

“La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa”.

Dr. LUIS PORTA – Universidad Nacional de Mar del Plata.
Mag. MIRIAM SILVA – Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

A través de esta ponencia presentamos las líneas centrales en torno al diseño metodológico de la investigación en marcha en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, sede Caleta Olivia, por medio de la cual se indaga en las representaciones de los jóvenes frente a los valores y antivalores de la sociedad contemporánea y el rol que la escuela ha tenido en la conformación de estas representaciones. Este estudio es parte de un proyecto mas amplio en el que intervienen investigadores de ambas Universidades y que permitirá realizar estudios comparados en torno a la temática que se aborda. La cuestión de los valores en la escuela resulta ser de central importancia en el momento de analizar las configuraciones que los alumnos tienen. La metodología de análisis de contenido es el instrumento por medio del cual esta investigación se pone en marcha desmitificando la vieja antinomia métodos cuali o cuantitativos. Esto nos lleva a lograr un diálogo fecundo entre ambas que nos permite lograr los mejores resultados para el proyecto. Desde nuestro punto de vista, defender una determinada metodología no conduce necesariamente a resolver la disyuntiva entre planteamientos cualitativos o cuantitativos. Lo importante, como afirma POPKEWITZ:

“es cómo se relacionan con los compromisos paradigmáticos, así como su situación en un contexto de problemas, intereses y finalidades científicas... Tanto los métodos descriptivos, de carácter estadístico, como los hermenéuticos e históricos, e incluso el método experimental pueden ser utilizados si la investigación lo exige. Pero, frente a la pura instrumentalización de los mismos, que acaba en la pura reificación de las realidades investigadas, se impone un horizonte crítico en el que los métodos como tales cobran sentido sin convertirse en fines de sí mismos”¹.

1.- La Investigación en Ciencias Sociales.

La variedad de lentes conceptuales que coexisten en las Ciencias Sociales, responden a la existencia de supuestos básicos radicalmente distintos sobre la naturaleza del mundo que se

pretende investigar. Podemos decir que en el campo de las Ciencias Sociales, coexisten tres tradiciones intelectuales².

A.- Las ciencias empírico-analíticas: de las que las ciencias behavioristas constituyen el segmento más influyente y que configuran la tradición derivada del positivismo lógico.

B.- La investigación simbólica o lingüística, también llamada corriente comprensiva-interpretativa.

C.- Las ciencias críticas.

Cada una puede considerarse “per se” un paradigma, dado que contiene presupuestos relativos al mundo social y escolar y propuestas para solucionar los problemas que en él se plantean, así como claves de interpretación de esas “realidades”. Nos proponemos hacer un breve resumen de los principales supuestos de cada uno de estos marcos conceptuales³.

1.1. LAS CIENCIAS EMPÍRICO-ANALÍTICAS

La investigación realizada desde este paradigma se conforma al menos, con cinco supuestos interrelacionados:

a- La teoría debe de ser universal: no vinculada a un contexto específico ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones.

b- Los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos: Al eliminar los aspectos contextuales, la función de la ciencia se limita a describir las relaciones entre los hechos.

c- El mundo social existe como un sistema de variables: Estas variables son elementos distintos y analíticamente separables de un sistema de interacciones. Estas variables específicas pueden medirse con independencia del resto de los elementos del sistema.

d. Se necesita aclarar y precisar las variables antes de iniciar la investigación: Se deben operacionalizar los conceptos y otorgarles una definición fija para poder verificar y comparar los datos. Estos datos son susceptibles a medición.

e.- La cuantificación de las variables permite a los investigadores reducir o eliminar ambigüedades y contradicciones: Se emprende la construcción de una estructura lógico-deductiva del conocimiento mediante la cual se comprueban las hipótesis y se perfecciona la teoría.

² Para una visión general de las tres principales fuentes de teorización, investigación-acción en el campo de las Ciencias Sociales puede consultarse:

- RUBIO CARRACEDO, J. (1984). *Positivismo, Hermeneútica y Teoría crítica en las Ciencias Sociales*, Humanitas, Barcelona.

- MARDONES, J.M. y N. URSUA (1983). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Fontamara, Madrid.

- GRAWITZ, M. (1984) *Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales*, Hispano Europea, Barcelona.

- REYES, R. (1988). *Filosofía de las Ciencias Sociales. Materiales*, Edit. Libertarias, Madrid.

- TAYLOR, S. Y BODGAN R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona.

Dos libros de enorme interés para una reflexión sobre paradigma e ideología son el de POPKEWITZ, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*, Mondadori, Madrid; así como el ya citado de W. CARR y S. KEMMIS (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*.

³ En la confección de esta síntesis hemos tomado como hilo conductor el trabajo de POPKEWITZ (op. cit., p. 66 y ss.)

Colás Bravo (1994, 44) sintetiza en los siguientes postulados la influencia del positivismo en su aplicación a las Ciencias Sociales:

1. Los objetivos, los conceptos y los métodos de las ciencias naturales son aplicados a las indagaciones científico-sociales.
2. Las normas lógicas que guían el modelo de explicación de las ciencias naturales, pueden utilizarse en las ciencias sociales.
3. Las leyes científicas son universales y persisten fuera del espacio y del tiempo.
4. Los datos aportados por el método científico son objetivos, ya que la investigación es neutra y aséptica.
5. Toda ciencia plantea los mismos tipos de objetivos: la explicación, la predicción y el control.

“Esta corriente lleva implícita la aceptación de unos determinados principios y un marco conceptual de referencia bajo el cual trabaja la comunidad de investigadores y en virtud del cual se genera una interpretación particular de la realidad”. (COLAS BRAVO: 1994, 45).

A partir de estos planteamientos, la relación enseñanza/aprendizaje se convierte en un proceso de análisis y teorización sujeto a la formulación de teorías capaces de ser validadas o falseadas, externo a los propios agentes intervinientes y factible de ser traducido en procesos técnicos capaces de orientar más eficazmente la acción. El objeto de esta teoría no es el marco global en el que se deban seleccionar los fines e intereses sociales. La teoría se relaciona únicamente con los procedimientos cognitivos, racionales y tecnológicos para la comprobación, validación o rechazo de hipótesis sobre los fenómenos sociales observables.⁴

El paradigma positivista, al que adhirió la pedagogía a comienzos de siglo por ser el modelo imperante en aquella época tiene, en la actualidad, otros “rivales” que se plantean como alternativa. No faltan tampoco defensores que lo justifican a tenor de la complejidad de las variables que intervienen en las situaciones educativas o, en virtud de su corta historia. Sin embargo, cada vez con más insistencia, se ponen en tela de juicio los planteamientos positivistas de la investigación educativa y se defiende la plausibilidad de otros enfoques alternativos. (COLAS BRAVO, 1994: 48).

