informantes hagan referencia explícita a sus concepciones más abstractas.</p> <p>De alguna manera aquí los testimonios entran a señalar aspectos comunes (coincidencia-resonancia cooperativa) aunque sean testimonios entregados por personas distintas.</p> <p><i>Método discriminativo:</i> Los testimonios se organizan en categorías diferentes, con el objeto de establecer comparaciones entre ellos; p. ej., sobre las <i>decisiones morales</i>, los informantes también destacan aspectos que tienen que ver con su historia personal y familiar, su vocación particular, su procedencia cultural, étnica, etc. Por tanto, aquí se destacan aspectos diferenciales (<i>resonancia diferencial</i>).</p>	<p>El sentido de un testimonio se establece en relación con elementos que no están presentes en el testimonio (en las entrevistas). Las estrategias extratextuales pueden ser de dos tipos:</p> <p><i>Contexto inmediato en el que se produce un testimonio:</i> p. ej., las condiciones sociales y políticas actuales por las que atraviesa el país en el momento en que se ofrece el testimonio.</p> <p><i>Características especiales del informante:</i> Todas las personas somos distintas, tenemos historias de vida y rasgos de personalidad diferentes, lo que puede hacer que nuestras respuestas, formas de hablar, formación, etc., hagan que se produzcan testimonios con peculiaridades de fondo.</p>

En algunas investigaciones es común que se combinen estrategias de análisis intertextual con estrategias de análisis extratextual, de la misma manera que se pueden instrumentar simultáneamente estrategias intensivas y extensivas. Se entiende, por tanto, que el diseño de AC en una investigación en particular debe responder esencialmente a las necesidades de los investigadores, expresadas en los objetivos de su estudio. En ese orden de ideas, asumimos que la propuesta de análisis que mejor se ajusta al ejemplo hasta ahora presentado es el siguiente:

<b>DISEÑO DE ANÁLISIS DE CONTENIDO</b> <b>Ejemplo de estudio sobre la Educación Moral en la escuela</b>		
	<b>Delimitación extensiva</b>	
Determinación intertextual	<p>El análisis de los textos y testimonios de los informantes se orienta a partir de las categorías básicas seleccionadas previamente por los investigadores; éstas pueden ser: <i>decisiones morales, acciones pedagógicas, etc.</i>, y a partir de otras categorías construidas o seleccionadas por cada uno de los investigadores, teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada uno de los contextos (regionales) de donde tomamos la información.</p> <p>Por tal razón, asumimos la delimitación extensiva con <i>referencias</i> amplias de una cantidad apreciable (no exagerada) de informantes y una determinación intertextual que nos permita combinar el <i>método agregativo</i> (a partir del cual se organizan los testimonios con base en las categorías enunciadas) con el <i>método discriminativo</i> (a partir del cual surgen otras categorías para entender la problemática estudiada).</p>	Delimitación intensiva
Determinación extratextual	–	–

Hasta aquí sabemos qué es una *referencia*, qué es un *rasgo*, cuáles son las estrategias de delimitación y de determinación que se pueden llevar a cabo cuando se realiza un AC, e incluso tenemos una propuesta para delimitar y determinar los testimonios a los que accedemos en un estudio específico, lo que significa que con ello ya estamos llevando a cabo el análisis y sentando las bases firmes para la realización de las interpretaciones. Veamos qué más sigue:

Organización de la información para su descripción y análisis

Es de suma importancia que podamos organizar adecuadamente la información que obtengamos luego de la revisión de documentos, la realización de observaciones de campo y de entrevistas individuales y grupales. Por tal razón, recomendamos el siguiente procedimiento estándar: 1) identificar y clasificar la información recopilada y producida, y 2) definir el criterio de periodización.

1) Identificación y clasificación de la información recopilada y producida:

La información en una investigación como la ejemplificada es el producto de acciones de recopilación y producción. Recopilamos la información cuando accedemos, por ejemplo, a testimonios escritos importantes para la comunidad (orientaciones pedagógicas, el PEI, el manual de convivencia, otros). Dichos testimonios anteceden nuestra labor investigativa, es decir, ya se produjeron y nosotros solamente decidimos cuáles de esos testimonios vamos a tener en cuenta y cuáles no.