1.2. LAS CIENCIAS SIMBÓLICAS

Este paradigma defiende la sociedad como una realidad que se crea y mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento. Este planteamiento, también llamado “interpretativo”, deriva de la fenomenología social de SCHUTZ y de la sociología del conocimiento de BERGER Y LUCKMAN, y considera que la interacción de los individuos es el origen de la elaboración y el mantenimiento de las normas que rigen la vida social. La realidad social no tiene un carácter objetivo, sino que es inseparable de los propios sujetos intervinientes y de sus expectativas, intenciones, sistemas de valores, etc. De cada individuo y de cómo éste percibe la realidad y su propia acción.

A pesar de la gran distancia que separa estos planteamientos de los del enfoque empírico-analítico, ya que desde esta perspectiva simbólica no existe “objetividad” en la acción social sino sólo un intercambio de subjetividades, ambos presentan algunas semejanzas en el enfoque interpretativo por cuanto:

⁴ Para la revisión crítica del positivismo, puede verse:

- FAY, B.B. (1977). *Social Theory and Political Practise*, G. Allen and Urwin, Londres.
- POPPER, K. (1963). *Conjetures and Refutations*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- FEYERABEND, P. (1975). *Against Method: Outlines of an Anarchist Theory of Knowledge*, New left books, Londres.

Resulta de un gran interés como síntesis de las principales ideas de la crítica del positivismo en la teoría y práctica educativa el segundo capítulo de la obra de W. CARR Y S. KEMMIS (op. cit. 67-69).

- Es también una teoría descriptiva “neutral” sobre los fenómenos sociales.
- No se consideran catalizadores de la transformación social.
- No se rechazan las exigencias formales de las ciencias empíricas. (La lógica formal sigue siendo importante, aunque la base matemática no es imprescindible).
- La investigación es ahistórica: sólo le interesa “lo que es” y no “por qué es” o “lo que debe ser”.

El enfoque interpretativo posee una gran variedad de fuentes y posiciones. La fenomenología, el historicismo y el interaccionismo simbólico constituyen algunas de las bases de esta perspectiva. Todas estas doctrinas se integran en torno al concepto de “Verstehen” - comprensión de los significados de las acciones humanas-. Algunos de los postulados, planteados por Colás Bravo (1994:49) los podríamos resumir en:

- a. La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana, ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones. Las reglas y el orden social constituyen la bases de sus acciones.*
- b. La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por lo tanto, es imposible explicarla de la misma forma en que se explican los fenómenos en las ciencias naturales.*
- c. Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios y éstos cambian con el tiempo. Se deriva de este relativismo el cuestionamiento del criterio de validez universal, el de objetividad y el de cientificidad. Ningún método puede considerarse como definitivo y menos aún como universal. La universalidad no es sinónimo de objetividad.*

Al subrayar el modo en que se construye la realidad social a partir de intersubjetividades, descuida en qué medida éstas están limitadas y condicionadas por la propia sociedad en la que los individuos viven.

1.3. LA CIENCIA CRÍTICA

“La perspectiva crítica de la ciencia social es un enfoque con el que se intentan comprender las rápidas transformaciones sociales del mundo occidental, así como responder a determinados problemas provocados por dichas transformaciones. Los científicos sociales del paradigma crítico estiman que la rápida tecnologización del trabajo, la importancia cada vez mayor de los medios de comunicación de masas y el crecimiento y fusión de los sectores institucionalizados de la vida son fenómenos que tienen consecuencias sociales y políticas. Se han limitado las posibilidades de acción social y ha aumentado el control de la vida pública y privada por parte de determinados grupos de la sociedad”⁵. La ciencia crítica intenta desentrañar las pautas de conocimiento y las condiciones sociales que contribuyen a la conformación de una determinada forma de pensar la realidad. Con la identificación de en qué medida la forma en que pensamos, argumentamos y razonamos está limitada por la propia sociedad, se pretende no sólo la revisión de nuestras percepciones, sino también una mejor comprensión de la realidad para su posterior transformación. Este es un enfoque radicalmente sustantivo y normativo, ya que no sólo pretende la comprensión de la sociedad, sino propiciar el cambio.

Este marco conceptual, inspirado en la teorización de la Escuela de Frankfurt, rechaza tanto el mito de la racionalidad/objetividad de la ciencia ausente de valores y propio del enfoque tecnológico, como la pretensión del paradigma simbólico interpretativo de una construcción meramente subjetiva de la realidad.

⁵ POPKEWITZ, op. cit., 75.

Para HABERMAS⁶, la finalidad de la teoría es capacitar a los individuos a través de la reflexión y el entendimiento de sus propios pensamientos para que se conozcan a sí mismos y facilitar la toma de conciencia del proceso de formación social que condiciona su realidad y percepción que tienen de la misma. La ciencia social crítica sirve al interés emancipatorio, puesto que propicia una mayor autonomía personal.

Algunas de las características, planteadas por Colás Bravo (1994:51) más relevantes giran en torno a las siguientes cuestiones:

- a. Ni la ciencia ni los procedimientos metodológicos empleados, son asépticos, puros y objetivos. El conocimiento, siempre se construye por intereses que parten de las necesidades naturales de la especie humana y que se configuran a través de las condiciones históricas y sociales. Por ello, la ciencia sólo ofrece un tipo de conocimiento entre otros.
- b. El tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetiva ni neutral. El saber práctico sirve para comprender y clarificar las condiciones para la comunicación y el diálogo significativo. Genera, por lo tanto, un conocimiento interpretativo capaz de informar y guiar el juicio práctico. La misión de las ciencias críticas es disolver las limitaciones sociales estructuralmente impuestas, haciendo que los mecanismos causales subyacentes sean visibles para aquellos a quienes afectan a fin de permitirles una superación de los problemas sociales.
- c. La metodología que se propugna desde la ciencia social crítica, es la crítica ideológica. Ésta libera de los dictados, limitaciones y formas de vida social establecidas. Desde este punto de vista, la realidad es dinámica y evolutiva. La finalidad de la ciencia no ha de ser solamente explicar y comprender la realidad, aunque ello sea necesario, sino contribuir a la alteración de la misma. La investigación será el medio que posibilite a los sujetos analizar la realidad, concientizarse acerca de su situación e incorporar dinamismo a la evolución de los valores y de la sociedad.

Desde esta perspectiva, *“la tarea de la investigación es sacar a la luz los supuestos y premisas implícitos de la vida social sujetos a transformación, así como las proposiciones que no varían”*⁷. Es un paradigma interesante para el desarrollo de nuestra investigación, pues nos interesa particularmente comprender las raíces sociales del conocimiento que se maximaliza en la escuela. Sólo develando las mistificaciones de la interpretación de la realidad y las causas de las mismas podrán los individuos y sociedades reelaborar sus construcciones y adoptar posturas más autónomas y responsables. Nuestro objetivo coincide, por consiguiente, con una de las misiones de la ciencia social crítica: *“explicitar las autoconcepciones genuinas que están implícitas en las ideas distorsionadas de los individuos, y conseguir una vía para la superación de las contradicciones e inadecuaciones de los autoentendimientos actuales”*⁸.

⁶ Jürgen HABERMAS es considerado uno de los teóricos críticos contemporáneos más destacados. En su obra destaca la crítica a las legitimaciones del entendimiento positivista del saber, así como una teoría del conocimiento que asestó un duro golpe al “cientificismo”. Es fundamental su teoría de los “intereses constitutivos de saberes” llamados por el “técnico”, “práctico” y “emancipatorio” y cómo cada uno de ellos asume forma en un modo particular de organización social o “medio” (trabajo, lenguaje y poder respectivamente), relacionado, a su vez, con diversos enfoques de la ciencia: las empírico-analíticas, las hermeneúicas o interpretativas y las ciencias críticas. Para tener una visión más completa de su obra, debe consultarse:

-HABERMAS, J. (1966) *Teoría y Práctica: ensayos de filosofía social*, Sur, Buenos Aires.

⁷ POPKEWITZ, Op. Cit, p. 77

⁸ CARR-KEMMIS, op. cit., p. 152.

Este proceso de traslación teórico-práctico ha sido llamado de “investigación-acción” y es especialmente fructífero en los campos de la investigación, teorización e innovación educativa⁹, como afirma STENHOUSE:

“Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer prosperar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de la práctica”¹⁰.

Supone avanzar hacia la construcción de “comunidades críticas” capaces de apropiarse teóricamente de las condiciones del medio educativo, de sus propias interpretaciones, de sus finalidades y de sus posibilidades de actuación para transformar la realidad.

Compartimos la idea de que “la posibilidad de una ciencia de la condición humana surge de la problematización de lo que se acepta como normal y natural (...) Dedicarse al estudio de las situaciones sociales significa escudriñar las fachadas de los supuestos aparentemente evidentes sobre nuestro mundo. Comprender nuestras simulaciones, engaños y autoengaños nos permite descubrir huecos y fallas en el orden causal y reducir nuestra colaboración con las circunstancias. Nuestra apreciación del todo y nuestra relación con él pueden ser cambiadas y ampliadas desde esta perspectiva privilegiada”¹¹

Las diversas metodologías que se utilizan en investigación social y educativa para indagar el mundo social, proporcionan el marco de referencia, la justificación lógica para examinar los principios y procedimientos por los que se formulan los problemas de investigación, se dan respuestas a los mismos y se evalúan su bondad y profundidad. El conocimiento de las diversas metodologías nos es de gran utilidad para seleccionar la mas adecuada para abordar nuestro problema de investigación.

En ciencias sociales la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diferentes ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por sí sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social.

Durante esta última parte del siglo las discusiones metodológicas se han centrado en la crítica de la metodología científica. (empírico-analítica) utilizada en las ciencias sociales y en las nuevas vías metodológicas que han ido surgiendo. Hoy día disponemos de varias metodologías, marcos conceptuales o sistemas e referencia que nos proporcionan los principios y procedimientos que nos sirven de guía para el estudio de la realidad social. A la vez, aparecen nuevas concepciones que cristalizan en metodologías de investigación innovadoras.¹²

Los cambios y avances que continuamente tienen lugar en las ciencias sociales obligan a una constante actualización y revisión terminológica. En este caso tomaremos para denominar a las diversas metodologías los términos de empírico-analítica, constructivista y sociocrítica.

Esquema de metodologías y tipos de investigación.

METODOLOGIAS	TIPOS DE INVESTIGACIÓN
Empírico-analítica (cuantitativa)	Experimental Cuasi-experimental Expost-facto

⁹ KEMMIS, S. Y R. MCTAGGART (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Laertes, 1988.

- STENHOUSE, L.- (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid.

¹⁰ STENHOUSE, L. (1984) op. cit. 23 (Prólogo de J. GIMENO SACRISTAN).

¹¹ POPKEWITZ, op. cit., p. 228.

¹² Para mayor información puede consultarse: AAVV (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Dykinson, Madrid.

Constructivista (Cualitativa)	Fenomenológica Interaccionismo simbólico Etnográfica Teoría fundamentada Etnometodología Fenomenográfica
Sociocrítica (Cualitativa)	Investigación-acción Participativa Colaborativa Feminista

Fuente: AAVV (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Dykinson, Madrid. p. 27.

“La investigación educacional será un proceso de aplicación de método y técnicas científicas a situaciones y problemáticas concretas que se puedan presentar en el área educativa, con objeto de buscar respuesta a los mismos para de esta manera obtener nuevos conocimientos o mejorar los ya adquiridos”. (SOLA MARTINEZ, 1993: 280).

En la definición que nos da Tamayo (1981: 21-22) distinguimos cuatro notas significativas con respecto a la investigación:

- La investigación es un proceso y por tanto estará conformado por una serie de fases de actuación orientadas al descubrimiento de la realidad del campo educativo o de uno de sus aspectos.
- Es importante que la investigación tenga como finalidad el dar respuesta a problemas desconocidos para así promover el descubrimiento de principios generales.
- La investigación exigirá la rigurosa aplicación de un método y unas técnicas científicas en consonancia con el campo educativo.
- Por último, la investigación deberá referirse a problemas concretos, precisos y específicos que estén inmersos en la realidad educativa.