Normalmente el criterio que se utiliza para la recopilación de testimonios es la pertinencia que puedan tener algunos de ellos para el investigador en el momento de describir aquello que le interesa, según los objetivos y la orientación del estudio, en permanente alerta frente a la importancia que puedan tener algunos de estos testimonios para la comunidad estudiada.

Se habla de producción de un testimonio cuando dicho testimonio no antecede a la acción del investigador; es decir, que los testimonios son el producto de la interacción del investigador y los informantes. En este caso, las observaciones y entrevistas son las estrategias metodológicas que permiten que los testimonios emerjan y cobren sentido.

De esta manera es recomendable que organicemos la información con base en este criterio diferencial:

<b>ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	
<b>Recopilación</b>	<b>Producción</b>
Se organiza aquí la información más importante según la naturaleza de nuestro estudio y sus objetivos. La fuente de información son los testimonios escritos en diferentes épocas. Estos testimonios deben organizarse según un criterio de periodización definido por los investigadores.	Se ordenan aquí los elementos más importantes de los testimonios transcritos, luego de la realización de observaciones y entrevistas, que contribuyen a dar cuenta de los objetivos de la investigación. Estos testimonios también se organizan según la periodización establecida.

El proceso de organización de la información (recopilada y producida), según los periodos definidos, nos permite alcanzar los niveles descriptivo y analítico.

## 2) Periodización

La información no sólo se debe organizar a partir de la delimitación, determinación, recopilación y producción, sino también a partir de un criterio temporal, esto es, se debe ordenar en etapas o periodos. Para nuestro caso, debemos situar la franja de tiempo en la que se enmarquen los testimonios orales y escritos de los informantes. Podríamos definir, por ejemplo, que solamente se van a tener en cuenta los testimonios escritos en los que hayan participado de forma directa la mayor parte de los informantes, por ejemplo, el manual de convivencia del colegio diseñado en los últimos dos años y los testimonios orales que refieran a la experiencia educativa del mismo periodo. Como puede intuirse, siempre deberá acudirse a los propósitos de la investigación para definir la delimitación temporal de los relatos.

## La construcción de categorías

El proceso de construcción de categorías se encuentra íntimamente ligado al de la organización de la información; de hecho, si este último proceso se ha realizado con criterios sistemáticos, tal como se ha venido sugiriendo en las páginas anteriores, se puede decir que ya se han cumplido los pasos para la construcción de las categorías de análisis e interpretación. Si recapitulamos frente a lo hasta ahora presentado, lo veremos con mayor claridad:

1. En un primer momento accedemos a las *referencias*, es decir, al cúmulo (*corpus*) de información que nos ofrecen los *testimonios recopilados* y los *testimonios producidos*.
2. El tipo de información que obtenemos de estos testimonios depende en buena medida del contexto, tanto del contexto cultural de los informantes, como del contexto relacional (comunicación entre investigador e informantes).
3. Posteriormente ordenamos las afirmaciones a partir de criterios de afinidad (unas afirmaciones dicen prácticamente lo mismo que otras) o por criterios de diferenciación (unas afirmaciones dicen cosas completamente distintas e incluso contrarias a otras).
4. Este proceso suele permitirnos identificar algunos *rasgos* en la información. Ellos pueden ser tanto puntos comunes importantes en los testimonios de los informantes, como peculiaridades sobresalientes en algunos de estos testimonios. Se puede decir que estos *rasgos* son nuestros primeros esbozos de categorías.
5. A través de la estrategia de *delimitación extensiva* definimos el número de documentos escritos que estamos dispuestos a revisar, así como el número de personas que podemos entrevistar y las sesiones de entrevista que llevaremos a cabo. Cada investigador aplica la *delimitación* según sus posibilidades y recursos.
6. Pero es a través de la *determinación* como vamos definiendo en firme las categorías que entramos a describir, analizar e interpretar. Recordemos que los ejes centrales de cada estudio se definen en su marco conceptual y marcan ya una pauta; por tanto, buena parte de la información se organiza alrededor de estos ejes; es lo que se conoce como estrategia o método agregativo. La información que no se organice en torno a estas categorías deberá organizarse alrededor de otros términos o conceptos propuestos por los investigadores; este procedimiento se denomina estrategia o método discriminativo.
7. Estos términos, sumados a los ya previamente definidos, son básicamente las categorías de nuestro estudio, que normalmente se convierten en los títulos y subtítulos en nuestros informes escritos.

8. Cada uno de los títulos y subtítulos o, mejor, de las categorías de nuestro informe contendrán descripciones (fragmentos de testimonios) e interpretaciones del investigador.

Así como hay *categorías mayores* (por decirlo de alguna manera), hay otras que para la mirada del investigador, aunque sean importantes, lo son un tanto menos. Esto nos permite definir niveles de categorías. Por ejemplo, las *decisiones morales* que toma un educador y las *acciones pedagógicas concretas* utilizadas en procesos de orientación moral podrían ser candidatas a categorías de *primer orden* para los investigadores, mientras que las *jerarquías de poder en la escuela*, los *discursos morales* del maestro en el aula, la *filosofía educativa* expresada en los documentos del colegio, etc., podrían ser asumidas como categorías de *segundo orden*, y reconocidas como importantes, según el grado de subordinación a las primeras.

Finalmente, no en vano se debe ser enfático en que es en definitiva el investigador quien decide, según la orientación del estudio y según sus hallazgos, cuáles categorías van a ser consideradas de primer orden y cuáles de segundo orden. Pesa en esa decisión la apreciación que tenga el investigador del valor atribuido por los informantes a ciertos elementos y la caracterización del contexto. Este criterio define en buena medida la extensión (número de párrafos o páginas) dedicada en el informe a cada categoría y su ubicación en el índice y en el cuerpo del informe.

Según Uribe (1995: 15-78), no hay que perder de vista que “el investigador cualitativo es más un artífice o, si se quiere, un artesano que no arma grandes maquinarias o estructuras mentales, sino estrategias que le permitan tener lineamientos orientadores, no manuales reproducibles a cualquier lugar y tiempo”. Si las categorías construidas son realmente consecuentes con el contexto investigado, las interpretaciones que vayamos construyendo paralelamente aumentarán significativamente las posibilidades de pertinencia. “Por supuesto, decidir de qué se está hablando es una especie de apuesta interpretativa. Pero el contexto nos permite hacer esta apuesta de manera menos aleatoria que una apuesta sobre el rojo o el negro en la ruleta” (Eco, 1996: 67).

### El papel de la interpretación

Hasta aquí hemos hablado de las dimensiones descriptiva y analítica de nuestra investigación, pero poco se ha dicho de la interpretativa; sin embargo, ello tiene una clara explicación. Asumimos que estos procesos son prácticamente naturales en el ser humano dotado de intuición, lenguaje, inteligencia y capacidad de abstracción, tanto en las acciones corrientes de nuestra vida cotidiana, como

en la dinámica especial de la investigación; sin embargo, tales procesos tienen diferencias considerables en cuanto a su grado de complejidad.

Las descripciones y los análisis se pueden orientar metodológicamente con relativa facilidad, tal y como hemos tratado de mostrar en el presente texto. Sin embargo, con la interpretación pasa algo diferente; la interpretación no es algo que sucede al final del proceso, luego de haber recopilado, producido, seleccionado, clasificado y organizado la información, sino que es una facultad humana que acompaña todo ese proceso, haciéndolo posible, dándole sentido. Hacemos interpretaciones cuando consideramos que una afirmación cualquiera de un informante es más relevante que la de otros, o cuando asumimos que un testimonio escrito es más rico en matices que otro. Clasificar y ordenar la información no es sólo una tarea analítica; implica también una actitud interpretativa que dota de sentido, por ejemplo, la ubicación de una afirmación en determinada categoría. Por tal razón, no se enseña a hacer interpretaciones: simplemente se hacen. No obstante, corresponde al investigador hacerlas explícitas

Un investigador hace explícitas sus interpretaciones cuando reflexiona y expresa los criterios tenidos en cuenta para ordenar los datos a los que tiene acceso en un proceso de investigación. En nuestro caso, por ejemplo, el investigador, luego de hacer una descripción sobre la manera como un grupo de maestros toman decisiones morales, expresa (por escrito en el informe) el sentido que tienen para ellos estas decisiones. También se explicita una interpretación cuando se establecen relaciones entre diferentes testimonios; por ejemplo, el investigador hace notorias las semejanzas y las diferencias entre las acciones pedagógicas utilizadas por los informantes de diferentes regiones, cuando creen que están orientando moralmente a sus estudiantes.