Desde nuestro punto de vista, defender una determinada metodología no conduce necesariamente a resolver la disyuntiva entre planteamientos cualitativos o cuantitativos. Lo esencial no es el seguimiento riguroso de una serie de pasos previamente establecidos, que validen formalmente los resultados, sino, como afirma POPKEWITZ:

“Lo importante es cómo se relacionan con los compromisos paradigmáticos, así como su situación en un contexto de problemas, intereses y finalidades científicas... Tanto los métodos descriptivos, de carácter estadístico, como los hermenéuticos e históricos, e incluso el método experimental pueden ser utilizados si la investigación lo exige. Pero, frente a la pura instrumentalización de los mismos, que acaba en la pura reificación de las realidades investigadas, se impone un horizonte crítico en el que los métodos como tales cobran sentido sin convertirse en fines de sí mismos”¹³

Resulta evidente que las técnicas de investigación o, mejor dicho, el uso que se hace de ellas, la consideración que se les otorga en el propio desarrollo de la investigación derivan, de una determinada posición ante la ciencia y, por lo tanto, reflejan valores, creencias y actitudes hacia el mundo real. De este modo:

- Las técnicas de manipulación de variables (modelo de las ciencias físicas, sistema deductivo, obsesión por la objetividad, expresión matemática) han sido la base de las denominadas ciencias behavioristas y conductistas. En ellas, el predominio de la técnica sobre la teoría ha llevado a la trivialización del propio concepto de ciencia y ha tenido como consecuencia más negativa en investigación educativa, la limitación de los temas

¹³ POPKEWITZ, T. (1988). Paradigma e ideología en la investigación educativa, Mondadori, Madrid, p. 18.

de análisis en aquellos que eran susceptibles de ser abordados por los procedimientos “científicos” aceptados. De este modo, la ciencia de la educación se transformó en tecnología y las finalidades de la educación, dejaron de ser abordadas.

- Las técnicas interpretativas, hermenéuticas o microetnográficas han sido dominantes en las ciencias simbólicas, ya que lo que tratan es de objetivar la realidad mediante la reflexión, aclarar las condiciones de la comunicación y la intersubjetividad. El foco de interés lo constituyen las partes discursivas, que se desarrollan en el marco de situaciones particulares, de manera tal, que la investigación ofrezca una metodología que “describa” esa realidad.

Aunque el interés de este tipo de investigación es innegable, consideramos que la comprensión de lo que sucede en las escuelas requiere un tratamiento más complejo que el medio de análisis de las interacciones dentro de cada comunidad de investigación. La desconsideración de los mensajes sociales y culturales vinculados a las reglas, significados y relaciones de poder que subyacen en las circunstancias objetivas conduce a que la determinación de los problemas y sus soluciones, se realice a un nivel superficial.

Nuestra tarea de investigación desde la ciencia crítica es “sacar a la luz los supuestos y premisas implícitos en la vida social”¹⁴ y para ello pueden resultar útiles tanto las técnicas cualitativas como las cuantitativas.

2.- EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

El Análisis de Contenido nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc y sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación (una persona, diálogo, grupo restringido, comunicación de masas...), pudiendo emplear cualquier instrumento de compendio de datos como, por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, tests proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, radio, televisión... (HOLSTI: 1968).

“En los últimos años esta técnica ha abandonado los límites de los medios de comunicación y se utiliza en marcos cada vez más variados, desde el contenido de las producciones personales como técnica auxiliar al análisis de datos obtenidos, a través de encuestas, entrevistas, registros de observación, etc”.(PEREZ SERRANO, 1993:133).

Krippendorff (1980:28), define el Análisis de Contenido como “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”.

Esta técnica, según el autor mencionado, sitúa al investigador respecto de la realidad en una triple perspectiva:

- Los datos tal y como se comunican al analista.
- El contexto de los datos.
- La forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad.

El “Análisis de Contenido” se configura, como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización. Esto significa:

¹⁴ Id, p. 77

- OBJETIVA: Emplea procedimientos de análisis que pueden ser reproducidos por otras investigaciones de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación por otros estudios distintos.
- SISTEMÁTICA: Exige la sujeción del análisis a unas pautas objetivas determinadas.
- CUANTITATIVA: Mide la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido y obtiene datos descriptivos por medio de un método estadístico.
- CUALITATIVA: Detecta la presencia y ausencia de una característica del contenido y hace recuento de datos secundarios referidos a fenómenos a los que siempre es posible hacer referencia.
- REPRESENTATIVA: Selecciona materiales y la presencia de categorías en los mismos que aparecen en número suficiente para justificar el recuento.
- EXHAUSTIVA: Una vez definido su objeto no puede olvidarse nada de él.
- GENERALIZACIÓN: Tiene unas hipótesis que debe probar de cara a extraer conclusiones en una investigación.

Seguendo a Bartolomé, M.(1981:251), el “Análisis de Contenido” debe evitar caer desde un principio en tres fuentes de error importantes:

- a. Extraer la palabra de su contexto.
- b. Arbitrariedad subjetiva en la categorización.
- c. Otorgar primacía a lo cuantitativo sobre lo cualitativo en la interpretación de los resultados.

2.1. Antecedentes históricos

Las indagaciones empíricas sobre el contenido de las comunicaciones se remontan a los estudios teológicos de fines del siglo XVII, cuando la Iglesia estaba inquieta por la difusión de los temas de índole no religiosa a través de los periódicos. A partir de entonces fueron ganando terreno en numerosas esferas.

Krippendorf (1990: 15) en el capítulo primero de su obra organiza un recorrido a través del cual podemos acercarnos a los principales estudios que, metodológicamente utilizan el análisis de contenido. El primer caso bien documentado de análisis cuantitativo de material impreso, tuvo lugar en Suecia en el siglo XVIII. DOVRING (1954-1955) describió este episodio, incluido en una colección de noventa himnos de autor desconocido, titulada Los cantos de Sion. LOEBL (1903) publicó en alemán un elaborado esquema clasificatorio para el análisis de la “estructura interna del contenido” de acuerdo con las funciones sociales que desempeñan los periódicos. Su libro adquirió celebridad en los círculos periodísticos, pero no estimuló investigaciones empíricas posteriores¹⁵.

En la primera reunión de la Sociedad Sociológica Alemana, en 1910, MAX WEBER (1911) propuso llevar a cabo un amplio análisis de contenido de los medios de prensa, pero, por una variedad de razones, el estudio no pudo llevarse a la práctica. Por esa época MARKOV (1913) trabajaba en una teoría sobre las cadenas de símbolos, y publicó un análisis estadístico de una muestra extraída de la novela en verso de Pushkin, Eugenio Onegin. En su mayoría, estas investigaciones fueron descubiertas sólo muy recientemente, o bien influyeron de manera indirecta en la bibliografía sobre el análisis de contenido.

En una primera fase, los principales estudios que utilizan el Análisis de Contenido como metodología de trabajo están ligados al análisis cuantitativo de periódicos y, en su mayoría, surgen hacia fines del siglo pasado en Estados Unidos cuando aumenta la producción masiva de

¹⁵ Laurence Bardin en su obra *Análisis de contenido*, desarrolla en la primera parte la Historia del Análisis de Contenido, organizándolo de la siguiente manera: Los antecedentes y la prehistoria, los principios: la prensa y la medida; analizando luego la producción por décadas: 1940/1950; 1950/1960; 1960 y siguientes.

material impreso. Así, podemos nombrar los estudios de SPEED (1893), MATHEWS (1910), STREET (1909), WILCOX (1900), FENTON (1910), WHITE (1924), ALBIG (1938).

La segunda fase del desarrollo intelectual del análisis de contenido fue la consecuencia, como mínimo de tres factores. En primer lugar los nuevos y poderosos medios electrónicos de comunicación ya no podían considerarse una mera extensión del periódico. En segundo lugar, en el período posterior a la crisis económica surgieron numerosos problemas sociales y políticos respecto de los cuales se suponía que los nuevos medios de comunicación de masas habían desempeñado un papel causal. En tercer lugar, debe mencionarse la aparición de los métodos empíricos de investigación en las ciencias sociales. Así, fueron surgiendo distintas investigaciones en el ámbito de la sociología, la psicología, la ciencia política. Los rasgos que distinguen los primeros análisis de contenido del análisis cuantitativo de los periódicos son los siguientes:

- 1) muchos científicos sociales se incorporaron a esta evolución proporcionando ricos marcos teóricos;
- 2) se definieron y reconocieron en los datos correspondientes, conceptos bastante específicos, como los de actitud, estereotipo, estilo, símbolo, valor, etc.;
- 3) se aplicaron al análisis herramientas estadísticas más perfectas, especialmente las procedentes de la investigación mediante encuestas; y
- 4) los datos provenientes del análisis de contenido pasaron a formar parte de trabajos de investigación de mayor envergadura.

El análisis de contenido recibió un gran impulso gracias a la que probablemente fue su primera aplicación práctica de envergadura durante la segunda guerra mundial y esta fue, el análisis de la propaganda.

Después de la Segunda Guerra Mundial, el análisis de contenido se amplió a numerosas disciplinas. Algunos de los mayores proyectos de investigación estaban relacionados con los medios de comunicación públicos. Posteriormente la psicología, la historia y educación suman su atención al análisis de contenido como metodología para las investigaciones.

Es a partir de la década del '50 cuando se produjo un considerable aumento de las investigaciones utilizando el análisis de contenido por ordenador. Llegando a la actualidad, donde podemos afirmar que esta metodología es una herramienta que muchos investigadores tienen en cuenta para sus investigaciones. Así, podemos citar que distintas disciplinas han elaborado sus últimos estudios utilizando el Análisis de Contenido (Investigaciones, Tesis Doctorales, Publicaciones, Ponencias y Comunicaciones en Congresos son algunos de estos casos).

Se puede afirmar que “el análisis de contenido ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos. Mas allá de su continuo compromiso con cuestiones psicológicas, sociológicas y políticas sustanciales, en los últimos ochenta años ha aumentado de forma exponencial el interés por el uso de esta técnica y se ha procurado establecer criterios adecuados de validez. Consideramos que esto indica una madurez cada vez mayor”. (KRIPPENDORF: 1990, 27).

2.2. PROCEDIMIENTO A SEGUIR EN EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Los pasos a seguir en el examen de los datos hasta obtener su interpretación, siguen los procedimientos analíticos del modelo de investigación elegido:

2.2.1. Objetivos, universo, documentos.

Aquí ubicamos las cuatro primeras fases del procedimiento a seguir en el Análisis de Contenido:

1º Fase: Determinar los objetivos que se pretenden alcanzar.

2º Fase: Definición del universo que se pretende estudiar.

3º Fase: Elección de documentos: El cuerpo de unidades de contenido seleccionado.

4º Fase: Definición de las finalidades centrales que persigue la investigación.

2.2.2. *Unidades de análisis y reglas de recuento*

En este apartado explicamos las fases 5º y 6º del “Análisis de Contenido”:

5º Fase: Elaboración de indicadores o definición de unidades de análisis: Constituyen los núcleos de significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación y recuento. Se pueden diferenciar las siguientes:

- a. **UNIDADES GENÉRICAS:** son las unidades de observación genérica. A partir de allí el material debe ser estudiado en una unidad genérica para medir la frecuencia de los conceptos definidos.
- b. **UNIDADES DE CONTEXTO:** es el mayor cuerpo de contenido y sirve para captar el significado de la unidad de registro.
- c. **UNIDADES DE REGISTRO:** Es la sección más pequeña del texto que hace referencia a una categoría. Son unidades base con miras a la codificación y al recuento frecuencial.

No existen criterios claros de distinción de unidades de registro por lo que éstas pueden ser muy variadas: el mensaje, el personaje... En cualquier caso se han de codificar las significaciones interesantes cuyo criterio viene marcado por los objetivos de análisis.

6º Fase: Reglas de numeración o recuento: Se refiere a la forma de contar las unidades de registro codificadas, Se conocen las siguientes reglas de enumeración:

... La presencia o ausencia de un determinado código.

... La frecuencia. Es la más utilizada en investigaciones de este tipo y se refiere al número de veces que aparece un código determinado o unidad de registro.

... La frecuencia ponderada: Si se supone que la presencia de un código tiene más importancia que la de otro, se puede proceder a una ponderación que se establecerá a priori.

... Intensidad. Los grados en la aparición de un código y la afectación de una nota diferente, según la modalidad de expresión.

... La contingencia. Entendida como la presencia, en el mismo momento de dos o más códigos en una unidad de contexto.

... El orden de aparición de los códigos.

... Densidad de un texto. Es la suma de frecuencias de todos los códigos hallados dividido por la suma total de todas las palabras y multiplicado por cien.

... Nivel de concentración. Número de códigos diferentes divididos por la suma de frecuencias de todos los códigos y multiplicados por cien.

Otras reglas de recuento que se han considerado son:

... La frecuencia valorativa, que se refiere a la suma total de unidades de registro.

... La frecuencia proporcional o porcentajes de frecuencia. Se refiere a la frecuencia de cada código expresada en porcentajes.

... La distribución de frecuencias. Se refiere a como se reparte la frecuencia total entre todas las categorías.

2.2.3. *La Categorización*

Desarrollamos aquí el proceso de categorización que corresponde a la Fase 7º del “Análisis de Contenido”.

7º Fase: La categorización: Consiste en la operación de clasificar los elementos de un conjunto a partir de ciertos criterios previamente definidos. La categorización no es una tarea

mecánica, ya que los términos pueden no hacer referencia a los significados que a primera vista expresan o manifiestan, sino estar fuertemente matizados por el contexto.