En suma, un investigador expresa sus interpretaciones cuando acompaña la presentación descriptiva de los hallazgos de la investigación, con sus propias formas de ver los fenómenos estudiados; también cuando adelanta conclusiones frente a lo narrado y las redacta en los informes. Así, las investigaciones que utilizan la metodología de AC pretenden básicamente brindar elementos que enriquezcan la reflexión teórica y metodológica que le es propia al contexto de estudio.

Una consideración final con relación a los pasos y las dimensiones metodológicas arriba detalladas es que éstas no deberán ser asumidas como lineales y acumulativas; es decir, en ningún caso dichos pasos se cumplen en estricto orden; antes bien, se imbrican entre sí, en algunas ocasiones se presentarán de modo simultáneo. Si bien en teoría a menudo se tiene la sensación de que se sigue una especie de secuencia lógica, en la práctica dicha secuencia se caracteriza siempre por ser flexible.

## La producción de un metatexto y su condición heurística

El AC puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tiene como objetivo la producción de un metatexto analítico, en el que se representa el *corpus textual* (la información obtenida en el proceso investigativo) de manera transformada. Este metatexto debe representar, en lo posible y de manera directa, el sentido que subyace al corpus original. La “nueva lectura” del texto originario, como resultado del análisis y la interpretación del investigador, lo convierte a éste en autor del metatexto.

El resultado de este proceso es una doble articulación del sentido del texto y del proceso interpretativo que lo esclarece. El metatexto generado consiste, entonces, en una determinada transformación del corpus, operada por reglas definidas y que debe ser teóricamente justificado por el investigador a través de una “interpretación adecuada”. Desde este punto de vista, el AC debe entenderse como un conjunto de mecanismos capaz de producir *preguntas* y no como una receta para obtener respuestas. En otras palabras, ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuitivos y sin embargo presentes (Navarro y Díaz, 1995: 182).

En este caso, denominamos metatexto, o metatextos, a los informes de investigación y los artículos que elaboramos y que dirigimos a la comunidad especializada y al público en general. Aunque parezca muy obvio, es importante resaltar que en la elaboración de dichos artículos se debe tener en cuenta principalmente a los sujetos autores del corpus de la investigación (informantes). Esto significa no alejarse demasiado del lenguaje de los informantes, moverse en códigos lingüísticos comunes y definir categorías relativamente familiares para la organización de la información. En otras palabras, el propósito de los investigadores ha de ser el de rebasar el corpus original y orientarse por el proceso mismo de producción textual. La clave para entrar a este proceso no sólo depende de la aplicación de orientaciones metodológicas oportunas, sino fundamentalmente también de la reconstrucción de la experiencia investigativa en la que recobran importancia los elementos descriptivos, analíticos e inferenciales que la recorren.



## Bibliografía

- ECO, UMBERTO. “La sobreinterpretación de textos”, en *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge, University Press, 1996.
- HAIJAR, JULIETA. “Análisis del discurso”, en Jesús Galindo Cáceres (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México, Pearson/Addison Wesley Longman, 1998, pp. 117-164.
- HERRERA G., JOSÉ DARÍO. “La investigación cualitativa o los modos de comprender la experiencia humana”, en *Metodología de la investigación* (Módulo de la Maestría en Educación y desarrollo comunitario). Santafé de Bogotá, Cinde/Usco), 1998, pp. 1-6.
- NAVARRO, PABLO, y DÍAZ, CAPITOLINA. “Análisis de contenido”, en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coords.). *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis, 1995, pp. 177-224.
- RAMÍREZ VELÁSQUEZ, JORGE ENRIQUE. “La sistematización, espejo del maestro innovador”, en *Cuadernos de reflexión educativa*. Santafé de Bogotá, Centro de Promoción Ecuménica y Social-Cepecs, 1993.
- RUIZ SILVA, ALEXANDER. *Pedagogía en valores. Hacia una filosofía moral y política de la educación*. Bogotá, Plaza y Janés / Universidad Distrital, 2000.
- SANDOVAL CASILIMAS, CARLOS A. *Investigación cualitativa*. Santafé de Bogotá, Icfes/Ascun, 1996.
- TORRES CARRILLO, ALFONSO. *Aprender a investigar en comunidad*. Bogotá, MEN/ Unisur, 1995.
- URIBE, MARÍA TERESA. “Los materiales de la memoria”, en *La investigación cualitativa* (Módulo 5, curso especializado en la modalidad a distancia sobre investigación en las Ciencias Sociales). Bogotá, Icfes/Iner, Universidad de Antioquia, 1995, pp. 15-78.