La categorización es un proceso que requiere tres operaciones:

1° OPERACIÓN: La Clasificación de las unidades de significado asignado a cada unidad de registro para establecer una cierta organización de los mensajes. El resultado de esta operación es la elaboración de un sistema de categorías.

2° OPERACIÓN: La codificación como tarea de asignación de códigos a cada categoría del sistema anterior, para poder clasificar las unidades de registro de los documentos a analizar, clasificando de esta forma el material escrito para su posterior descripción e interpretación.

3° OPERACIÓN: El inventario en el que se aíslan las unidades de significado dando contenido empírico a las categorías del sistema.

2.2.4. La clasificación

El primer momento de la categorización consiste en una operación de clasificación y diferenciación de los elementos de un conjunto a partir de criterios previamente establecidos en un sistema de categorías.

2.2.4.1. Preanálisis

Como plantea L. BARDIN, se trata de una fase que “corresponde a un período de intuiciones. Pero tiene como objetivo la operacionalización y la sistematización de las ideas de partida para poder llegar a un sistema preciso de desarrollo de las operaciones sucesivas, a un plan de análisis”¹⁶

Se trata de realizar una lectura superficial del material (a veces sólo hojearlo, organizarlo, controlarlo) y llevar a cabo una primera aproximación a los indicadores en los que se apoyará la investigación. Significará una preparación del propio investigador frente al material seleccionado. Generalmente esta primera fase tiene tres misiones: la elección de los documentos que van a someter a análisis, la formulación de las hipótesis y de los objetivos, la elaboración de los indicadores en que se apoyará la interpretación terminal. Estas tres actividades no se encuentran obligatoriamente en sucesión cronológica, sino muy ligadas unas a otras: la elección de los documentos depende de los objetivos, o a la inversa, el objetivo sólo será posible en función de los documentos disponibles; los indicadores se construirán en función de las hipótesis o, por el contrario, las hipótesis se fundarán en la presencia de ciertos indicios. El análisis se dirige a la organización, pero él mismo está compuesto de actividades no estructuradas, “abiertas”, por oposición a la explotación sistemática de los documentos.

- a) La lectura superficial. La primera actividad consiste en entrar en contacto con los documentos de análisis, entablar conocimiento dejando que se sucedan las impresiones, las orientaciones. Es lo que puede llamarse fase de lectura “superficial”, por analogía con la actitud del psicoanalista. Poco a poco, la lectura se hace mas precisa en función de hipótesis emergentes, de la proyección sobre el material de teorías adoptadas, de la posible aplicación de técnicas utilizadas con materiales análogos.
- b) La elección de los documentos. El universo de los documentos de análisis puede estar dado a priori. Determinado el universo (el género de documentos sobre los que se puede efectuar el análisis) a menudo es necesario proceder a la constitución de un corpus. El corpus es el conjunto de los documentos tenidos en cuenta para ser sometidos a los procedimientos analíticos. Su constitución implica a menudo elecciones, selecciones y reglas. Las reglas principales son las de la exhaustividad, representatividad, homogeneidad y pertinencia¹⁷.
- c) La formulación de las hipótesis y de los objetivos. Una hipótesis es una afirmación provisional que se pretende verificar (confirmar o rechazar)

¹⁶ BARDIN, L. Análisis de contenido..., p. 71 y ss.

¹⁷ Se analizan mas adelante.

recurriendo a procedimientos de análisis. Es una suposición cuyo origen está en la intuición, y que queda en suspenso en tanto que no ha sido sometida a la prueba de datos seguros. El objetivo es la intención general que se le da (o que le es dada por una instancia exterior), el cuadro teórico y/o pragmático en el que serán utilizados los resultados obtenidos.

En el preanálisis, no siempre están establecidas las hipótesis. Por otra parte, no es necesario tener un corpus de hipótesis para proceder al análisis. En muchos casos, las hipótesis implícitas orientan insidiosamente el trabajo del analista. De ahí la necesidad de actualizar y, en la prueba de los hechos, las tomas de posición latentes susceptibles de introducir sesgos en los procedimientos y en los resultados. Formular hipótesis consiste muy a menudo en explicitar y precisar direcciones y dimensiones de análisis que actúan, pese a todo en el proceso.

- c) La señalización de los índices y la elaboración de los indicadores. Si se considera a los textos como una manifestación portadora de índices que el análisis va a hacer hablar, el trabajo preparatorio será la elección de éstos y su organización sistemática en indicadores. Elegidos los índices se procede a la construcción de indicadores precisos y fiables. En el preanálisis hay que determinar las operaciones de delimitación del texto en unidades comparables, de categorización para el análisis temático, de modalidad de codificación para el registro de los datos.

d.- La preparación del material. Antes del análisis propiamente dicho, debe ser preparado el material reunido. Se trata de una preparación material y, eventualmente, de una preparación formal.

2.2.4.2. Exploración del material:

Las pautas establecidas para el tratamiento de los datos por distintos autores, tales como WOODS (1977), TAYLOR Y BODGAN (1986), BARDIN (1986) así como STRAUSS (1988), plantean diferencias poco significativas en el desarrollo del proceso de inducción analítica. Guiados por las características de los materiales disponibles, seguiremos los siguientes pasos:

- Desarrollo de categorías de codificación: Consistirá en un proceso de clasificación de datos en torno a ideas, temas y conceptos que irán emergiendo de la lectura del propio material de estudio. La identificación de las categorías emergentes es un proceso relacionado no sólo con el material de análisis sino con la formación y el propio marco teórico de la investigación.

Tratar el material es codificarlo. La codificación corresponde a una transformación – efectuada según reglas precisas– de los datos brutos del texto. Transformación que por descomposición, agregación y enumeración permite desembocar en una representación del contenido, o de su expresión, susceptible de ilustrar al analista sobre las características del texto que pueden servir de índices, o como dice Holsti¹⁸ “la codificación es el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido”.

La organización de la codificación comprende tres apartados, en caso de un análisis cuantitativo y categorial: la descomposición (elección de las unidades), la **enumeración** (elección de reglas de recuento) y la **clasificación** (elección de las categorías).

¹⁸ Recomendamos el texto de O.R. HOLSTI. (1969) *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Addison Wesley Publishing Company. Sobre todo dirigido a dar respuesta a cuestiones técnicas.

Las características básicas que permiten cumplir su función de elementos de clasificación y organización de la información, son:

- La exclusión mutua, no siempre posible (a veces un mismo dato puede pertenecer a más de una categoría y como tal debe ser tenido en cuenta).
- La homogeneidad.
- La pertinencia. (Adecuación a las intenciones de la búsqueda).
- La productividad (posibilidad de proporcionar índices de inferencia).

La cuestión fundamental a resolver en este punto será la de los elementos del texto que hay que tomar en cuenta y la manera de descomponerlo en elementos acabados. La elección de unidades de registro y de contexto debe responder de manera pertinente. De manera que encontramos:

- **La unidad de registro:** Es la unidad de significación que se ha de codificar. Corresponde al segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y al recuento frecuencial. La unidad de registro puede ser de naturaleza y tamaño muy variables. Reina una cierta ambigüedad en cuanto a los criterios de distinción de las unidades de registro. En efecto, ciertas limitaciones se hacen a nivel semántico, por ejemplo el “tema”, mientras que otras se hacen a nivel aparentemente lingüístico, por ejemplo, la “palabra” o la “frase”. El criterio de descomposición en el análisis de contenido es siempre de orden semántico, si bien existe a veces una correspondencia con la unidades formales (ejemplos: palabra y palabra tema, frase y unidad significante).
- **La unidad de contexto:** Sirve de unidad de comprensión para codificar la unidad de registro. Corresponde al segmento del mensaje cuyo tamaño (superior a la unidad de registro) es óptimo para captar la significación exacta de la unidad de registro. Esto es lo que, por ejemplo, puede ser la frase para la palabra, el párrafo para el tema. En la determinación del tamaño de la unidad de contexto rigen dos criterios: el coste y la pertinencia. Es evidente que una unidad de contexto amplia exige una relectura más larga del medio. Por otra parte, existe un óptimo a nivel del sentido: si es demasiado pequeña o demasiado grande, la unidad de contexto ya no se adapta y entonces resultan determinantes el tipo de material y el cuadro teórico. En cualquier caso, es posible testar las unidades de registro y de contexto con pequeñas muestras a fin de tener seguridad de estar operando con los instrumentos más adecuados.
- **Enumeración:** Realizado el trabajo de codificación de todos los datos y separados los datos pertenecientes a las distintas categorías, realizaremos un concienzudo trabajo de cuantificación utilizando cálculos de frecuencia. Ello aportará información sobre el peso de cada una de las categorías establecidas, facilitando la detección de los rasgos más sobresalientes.

En el marco de las reglas de enumeración, hay que distinguir entre unidad de registro (lo que se cuenta) y regla de enumeración (la manera de contar).

- Desarrollo de tipologías y categorías centrales: Catalogados y enumerados los datos, llevaremos a cabo un proceso de comparación sistemática de las categorías en que han sido integrados. De este modo, se pueden establecer relaciones que propiciarán el inicio del proceso de comprensión de las mismas. A partir de aquí surgirán categorías centrales que aglutinarán las categorías de segundo orden y facilitarán la interpretación en torno a determinados ejes de contenidos.

La categorización es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos. Las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión

efectuada en razón de los caracteres comunes de estos elementos. El criterio de categorización puede ser semántico (categorías temáticas), sintáctico, léxico, expresivo.

La categorización es un proceso de tipo estructuralista. Comporta dos etapas:

- El inventario: aislar los elementos.
- La clasificación: distribuir los elementos, y consiguientemente buscar o imponer a los mensajes una cierta organización.

- Determinación de pautas emergentes: De las relaciones que vinculan esos ejes de contenidos, irá emergiendo una especie de radiografía de las ideas fundamentales contenidas en el material investigado. Son esbozos generales del fenómeno que permitirá una primera aproximación interpretativa.
- Comparación de los resultados obtenidos: Se hace necesaria la comparación de las principales ideas obtenidas en el análisis teórico y en el práctico. De este modo, podremos averiguar las analogías y diferencias que aparecen en la descripción y valoración de la realidad en lugares distintos y a través de diferentes fuentes.

2.2.4.3. *La codificación*

Se refiere a la asignación de un símbolo o código, a cada una de las categorías. En un sentido más amplio, codificar para analizar la información cualitativa (documentos) supone un método de clasificación de la información que posee tres características fundamentales: (ARROYO, 1998: 285)

a. Un conjunto de dos o más categorías para estudiar un fenómeno de forma que sea significativo para el problema que se va a resolver. O sea, un sistema de categorías que ya ha sido presentado.

b. Un conjunto de reglas o normas para asignar los fenómenos estudiados a las diferentes categorías. Es decir, la definición operativa de cada una de las categorías para poder asignar de forma inequívoca los códigos a las unidades de registro identificadas en el material escrito. La definición de criterios para la codificación del material figura en las páginas siguientes junto al inventario de conceptos de cada modelo a analizar.

c. La última característica de la codificación se refiere a **los códigos**. En sí mismos estos serán eficaces en la medidas en que las categorías que representen sean excluyentes y las reglas sirvan para asignar de forma consistente y sin ambigüedad, un fenómeno a una categoría y sólo a una.

2.2.4.4. *El inventario.*

Está formado por las unidades de significado que conforman el contenido de las categorías de valor y antivalor. Son términos y/o expresiones genéricas o concretas que **reflejan el significado de cada una de las categorías de valor y antivalor** en los sujetos del total de las muestras seleccionadas.

2.2.5. *EXPLORACIÓN, FIABILIDAD Y VALIDEZ*

Este apartado explica cómo se ha realizado la exploración de los documentos y cuales han sido los controles de validez y fiabilidad del proceso de análisis:

8º Fase: Exploración del material: Luego de haber fijado las categorías y definidas las unidades es necesario reconocer objetivamente la presencia o ausencia de las categorías en los documentos seleccionados. En función de los criterios previamente definidos, codificamos el material escrito. Esta operación requiere el dominio de las siguientes habilidades (ARROYO: 1998, 293):

- Identificar unidades de registro de acuerdo a los criterios establecidos.

- Asociar el significado de las unidades de registro con las unidades de significación de valor y antivalor clasificadas a tal efecto en el inventario.
- Asignar el código de la categoría correspondiente a las unidades de registro, por lo que este proceso o fase, recibe el nombre de codificación del material.

9º Fase: La fiabilidad y validez. Es una característica básica que han de poseer todos los métodos. En el análisis de contenido, la fiabilidad se estima calculando el porcentaje de veces que varios codificadores independientes coinciden cuando codifican el mismo material. En nuestro caso, el material fue codificado dos veces por el mismo codificador, contrastando sus percepciones y dificultades de interpretación con expertos y arribando a un porcentaje de acuerdo en la asignación de códigos e identificación de unidades de registro.

En la revisión pretendemos valorar si las categorías reúnen las siguientes características:

- 1.- Exhaustividad: Agotar el contenido de la totalidad de los documentos.
- 2.- Exclusión mutua: Unidad de registro, puesto que, no puede pertenecer a varias categorías.
- 3.- Homogeneidad: Definición de las categorías que deben estar efectuadas de acuerdo a un mismo principio de clasificación.
- 4.- Pertinencia: Adaptación al material de análisis seleccionado y perteneciente al cuadro teórico elegido, y que será considerado pertinente.
- 5.- Objetividad y fidelidad: Sometida a varios analistas, trozos de un mismo material aplicado a la misma plantilla de categorías, deberán estar codificados de la misma manera.
- 6.- Productividad: Un conjunto de categorías es productivo si proporciona resultados ricos, tanto en índices de inferencia como en nuevas hipótesis.

“Una confusión general, en lo referente a la fiabilidad de las observaciones, es la identificación de este concepto con los coeficientes de concordancia de los observadores”. (BUENDIA: 1998, 191).

2.2.6. REDUCCIÓN DE LOS DATOS:

Esta es la fase en la cual se llevan a cabo las operaciones estadísticas, la síntesis y selección de los resultados para realizar, posteriormente las interpretaciones que den lugar a una serie de conclusiones, teniendo en cuenta siempre el Marco Teórico que hemos elaborado. Por ello es necesario diferenciar:

- La descripción: Consiste en enumerar las características del documento en relación a la frecuencia de aparición de las distintas categorías de valor y antivalor expresadas en porcentajes.
- La inferencia: Es el paso de la descripción, la interpretación y la comparación.
- La interpretación: Significado axiológico de las frecuencias de códigos descritos.

Los porcentajes de frecuencias de cada categoría de valor y antivalor ordenados, de mayor a menor, para establecer contrastes y regularidades, semejanzas y diferencias, entre los valores y antivalores que aparezcan en el análisis.

- Conclusiones: Para la consecución de los objetivos de la investigación.

2.2.7. Interpretación. Consolidación teórica:

Las ideas fundamentales que obtendremos se emplearán para generar las explicaciones. Se relacionan los datos obtenidos con otros trabajos o estudios y con marcos analíticos más generales, dentro de los que cobran sentido los datos estudiados. De esta manera se intenta integrar los hallazgos obtenidos dentro de áreas de interés más amplias.

De todas formas, el diálogo entre datos y marco teórico está presente durante todo el proceso. A nuestro entender, es absurdo pretender apartar nuestras propias creencias hasta el final.

MAR DEL PLATA, octubre de 2003.

BIBLIOGRAFÍA:

- AAVV (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Dykinson, Madrid. p. 27.
- ARROYO GONZALEZ (1998). Propuesta de valores para un curriculum Islámico-Occidental en la ciudad de Melilla. Tesis Doctoral: Universidad de Granada (Inédita).
- ARROYO GONZALEZ, R. y otros (1998): Los temas de la multiculturalidad tratados bibliográficamente desde 1995 a 1997, en: LORENZO, M.; ORTEGA, J. y SOLA, T.: Enfoques en la Organización y Dirección de Instituciones Educativas formales y no formales, Editorial GEU, Granada. (Pág. 669-676)
- BARDÍN, L. (1986): Análisis de Contenido. Madrid. Akal
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1981): Educación en Valores y madurez personal. Una aproximación empírica. (p.45-63). En Revista de Investigación Educativa. Vol I.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1981): Estudios y experiencias sobre educación en Valores. Madrid. Narcea
- BUENDÍA EISMAN, L. (1992): Dimensiones sectoriales del curriculum en la enseñanza obligatoria: transmisión de valores. En X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca
- BUENDÍA EISMAN, L. et al. (1994): Investigación Educativa. Sevilla. Alfar
- BUENDÍA EISMAN, L. Y CARMONA, M. (1984): La Investigación Educativa. Granada. Urbano
- CARR, W. y S. KEMMIS (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*.
- COLAS BRAVO, P. (1990): El análisis de datos en la metodología Cualitativa. En Revista de Ciencias de la Educación. Núm 162, 52 1-539. Octubre-Diciembre
- COLAS BRAVO, P. (1992): El análisis de datos en la metodología Cualitativa. (p.52). En Revista de Ciencias de la Educación. Núm 162. Oct-Dic.
- COLAS, P. Y BUENDÍA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar
- FAY, B.B. (1977). *Social Theory and Political Practise*, G. Allen and Urwin, Londres.
- FEYERABEND, P. (1975). *Against Method: Outlines of an Anarchist Theory of Knowledge*, New left books, Londres.
- GRAWITZ, M. (1984) *Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales*,_Hispano Europea, Barcelona.
- HABERMAS, J. (1966) *Teoría y Práctica: ensayos de filosofía social*, Sur, Buenos Aires.
- HOLSTI, O.R (1968): Content analysis. En LINDZEY, G. Y ARONSON, E. The handbook of social Psychology. Vol 2. Research Methods, Addison-Wesley, Reading, Mass.
- HOLSTI, o. (1969) *Content Analysis for the Social Sciencessand Humanities*, Addison Wesley Publishing Company.
- KEMMIS, S. Y R. MCTAGGART (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*., Laertes, 1988.
- KRIPPENDORFF, K (1990): Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A
- MARDONES, J.M. y N. URSUA (1983). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Fontamara, Madrid.
- PÉREZ SERRANO, G. (1984): El análisis de contenido de la prensa. La imagen de la universidad a distancia. Madrid. UNED
- PEREZ SERRANO, G. (1992): Los valores en una sociedad multicultural, en: Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía, Tomo III. (pág. 1013-1026).

- POPKEWITZ, T. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*, Mondadori, Madrid.
- POPPER, K. (1963). *Conjetures and Refutations*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- PORTA, Luis. (1999): *El mundo actual. Valores e implicancias educativas en aquellos alumnos que culminan la escolaridad obligatoria en Mar del Plata –Argentina-*. Tesis doctoral, inédita. Universidad de Granada.
- REYES, R. (1988). *Filosofía de las Ciencias Sociales. Materiales*, Edit. Libertarias, Madrid.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1984). *Positivismo, Hermeneútica y Teoría crítica en las Ciencias Sociales*, Humanitas, Barcelona.
- SOLA MARTÍNEZ, T. (1993): La formación del Profesorado de Educación Infantil en zonas de actuación educativa preferente: diseño de un programa, Tesis Doctoral (inédita). UNED.
- STENHOUSE, L.- (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid.
- TAMAYO, M. (1981): El proceso de investigación científica. Fundamentos de investigación. Limusa. Méjico.
- TAYLOR, S. Y BODGAN R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona.