

ISBN: 978-84-1070-727-6

DYKINSON E-BOOK

LA PRÁCTICA DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

Silvia Escobar Fuentes
Fco. Manuel Montalbán Peregrín
(Directores)



LA PRÁCTICA DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

DIRECTORES

SILVIA ESCOBAR FUENTES

Fco. MANUEL MONTALBÁN PEREGRÍN

LA PRÁCTICA DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

Directores:

SILVIA ESCOBAR FUENTES

Fco. MANUEL MONTALBÁN PEREGRÍN

Autores:

LAURA DOMÍNGUEZ DE LA ROSA

M^a AUXILIADORA DURÁN DURÁN

SILVIA ESCOBAR FUENTES

VITOR SÉRGIO FERREIRA

LUPICINIO IÑIGUEZ-RUEDA

FRANCISCO MANUEL LLORENTE- MARÍN

Fco. MANUEL MONTALBÁN PEREGRÍN

MARIO MILLÁN-FRANCO

ALEJANDRO ORGAMBIDEZ

LUIS PUCHE CABEZAS

GUIDO RINGS

EVELINA ZURITA-MÁRQUEZ

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Dirijase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

©Copyright by los autores
Madrid, 2024

Editorial Dykinson no se responsabiliza de las opiniones expresadas en esta obra, que son responsabilidad exclusiva de su autor.

Esta monografía colectiva se inserta dentro de las actividades propias de la convocatoria INNOVA22 (Convocatoria de grupos de innovación educativa para la realización de proyectos durante el bienio 2022-2023) con el código PIE22-193 denominado “Acercamiento de la metodología cualitativa al alumnado universitario: trabajo etnográfico y análisis del discurso”. Dicho proyecto ha sido financiado a través del Vicerrectorado de Personal Docente e Investigador/Servicio de Formación e Innovación de la Universidad de Málaga.

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-727-6

ÍNDICE

LO CUALITATIVO ESTÁ DE MODA.....	9
<i>Fco. Manuel Montalbán Peregrín y Silvia Escobar Fuentes</i>	
INVESTIGANDO LA CULTURA.....	13
<i>Fco. Manuel Montalbán Peregrín y Silvia Escobar Fuentes</i>	
ELOGIO AL MÉTODO: CUESTIONES DE FIABILIDAD EN LA PRODUCCIÓN Y EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS.....	26
<i>Vitor Sèrgio Ferreira</i>	
LA ENTREVISTA COMO HERRAMIENTA DE COMPRENSIÓN SOCIAL	36
<i>Lupicinio Iñiguez-Rueda</i>	
LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA Y LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: MANUAL PARA LAS CIENCIAS SOCIALES (PARTE 1/2).....	45
<i>Mario Millán-Franco y Laura Domínguez de la Rosa</i>	
LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA Y LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: MANUAL PARA LAS CIENCIAS SOCIALES (PARTE 2/2).....	55
<i>Mario Millán-Franco y Laura Domínguez de la Rosa</i>	
LA META-ETNOGRAFÍA: REFLEXIONES TEÓRICAS Y ORIENTACIONES PRÁCTICAS	74
<i>María Auxiliadora Durán y Alejandro Orgambidez</i>	
INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	102
<i>Silvia Escobar Fuentes, Fco. Manuel Montalbán Peregrín y M^a Auxiliadora Durán Durán</i>	
REFLEXIONES SOBRE UN TRABAJO DE CAMPO EN UNA EXPRESIÓN FESTIVA POPULAR	119
<i>Evelina Zurita-Márquez y Francisco Manuel Llorente-Marín</i>	
LA MÁQUINA DEL TIEMPO: TRABAJANDO LA CONCIENCIA INTERCULTURAL Y POSITIVA A TRAVÉS DE ANUNCIOS CINEMATOGRAFÍCOS	129
<i>Guido Rings</i>	
EL VALOR DE LAS HISTORIAS DE VIDA EN LA COMPRENSIÓN DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES. APUNTES METODOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS DESDE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL.....	140
<i>Luis Puche Cabezas</i>	

LO CUALITATIVO ESTÁ DE MODA

Fco. Manuel Montalbán Peregrín y Silvia Escobar Fuentes

Profesores del área de Antropología Social. Universidad de Málaga

Desde el llamado “giro crítico” (Esperón y Jasminoy, 2023), que se ha ido integrando progresivamente en la historia del pensamiento y, en particular, en las ciencias sociales, el interés por la formación en la investigación cualitativa, con diferentes vicisitudes, ha ido en aumento y ha alcanzado otros terrenos variados del conocimiento como la educación y las ciencias de la salud.

La proliferación de trabajos de iniciación a la investigación por parte del estudiantado para satisfacer los requisitos de los TFGs y TFMs ha colaborado también en un acercamiento mayor a las metodologías cualitativas. No es ajeno a ello la inclusión en planes de estudio de titulaciones, que no son inicialmente una referencia para este tipo de aproximaciones, de materias, generalmente optativas, relativas a la investigación cualitativa. Ya Torres-Zambrana (2006) recogía toda una serie de formulaciones que se pueden ofrecer para explicar esta tendencia. “Lo cualitativo está de moda” o “Nos cansamos de lo cuantitativo”, son algunas razones que se pueden leer y escuchar, aunque este tipo de argumentos no aporten mucho a una construcción más elaborada al respecto.

De hecho, persiste en los medios académicos y de divulgación científica una valoración general mucho más favorable hacia las perspectivas que se nutren del modelo de las ciencias naturales. Así, paradójicamente, se fortalece la hegemonía de paradigmas de corte positivista y los cuestionamientos de la indagación cualitativa de las realidades sociales. En muchos casos, esto obliga al investigador situado en estas coordenadas a un esfuerzo adicional de defensa de la legitimidad y reivindicación del estatuto científico de su trabajo. La formación orientada hacia la investigación cualitativa corre el riesgo, entonces, de centrarse en justificaciones epistémicas más que en acciones propositivas.

De cualquier manera, como señalan Guba y Lincoln (2002, p. 139), en este tipo de formación, los estudiantes deben ser inicialmente resocializados de “su temprana y generalmente intensa exposición a la perspectiva heredada de la ciencia”. Esa exigencia conlleva conocer las posturas positivistas y pospositivistas y comprender las diferencias entre los paradigmas, que no se limitan al uso de técnicas diversas. La investigación cualitativa se dirige a comprender lo *subjetivo*, expresado en la diversidad de visiones del mundo y realidades que experimentan las personas y los grupos, y lo *singular*, aquello que escapa a las explicaciones universales con que se pretende categorizar las dinámicas humanas (Villalta, 2004).

Así, este auge de la investigación cualitativa no es gratuito: conlleva el esfuerzo de un cambio paradigmático, un reto importante, pues disciplinariamente muchos docentes han partido del paradigma positivista y el método hipotético deductivo, y, posteriormente, han realizado mudanzas variadas, confirmando la afirmación de la autora De la Cuesta (2005), esto es, la investigación no es mera tecnología, ni un espacio donde aplicar procedimientos, sino una decisión que implica actos creativos. Estos actos se sustentan, al menos en cuatro aspectos a tener en cuenta, la concepción sobre la naturaleza del conocimiento, la definición de la realidad, el lugar reservado a la participación humana en el mundo social y la elección metodológica consecuente.

La polisemia de significados con los que las personas se relacionan con el mundo personal y colectivo (Villalta, 2004), se reitera también en la propia evolución por la que ha pasado la metodología cualitativa, que, como recuerda Moriña (2003, p. 341), ha estado llena de cambios y dosis significativas de “incertidumbre, contradicción e inseguridad”. Bosi y Castaño-Pineda (2015) advierten que esto puede agudizar la relativa debilidad en los medios científicos. Pero este efecto Babel nos obliga también a reivindicar que no existe una única vía de realizar investigación cualitativa, sino diversas,

además desde diferentes perspectivas, que potencian y estimulan el espíritu crítico, la creatividad de respuesta, el compromiso y la apertura de pensamiento (Moriña, 2003; Parrilla, 2000).

Aquí merece la pena recordar a Breuer y Margrit (2007), que señalan la necesidad de distinguir entre aspectos pragmáticos y paradigmáticos. Los aspectos pragmáticos inciden en el desarrollo de unas competencias prácticas específicas para llevar a cabo alguna técnica o análisis concreto dentro de una investigación. Mientras que los aspectos paradigmáticos tienen que ver con una forma de conceptualizar la realidad, concebir la construcción del conocimiento científico y desarrollar los planteamientos y prácticas que permiten llevar a cabo investigaciones cualitativas. De esta manera, la metodología derivada de la investigación cualitativa es diferente a un conjunto de técnicas relacionadas. Más allá, implica una versión diversa de la realidad socialmente construida a través de la experiencia humana vivida y una epistemología derivada que considera al investigador como sujeto posicionado, respecto a la dialéctica con el objeto y contexto de estudio (Ballesteros y Mata, 2014).

El campo de estudio orientará las técnicas metodológicas concretas a utilizar. Como señala Denzin y Lincoln (2005, p. 2):

La investigación cualitativa es un multimétodo focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga.

Es así que el investigador cualitativo se vale de técnicas variadas de la observación, entrevistas, historias de vida, análisis documentales, etc., alimentando la idea de la investigación cualitativa como bricolaje (Grossberg et al., 1992; Denzin y Lincoln, 2005). Se trata de un proceso dinámico y constructivo, en cuyo desarrollo el investigador se comporta como un artesano que elige nuevas aproximaciones y procedimientos, nuevos materiales, dándole nuevas formas en secuencias innovadoras que se topan con resultados inéditos, no reduciéndose a la mera replicación automática de una serie de técnicas.

Geertz (1976, p. 235) define el diseño en investigación cualitativa como un proceso iterativo que involucra “virajes”, lo que permite al investigador readaptarse ante los datos en la medida en que van emergiendo, a partir de una articulación integral entre todos los elementos que hacen a la investigación misma. Los diferentes elementos que integran el proceso de investigación se articulan de modo que interactúen unos con otros (preguntas de investigación, propósitos, métodos, etc.). De este modo, la articulación de los diferentes componentes da cuenta de un diseño interactivo y flexible (Maxwell, 1996).

Como venimos sosteniendo, la formación de los estudiantes en la investigación cualitativa no se debe reducir simplemente a la transmisión de técnicas de recogida de información o el análisis de datos. Podemos revivir aquí la afirmación de Picasso “Yo no busco, encuentro”. No bastan las intenciones, interesa lo que hacemos, no lo que queremos hacer. Buscar, por tanto, significa partir de umbrales conocidos, para volver a encontrar lo conocido en lo nuevo. Sin embargo, encontrar es algo contingente y, por qué no, inesperado. Libera de su circularidad al movimiento. Son varios los caminos que están abiertos y no se conoce, de antemano, lo que vamos a encontrar.

En esta línea, Janice Morse en 2002 aventura las cualidades de un investigador cualitativo a quien, entre otras cosas debería:

- No darle importancia a parecer tontos.
- Ser solvente teóricamente, que es también ser escéptico con la teoría.
- Rechazar las instrucciones rígidas, pero establecer y seguir reglas.
- Ajustarse a los datos recogidos, pero ser creativos.
- Ser buen conversador, pero mejor escuchador.
- Ser perceptivos, honestos, francos, pero teniendo el tacto preciso.

- Resistirse al gregarismo, pero sin timideces.
- Recordar pequeños detalles, sin relación directa, y poder relacionarlos abstractamente llegado el momento.

En este sentido, en la realización de este manual hemos intentado acercar la metodología cualitativa a nuestros y nuestras estudiantes (tanto de grado, como de máster y también de doctorado). En las siguientes páginas hemos procurado aunar y desarrollar algunos aspectos clave de la metodología cualitativa y, sobre todo, detallar y poner en práctica muchas de sus formas de análisis, técnicas de recogida de información y visualizar diferentes corpus de análisis. A continuación, nos disponemos a elaborar un breve resumen en cada uno de los capítulos:

Capítulo 1. Investigando la cultura (Manuel Montalbán Peregrín y Silvia Escobar Fuentes). Se indaga y profundiza en cómo investigar la cultura desde una perspectiva antropológica. El capítulo parte desde aspectos generales como el carácter multidimensional de la cultura hasta cómo centrar su análisis desde una visión antropológica, deteniéndose en las fragilidades de analizar un aspecto tan complejo y dinámico.

Capítulo 2. Elogio al método: cuestiones de fiabilidad en la producción y el análisis de datos cualitativos (Vitor Sérgio Ferreira). Esta reflexión teórica indaga la importancia del método científico en las investigaciones cualitativas. Para ello, resalta que para que las investigaciones tengan un rigor deben apostar por el método, así como tener en cuenta cuestiones capitales, el papel del investigador, rol de los y las participantes, la ética y confidencialidad de la información obtenida.

Capítulo 3. La entrevista como herramienta de comprensión social (Lupicinio Iñiguez-Rueda). Se lleva a cabo una reflexión sobre la entrevista como herramienta, tradicional y contemporánea, de recogida de información para comprender la constitución de una realidad social dinámica desde una perspectiva cualitativa.

Capítulo 4. La revisión bibliográfica sistemática y la investigación cualitativa: parte teórica (Mario Millán-Franco y Laura Domínguez de la Rosa). En este capítulo se vincula la revisión bibliográfica sistemática con la investigación cualitativa, haciendo especial hincapié en los aspectos teóricos de la revisión bibliográfica (ordenamiento de la aportación de la teoría, establecimiento de las partes de una revisión, etc.).

Capítulo 5. La revisión bibliográfica sistemática y la investigación cualitativa: parte práctica (Mario Millán-Franco y Laura Domínguez de la Rosa). Fruto del anterior, se centra en la aplicación práctica de cómo llevar a cabo una revisión bibliográfica. Así, se detalla cómo analizar la información recopilada de la revisión y se ofrecen numerosas herramientas y/o recursos operativos.

Capítulo 6. Revisiones cualitativas: aspectos teóricos y orientaciones prácticas. La meta-etnografía (María Auxiliadora Durán y Alejandro Orgambidez). Este capítulo, complementa los dos anteriores, detallando los procesos de búsqueda, los criterios de inclusión y exclusión del material de análisis, el análisis de datos en sí y cómo realizarlo con transparencia.

Capítulo 7. Introducción al análisis del discurso (Silvia Escobar Fuentes, Manuel Montalbán Peregrín y M^a Auxiliadora Durán Durán). Se detalla un recorrido teórico y práctico sobre el análisis del discurso, que va desde cuestiones más amplias (discurso y su heterogeneidad de definiciones) hasta aspectos más concretos, y aplicables, sobre recoplicación, ordenamiento e identificación de ejes y repertorios en el material textual.

Capítulo 8. Reflexiones sobre un trabajo de campo en una expresión festiva popular (Evelina Zurita-Márquez y Fco. M. Llorente-Marín). Este trabajo académico-reflexivo se detiene en las dificultades y auto-cuestionamientos que surgen con el trabajo de campo, de naturaleza antropológica. Del mismo modo, también plantea el papel del personal investigador en este tipo de apuesta.

Capítulo 9. La máquina del tiempo: trabajando la conciencia intercultural y positiva a través de anuncios cinematográficos (Guido Rings). Este capítulo se adentra en el potencial de los anuncios para la pedagogía intercultural, concretamente en la campaña de la marca Milka “La ternura está adentro”. Servirá para detallar cómo llevar a cabo un análisis cualitativo con material audiovisual.

Capítulo 10. El valor de las historias de vida en la comprensión de las desigualdades sociales. Apuntes metodológicos y didácticos desde la antropología social (Luis Puche Cabezas). El texto subraya el carácter didáctico y pedagógico de las historias de vida. Se hace un breve recorrido sobre

qué son las historias de vida, y sus potencialidades para la iniciación a la investigación del alumnado universitario, concluyendo con una amplia descripción/reflexión sobre maneras llevarlas a cabo.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ballesteros, B. y Mata, P. (2014). Sentido y forma de la investigación cualitativa. En B. Ballesteros (Coord.), *Taller de investigación cualitativa* (pp. 12-46). UNED.
- Breuer, F. y Schreier, M. (2007). Issues in Learning About and Teaching Qualitative Research Methods and Methodology in the Social Sciences. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(1).
- De la Cuesta Benjumea, C. (2005). La contribución de la Evidencia Cualitativa al campo del cuidado y la salud comunitaria. *Index de Enfermería*, 14(5), 47-52.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Sage Publications.
- Esperón, J. P. y Jasminov, M. (2023). ¿Qué es el giro emancipatorio? *Nuevo Pensamiento. Revista de Filosofía del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Facultad de Filosofía, Letras y Estudios Orientales de la Universidad del Salvador*, XIII(21), 6-18.
- Geertz, C. (1976). 'From the natives' point of view: on the nature of anthropological understanding. En K. Basso and H. Selby (Eds.), *Meaning in Anthropology* (pp. 221-238). University of New Mexico Press.
- Grossberg, L., Nelson, C. y Treichler, P. A. (1992). *Cultural studies*. Routledge.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El colegio de Sonora.
- Malgalhães Bosi, M. L. y Castaño-Pineda, Y. (2015). Desafíos y experiencias exitosas en la formación en investigación cualitativa. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 33(1), 45-48. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33s1a07>
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage Publications.
- Moriña, A. (2003). *Diversidad en la escuela: Diseño, Desarrollo y Valoración de una propuesta de formación para el profesorado*. Tesis Doctoral, Tomo I, Universidad de Sevilla.
- Morse, J. M., Barret, M., Mayan, M., Olson, K. y Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22. <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>
- Parrilla, A. (2000). *Proyecto docente e Investigador II*. Cátedra de Universidad, Universidad de Sevilla.
- Torres-Zambrana, G. (2006). Evaluación cualitativa: Supuestos para inventarla y practicarla. *Praxis Pedagógica*, (7), 52-59.
- Villalta, M. (2004). La Formación en Método de Investigación Cualitativa de los Estudiantes de Psicología. *Revista Pensamiento y Acción. Escuela de Post Grado de la Universidad Ricardo Palma*, I(1), 92-100.

INVESTIGANDO LA CULTURA

Fco. Manuel Montalbán Peregrín y Silvia Escobar Fuentes

Profesores del área de Antropología Social. Universidad de Málaga

1. PRESENTACIÓN: MÚLTIPLES CARAS DE LO CULTURAL

Teresa del Valle (1988) nos recordaba cómo la cultura se ha considerado el objeto de estudio nuclear de la antropología, a pesar de la gran diversidad de definiciones que del concepto se han ido expandiendo. La definición clásica de Tylor recoge esta amplitud, a través de elementos comportamentales, psicológicos, cognitivos, roles individuales, grupales, etc., y plantea una diversidad de contextos posibles, lo que traspasa ciertos límites disciplinares y convoca el diálogo con la psicología, la sociología o las ciencias de la educación. Ese diálogo trae indudables ventajas, como el enriquecimiento en los campos teórico, metodológico y de ampliación de objeto de estudio. A pesar de ello, estas ganancias plantean también exigencias de coordinación y avances, que no se resuelven como un simple sumatorio conceptual. Nuestra experiencia en la asignatura *Teorías del diálogo y la interculturalidad*, en el Grado de Estudios de Asia oriental de la Universidad de Málaga, nos ha confrontado con estas exigencias, pues compartimos la docencia entre las áreas de conocimiento de antropología social y psicología social.

Como destaca Aguirre (2002), el proyecto fundacional de W. Wundt de construir en paralelo una psicología de doble faz, biológica y cultural, se tensiona en las décadas previas a la segunda mitad del siglo XX, para acabar otorgando la primacía a una psicología empeñada en dar la espalda a la cultura, en beneficio, de constructos personológicos, y progresivamente a una doble conexión cognitivo-biológica. De no ser por la complicada supervivencia de la obra de S. Freud y del movimiento antropológico “Cultura y Personalidad”, la marginación de la cultura en la psicología habría sido definitiva. En esta aventura de colaboración, partimos de la necesaria sinergia de la cultura y la psicología para entender el comportamiento humano, y reivindicamos también la fecundidad del estudio del comportamiento desde la cultura, puesto que el ser hablante es un animal simbólico y su conducta, que es interacción social, no puede entenderse exclusivamente en clave biológica.

Las consecuencias metodológicas de esta apuesta también nos aproximan, pues la metodología predilecta del análisis psicocultural es, fundamentalmente, cualitativa, lo que respeta la concepción múltiple de la realidad, y la necesidad de comprender los fenómenos del comportamiento cultural, desde una perspectiva idiográfica. Hacemos nuestra la definición de la psicología cultural como el estudio del comportamiento humano desde la cultura, desde el ser humano que construye su cultura para dotarse de sentido (Aguirre, 2002). Y más extensamente detallado, siguiendo a Noriega, Carvajal y Grubbits (2009), la psicología como ciencia que estudia la cultura lleva a cabo:

Interpretaciones desde sus invariantes emic's y etic's para un colectivo en relación a un proceso o estado psicológico con el objeto de contextualizar en lo social un grupo de variables que sólo se comportan con una dinámica mediática en un sistema de normas y reglas institucionales o de políticas que delimitan las posibilidades de elección, selección y transferencias de repertorios conductuales y promueven de esta forma factores de riesgo o protección asociados a problemas de salud física y psicológica. (p. 106)

También Cole (1996) se interesa por los intentos de integración de las concepciones interior y exterior de la cultura, a partir de la triple e íntima relación de la cultura, los procesos cognitivos y el mundo. Se trata de una apuesta por superar la dicotomía sobre si la cultura se debe identificar externamente al individuo, como producto de la actividad humana, o es preferible situarla internamente, como una reserva de procesos que incluyen conocimientos y creencias. Elige, entre otros, a Hutchins (1995) y a Geertz (1983) para explorar la concepción de la cultura considerada conocimiento *inside the head*. Hutchins prefiere nombrar la cultura como proceso cognitivo adaptativo y, no tanto, como una colección de cosas, sean éstas tangibles o abstractas; residuos, en realidad, del mencionado proceso. Respecto a las aportaciones de Geertz, Cole resalta cómo retoma la imagen de

M. Weber del ser humano suspendido en redes de significación que la propia humanidad ha ido tejiendo, redes que constituyen la cultura misma. En *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*, Geertz (2002) recupera su capacidad para construir interlocutores a partir de los cuales generar diálogos que permitan replantear conceptos clave de la filosofía, la psicología, la antropología, entre otros, identidad, nación, país, religiosidad, etc., no como términos fijos, sino considerando su significado, atendiendo a construcciones ligadas a un tiempo y un espacio determinados.

En una línea convergente, Iglesias Vidal (2010) nos recuerda, y su orientación nos ha ayudado también a profundizar en las relaciones entre lo intercultural, lo dialógico y lo hermenéutico, que la comunicación constituye un más allá del simple intercambio de mensajes, y que este más allá comporta una construcción compartida de sentidos. Esta construcción se fundamenta en el principio dialógico que recoge la complementariedad del “entre” alternativas culturales y la “afirmación de distintos planos discursivos revitalizados tras su encuentro con la diferencia” (p. 24). Nos interesa especialmente la conexión entre etnografía y discurso, cuestiones que se desarrollarán más ampliamente en este volumen, pues, como indica Ghasarian (2008), el discurso etnográfico no es neutro.

La etnografía es el método privilegiado de investigación social que permite una aproximación a comunidades y culturas, con origen en los trabajos iniciales de la antropología social. Su objetivo principal era realizar una descripción detallada y comprehensiva de la organización social, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizarían las formas de vida de grupos humanos, en la mayoría de los casos, alejados de las coordenadas de centralidad de las sociedades occidentales (Denscombe, 1998). Como veremos la etnografía ha acompañado el desarrollo de la antropología social y se ha pluralizado en diferentes expresiones, disciplinas y contextos. El resultado de la etnografía no es solo transcripción y decodificación. Es más, Olmos Alcaraz (2015) señala la necesidad de establecer un equilibrio dinámico entre el análisis de la realidad social compilado por el investigador y el enfoque de la realidad social que comparten las personas participantes en la investigación. Se trata de dos aproximaciones “imprescindibles” y “complementarias” para la comprensión de las culturas. Se conjugan versiones compuestas de la realidad social como consecuencia del recurso a diferentes construcciones discursivas que no pueden ser reducidas, con cierta simplicidad, a mera información recopilada. Como la cultura, también el concepto de discurso es ampliamente polisémico; cada significado va a corresponder a una determinada visión sobre el lenguaje que sostengamos. Desde la perspectiva de estas páginas, el discurso es lenguaje como práctica social determinada por estructuras sociales, lo que significa que el lenguaje es un elemento clave en la configuración de la sociedad, un proceso social condicionado social e históricamente.

Así, Olmos Alcaraz (2015) se aventura incluso a recrear la expresión “hacia una etnografía de los discursos”, para afirmar que los discursos pueden ser “etnografiados”, es decir, no hacer una mera descripción, sino interrogar e interpretar el discurso resultante. El objetivo principal de esta unión etnográfica-discursiva sería conseguir respuestas en relación con la construcción, intencionalidad y consecuencias que tienen los discursos. El interés de este enfoque se centra en:

1. La deconstrucción de los discursos estudiados, cuestionándose sus lógicas de funcionamiento.
2. El estudio de los contextos de producción y de emisión de los discursos.
3. Y el contraste dinámico y constante entre los discursos emitidos por los participantes observados, los informantes, y los producidos por cada cual, como investigador, con sus interpretaciones de lo directamente observado.

Esto implica situarnos en una perspectiva deconstructiva que cuestione los esencialismos como, por ejemplo, “la normalidad” o “lo natural”, o “lo ortodoxo”, disciplinariamente hablando (Derrida, 1997; Foucault, 1979).

Un ejemplo muy ilustrativo es la propia definición del concepto de interculturalidad. Desde finales de la década de 1980, los prefijos multi, pluri, inter o trans, se sumaron a lo cultural y fueron usados de manera más o menos indiferenciada. En la bisagra entre siglos, Welsch (1999) distingue sentidos diferentes según el prefijo elegido, de acuerdo con la propia definición de cultura sobre la que se fundamenta la relación que se quiere nombrar. Para el concepto de multi- e interculturalidad, recurre a la idea filosófica de cultura de J. G. Herder, a finales del siglo XVIII, como *Volkskulturen*, caracterizada por la homogeneidad interna, la identificación étnica y la delimitación externa respecto a otras unidades culturales. Welsch critica, sin embargo, la caracterización contemporánea de las culturas

como islas aisladas y fácilmente delimitadas que pueden entrar en contacto por la vía intercultural, identificando asuntos dialectizables o directamente espinosos. Lo multicultural, las sociedades multiculturales, se fundamenta en la misma idea de sustancias culturales autocontenidas, que para facilitar la convivencia deben comprometerse en el respeto mutuo, una cierta apertura y tolerancia, aunque eso signifique finalmente el riesgo de indiferencia, la expresión de prejuicios “aceptables” por parte de las culturas dominantes, y la percepción de discriminación y reacciones defensivas por parte de los grupos minoritarios (Antor, 2020).

Aguado Odina (2004) aporta una síntesis ilustrativa sobre algunas caracterizaciones de estos términos, de modo que lo multicultural, casi como sinónimo literal de lo pluricultural, definiría la existencia de sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos. Lo intercultural no se limitaría a describir situaciones particulares de convivencia, sino que designarían un proceso social dinámico en el que los diferentes “participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia” (Aguado Odina, 1991, p. 83). La caracterización transcultural, por su parte, implica un movimiento osmótico en el paso de unas situaciones culturales a otras.

A partir de estas aproximaciones, autores como Díez Gutiérrez (2004) y Dietz (2017) profundizan en las enunciaciones epistémicas subyacentes bajo los términos de multiculturalismo e interculturalidad. El multiculturalismo recoge un concepto de tradición anglosajona que, además de describir contextos en los que conviven distintas culturas, se ha convertido en las últimas dos décadas del siglo XX en el leitmotiv de la política de estado para dotar de expresividad a las demandas de respeto a la diferencia como fundamento de la tolerancia y convivencia entre culturas (Briones, 2002). Sin embargo, el multiculturalismo, o la política del reconocimiento, exige como punto de partida que entre las culturas diversas se establezcan relaciones igualitarias y simétricas, lo que describe situaciones ideales desde las que la diversidad pretende ser construida. Este hecho aleja, la mayoría de las veces, un conocimiento profundo del verdadero escenario de convivencia, promoviendo, en realidad, aproximaciones controladas en esferas muy determinadas y una separación estructural entre los colectivos culturales como base de la convivencia.

Frente a la caracterización herderiana, Welsch asocia el prefijo transcultural a una concepción de cultura que traspasa los límites clásicos autoidentificados y sitúa la conformación cultural en el marco de una escena socio-política mundializada global, con un amplio avance de los contactos de expresiones culturales clásicas y otras que obligan a redefinir y actualizar el propio universo semántico de lo cultural. De cualquier manera, más que de una superación radical del enfoque intercultural, Rings (2016) prefiere hablar de diferentes modulaciones del multiculturalismo y la interculturalidad “tradicional”. Considera que la interculturalidad y la aproximación transcultural no tienen por qué ser incompatibles, sino más bien complementarias. Ello, exige el tratamiento de la cultura como sistema reticular interconectado más que como ámbitos homogéneos y autolimitados, lo que facilita la comprensión de lo inter- y lo transcultural de manera gradual más que como fases relacionales jerarquizadas.

Se puede establecer aquí un paralelismo con lo que Tubino (2015) denomina interculturalidad funcional y crítica. A la primera le asigna la condición de lo políticamente correcto del reconocimiento y visibilidad de ciertos grupos, pero, a condición, de mantener las reglas del juego que sostienen la relación entre diferencia y desigualdad. Por otro lado, la interculturalidad crítica se propone cuestionar las relaciones de poder como tradicionalmente vienen siendo definidas, y la propia definición de una cultura hegemónica como síntesis cultural.

Por su parte, Rita Segato (2002) profundiza en la relación entre identidad y alteridad, y resalta la importancia de una distinción rigurosa entre alteridades históricas e identidades políticas globalizadas. Entiende así que las alteridades históricas son aquellas que se han ido formando a lo largo del curso de los acontecimientos dentro de los Estados-nación, y cuyas formas de interrelación son idiosincrásicas. Se trata de formas tradicionales de alteridad, con sus culturas asociadas, que surgieron de su convivencia histórica en una determinada escena nacional. Esos “los otros” son, por tanto, los resultantes de formas de subjetivación que parten de interacciones materiales, inicialmente en el mundo colonial y luego en el contexto de Estados nacionales.

Frente a ello, Segato resalta el potencial efecto de aplastamiento en la tendencia a la formación de identidades políticas globales, que pueden conllevar efectos perversos de una política de identidades

que responde más bien a una agenda global. Estas identidades reflejan, en muchas ocasiones, cuestiones nacionales internas de los países hegemónicos, más que problemáticas y significaciones políticas locales. Podría tratarse de un sofisticado avance de colonialidad desde la centralidad mundial, exportando su mapa interno de conflictos y su lenguaje político para luego ofrecer un paquete de soluciones en consonancia con la lógica de mercado que define el mundo globalizado; lo que conlleva subordinar el valor de la diversidad al proyecto homogeneizador de la globalización.

En concreto, en el contexto educativo español, como nos recuerdan García Castaño, Granados Martínez y García-Cano (1999), el tratamiento de la diversidad cultural ha estado representada durante décadas por el grupo étnico gitano. Un tratamiento muy alejado de lo que podemos considerar la perspectiva intercultural, centrado genéricamente en una educación compensatoria que, en la práctica, promueve un proceso de asimilación. El aumento de los flujos migratorios ha orientado lo intercultural a la estrecha relación entre diversidad y nacionalidad-religión-procedencia geográfica, de manera que sólo se habla de diversidad si existe pluralidad de esas condiciones. De este modo, no se repara en otras expresiones de los diversos culturalmente, y se entiende que la cultura es coextensiva con estas tres categorías. Generalmente, hasta fechas recientes, la gran mayoría de la producción teórica y de investigación empírica sobre interculturalidad se asienta en ese tipo de diversidad. La propuesta más extendida de intervención intercultural se ha centrado en saber qué hacer con los inmigrantes de culturas tan diversas a la homogeneización occidental creciente, así como saber también qué hacer con grupos culturales asociados con el riesgo de exclusión y pobreza. En definitiva, “se trata de una educación multicultural para la protección de los de aquí y para la compensación de los que vienen” (García Castaño, Granados Martínez y García-Cano, 1999, p. 2).

2. FRAGILIDADES

Por otra parte, para proseguir esta conversación entre elementos conceptuales y de investigación nos ha sido de ayuda recurrir al texto “Lo que no dice la antropología”, de la profesora emérita de la Université Bordeaux-Montaigne, Sophie Caratini (2013). Como bien detalla Echevarría (2014) en su reseña para AIBR, Caratini desgrana y defiende un enfoque reflexivo radical, a partir de aquello que la antropología no se permite decir, y que apunta al acallamiento de la tensión connatural entre alteridad e identidad, anclada en la disciplina en discusiones bizantinas que reflejan más bien conflictos personales y relacionales. Destacamos la idea de fragilidad creativa, que se desprende de la propuesta de que cualquier posible comprensión de los esquemas de la cultura estudiada está condicionada por los registros traumáticos –más allá de su consideración como positivos o negativos– relativos a la confrontación con la alteridad en el investigador. De modo que la iniciación, como inmersión voluntaria, pero no necesariamente consciente, en la alteridad, provoca un desfasaje de mirada, obliga a volver a poner en tela de juicio las propias representaciones del Otro y de uno mismo, confrontándose así con una versión poco estable de la realidad. Caratini recurre a la concepción de la realidad, propuesta por Lacan, como interferencia de tres niveles o registros: lo real, lo simbólico y lo imaginario. Los profesionales de la antropología clásica, separados de sus entornos originarios que se acaban reduciendo a un ejercicio de memoria (que podemos asimilar como parte de la realidad únicamente imaginaria y simbólica) y sumergidos en un ambiente desconocido –un real no correspondido–, se ven emocionalmente obligados a generar asociaciones para tranquilizarse, para alejar los trastornos de los que el propio cuerpo es el primer escenario.

La consideración de Brah (2011), sobre el cuestionamiento de las identidades atendiendo a la diferencia como subjetividad, puede complementar esta aproximación. Desde una lectura postestructuralista y feminista del legado freudiano, como resalta Medina (2014), la subjetividad no resulta un constructo unificado y fijo, sino fragmentación y *work in progress*. Como en el caso de Caratini, Brah (2011, p. 152) persigue también la re-introducción del psicoanálisis en el campo antropológico, posibilitando el advenimiento de:

Marcos conceptuales que puedan tratar en profundidad la cuestión de que los procesos de formación de la subjetividad son a la vez sociales y subjetivos; lo cual puede ayudarnos a entender las inversiones psíquicas que hacemos al asumir posiciones de sujetos específicas producidas socialmente. (p. 152)

Esta condición es la base de la crítica de Caratini al objetivismo, como reacción simplista que “objetiviza” tanto al investigador como al otro al que se refiere su investigación, frente al temor de

pérdida de estatus disciplinario que generan las pregunta-agujero propias, o la memoria afectiva y su conexión al vínculo. Al releer estos párrafos no puedo evitar pensar en un tributo a la debilidad, un elogio de lo que nos esforzamos en disimular, nuestra fragilidad. Como Alessandro D'Avenia describe en *El arte de ser frágil* (2017), transformar ésta en condición creativa no es sin un esfuerzo de poesía (Miller, 2016).

Susana Castillo, en la presentación de un monográfico sobre antropología y literatura, considera que “la literatura en todas sus variantes -crítica literaria, poesía, ficción, no ficción, ensayo, memorias, biografías, autobiografías- y la antropología convergen en sus modos de construir la realidad” (Castillo, 2008, p. 13). Se trata de una consideración no siempre bien aceptada por los antropólogos, que discuten la compatibilidad de ambos campos. Pero como indica Carrasco (2003) en medio del amplio, confuso y heterogéneo espacio intelectual que ocupa hoy una parte relevante de las ciencias sociales con vocación crítica podemos identificar a antropólogos que experimentan nuevas formas de “discursificar” su experiencia etnográfica recurriendo a las cualidades de la poesía y la narrativa para explorar ámbitos difícilmente reductibles a los criterios positivistas. Carrasco (2003) acompaña el surgimiento de lo que llama “antropología poética” en su Chile natal, centrada en enfatizar la dimensión de escritura del trabajo etnográfico, la construcción de relatos distintos a los de la tradición anglo-americana, una reacción creativa ante la crisis del conocimiento científico racionalista entre las ciencias sociales. Pero nos aclara también que la antropología poética no es literatura en sentido estricto, pues el carácter literario de sus textos lo es específicamente por su apuesta etnográfica. Etnografía no convencional, que pretende ir más allá de un discurso neutralizado, meramente descriptivo. Apuesta, más bien, por ser expresión afectiva o intuitiva de lo humano, retomando, como podemos comprobar, las relaciones entre la antropología y la escena de la escritura en Geertz (1989):

La ventaja de desplazar al menos parte de nuestra atención desde la fascinación del trabajo de campo, que durante tanto tiempo nos ha mantenido esclavos, hacia la escritura, está no sólo en que tal dificultad podrá entenderse más fácilmente, sino también en que de este modo aprenderemos a leer de un modo más agudo. Ciento quince años (si fechamos el inicio de nuestra profesión, como suele hacerse, a partir de Tylor) de prosa aseptativa e inocencia literaria son ya suficientes. (p. 34)

3. PLURALIDADES

Conviene retomar aquí algunas de las consideraciones de Ghasarian (2008, p. 9) cuando se pregunta “¿Qué estatuto se le puede dar al saber de la antropología, que actualmente ya no invoca al positivismo científico y que ya no tiene, como objeto de estudio principal, otro lejano y portador de una alteridad absoluta?”. Estas interrogantes resuenan de manera especial cuando planeamos una aproximación socio-antropológica cultural. Sobre todo, cuando, como expresa el autor, aparte de un consenso inicial, no existe homogeneidad metodológica ni etnografía ideal. Se acoge la consideración, ya mencionada, de la “antropología frágil” reflexiva que propone Laplantine (1996) y que afronta nuevos campos y nuevos dilemas, que, en las condiciones contemporáneas de *glocalización* e hibridación, exigen un planteamiento novedoso en la definición de la interculturalidad misma que bordee los riesgos de cristalización. En alguna titulación, como Trabajo Social o Estudios de Asia Oriental, nos encontramos con un alumnado con una fuerte vocación hacia un mejor conocimiento de culturas alternativas en las dinámicas y movilizaciones globalizadoras, pero definido, en muchas ocasiones, con criterios totalizadores. Prima, por tanto, entre el estudiantado una consideración de las relaciones interculturales, podríamos decir, de corte funcionalista clásico, que deriva de un concepto de cultura más bien estático. Dentro de esta tradición, de entrada, mayoritaria, las relaciones entre culturas se igualan a relaciones entre grupos humanos que pertenecen a diferentes culturas, que reflejan diferentes elementos, modelos o instituciones que se consideran factores definitorios de esos grupos y culturas, entendidos como expresiones “objetivas” de la diferencia cultural (Dietz, 2017). A veces, esa filia cultural se concentra en aspectos concretos, y en cierta medida reducidos o, al menos, sobredimensionados, de la (sub)cultura popular contemporánea que combina de manera atractiva rasgos históricos prototípicos e influencias de culturas juveniles mundializadas que tienen su origen en el ámbito anglosajón.

Así, por ejemplo, Guarné y Beltrán Antolín (2014) se adentran en el análisis de las etnografías de Asia oriental en el contexto académico español para corroborar la escasa presencia de estudios específicos, lo que achacan, inicialmente, a las propias vías de institucionalización de la disciplina, más

centrada en términos territoriales nacionales, o ligados a la tradición colonial en Latinoamérica o Norte de África. Los autores reivindican la conformación de un campo de investigación interdisciplinar, todavía irregular y disperso, asociado a estrategias de internacionalización de las relaciones diplomáticas y, sobre todo, a la puesta en marcha de los grados y posgrados centrados en los estudios de Asia oriental. Podemos distinguir dos etapas, una más centrada en el desarrollo de trabajo de campo inmersivo desde un paradigma etnográfico clásico y con un objetivo esencialmente descriptivo (desde mediados de la década de 1980 hasta mediados de la década de los 2000); y otra, más reciente, de trabajos de naturaleza etnográfica que se hacen eco de algunos de los debates que venimos recogiendo sobre la crisis de identidad de la antropología clásica, la posición ética frente al trabajo de campo, tensión entre tradición y modernidad en los colectivos estudiados, e interés por temas migratorios y comunidades asiáticas en España. Por ejemplo, respecto a la inmigración china en España, la comunidad de Asia oriental que recibe mayor interés, podemos establecer un arco temporal entre las primeras tesis centradas en esta comunidad (Nieto, 2001) y otras aproximaciones, más próximas, enfocadas al capital social frente a una visión excesivamente economicista (Moraga Reyes, 2015), los efectos de la crisis en el empresariado (Beltrán Antolín y Sáiz López, 2015) o a estudios con especial atención en los descendientes migrantes (Lamas Abraira, 2021; Mancilla Azargado y Breton Winkler, 2021). En relación al ámbito coreano, por ejemplo, la cantidad de trabajos publicados de índole antropológica es mucho menor y suele atender a cuestiones relativas a la expansión de la cultura popular contemporánea, el movimiento Hallyu, el Kpop, etc. (Rodríguez Castillo y Almansa Martínez, 2020; Hernández y Lee, 2021).

Guarné y Beltrán Antolín (2014, p. 10) concluyen animando a que los trabajos en este ámbito incluyan en los apartados dedicados a explicitar la metodología la cuestión de la reflexividad etnográfica sobre las condiciones de inmersión en el campo, las complejidades, retos, soluciones alternativas, etc., a las que se enfrenta el investigador, teniendo presente que “no se trata de una experiencia mística, sino muy terrenal”.

También Ghasarian (2008) parte de la idea básica de que la experiencia de campo estándar y perfecta no existe, pues está sujeta a lo imprevisto, también en su aspecto más creativo, a la reelaboración de perspectivas y, sobre todo, al principio fundamental de respeto a las personas participantes. La naturaleza del trabajo etnográfico ha debido adaptarse en el contacto acumulado con dos vertientes sensiblemente transformadoras del mismo, como son las condiciones derivadas de la realidad poscolonizadora (en sus diferentes expresiones, no sólo histórica), y sus efectos epistémicos y éticos, y la accesibilidad a comunidades mediatizadas por redes sociales que, significativamente, reducen sus interacciones a los espacios virtuales. Se trata de afinamientos necesarios que exigen una actividad reflexiva sobre asuntos como la neutralidad o el esfuerzo por encontrar la justa medida entre el papel in- y *outsider*, y desarrollar opciones menos invasivas de accesibilidad. Concretamente, la cuestión de la neutralidad como valor absoluto ha tenido un efecto negativo al estigmatizar la expresión de la experiencia etnográfica, que hoy en día se está superando en la búsqueda de formas alternativas de anudar el proceso de observación participante y el propio proceso de escritura etnográfica.

A pesar del consenso inicial sobre las características de la etnografía, para el que nos podemos remontar al trabajo de B. Malinowski (1922), *Los argonautas del Pacífico Occidental*, donde se enfatizaba la participación directa del investigador en las realidades estudiadas, la diversidad y adaptabilidad etnográfica está muy extendida hoy en día (Green, Pinochet Cobos y Lanzeni, 2022; Doncel de la Colina, 2012; Goodall, 2000; Atkinson y Hammersley, 1994). Nos dejamos orientar, en este punto, por Gómez-Pellón (2020) que considera que finalmente esta revisita de la etnografía clásica es fruto de una crisis de la antropología, genérica por un lado y de orden metodológico por el otro. La antropología a finales de la década de los años ochenta del siglo XX se confronta con la concepción de la investigación tradicional, que partía de la alteridad del investigador que se aproxima desde la lejanía, desde una perspectiva que jerarquizaba las relaciones entre sujeto y objeto, lo que genera críticas variadas sobre una más que discutible legitimidad.

Esta diversificación de maneras de hacer etnografía es una respuesta a esta situación crítica, cuyo más sencillo reflejo es el empeño por calificar y especificar la práctica según contextos y orientaciones, destacando la etnografía virtual (Hine, 2004), etnografía multi-situada (Marcus 1995, 1998), etnografía colaborativa (Lassiter, 2005), o etnografía reflexiva (Dietz y Mateos Cortés 2010; Dietz, 2012), entre

otras, lo que para muchos posicionamientos tradicionales supone un reto tanto epistémico como metodológico.

En una referencia como “Etnografía virtual”, publicada originariamente en 2000, Hine (2004) detalla algunos aspectos esenciales respecto a la aproximación a los espacios de interacción digital de la antropología: el elemento novedoso y exigente no es tanto la tecnología en sí misma, sino los usos y la construcción de sentido que gira en torno a estos usos; en segundo lugar, el interés no se sitúa tanto en Internet, cuanto en los espacios de estudio sobre las prácticas cotidianas en torno a Internet. A finales de la década de 1990, autores como Stone (1995, 1996) consideraban que se estaba produciendo una transferencia excesivamente literal de la etnografía al campo virtual, con una dinámica de superpoblación de investigaciones “arrojadas” a este espacio, a la búsqueda de “nativos virtuales”, sobre cuyas interacciones formular nuevas notas de campo. Pero trasladar esta metodología a un nuevo contexto de trabajo conlleva la necesidad de reevaluar operativamente diversas implicaciones. Kitchin (1998), por su parte, resume una serie de efectos del ciberespacio en tres categorías: cambios en el rol del tiempo y el espacio; cambios en los tipos de comunicación y en el rol de los medios de comunicación social; y un cuestionamiento, en cierta medida liberador, de dualismos como real-virtual, verdad-ficción (o alegoría), natural-construido, tecnología-naturaleza, o representación-realidad. Hine lo considera incluso una oportunidad para superar lo que Denzin (1997) llama la triple crisis de la representación, la legitimización y la praxis de las Ciencias Sociales, achacable también a la antropología. Respondiendo a las exigencias de estos nuevos espacios, la etnografía puede salir reforzada y reformulada, revelándose una metodología ideal para iniciar esta clase de estudios. No se trataría de una simple adaptación del método clásico a un novedoso campo de estudio, sino de una oportunidad para transformar reflexivamente el método y replantear los supuestos epistémicos que sustentan la relación con el mismo. La autora sustenta esta posibilidad en una definición flexible de la etnografía como una práctica textual y una destreza adquirida y como una experiencia artesanal que pone en entredicho los fundamentos tradicionales basados en la presencia prolongada del investigador en un espacio físico determinado (Hine, 2004). Recurre a un enfoque discursivo y orientado a la práctica para poder abordar el fenómeno *online* con función y sentido social.

Son numerosos los ejemplos de estudios que ayudan a comprender que la etnografía virtual no es una mera adaptación de un método tradicional a un nuevo ámbito de estudio, sino que se trata, más bien, de una oportunidad de transformar reflexivamente el propio método y replantear los supuestos teóricos y epistemológicos que fundamentan su relación con el proceder técnico (Ruiz Méndez y Aguirre Aguilar, 2015). Por ejemplo, el estudio de Martínez Ojeda (2006) sobre la influencia e impacto que estas prácticas de interacción mediada por ordenador puedan tener en la constitución de las subjetividades de los jóvenes, reconoce la necesidad de que la etnografía virtual se apoye en el uso de varias técnicas que incluyen la indagación directa en escenarios con presencialidad. Asimismo, el trabajo de Dyke (2013) sobre los discursos y las prácticas relacionadas con la experiencia de la anorexia nerviosa, llega a cuestionar las diferencias metodológicas entre la etnografía empírica presencial y en línea o virtual. Su aportación demuestra cómo los participantes en la investigación se movilizaron, de manera espontánea y flexible, entre la presencia en línea y fuera de línea, lo que exigió intentos por diseñar una metodología etnográfica móvil y conectiva que fuera acorde a la realidad cara a cara y lo virtual, sin distinguir o dar prioridad a una presentación sobre otra.

Torres, et al. (2011) resaltan cómo los fundamentos y las bases teóricas de la etnografía virtual favorecen el acercamiento creciente al estudio de fenómenos emergentes que se están gestando en la virtualidad, lo que no significa que carezcan de presencia asimismo física y tangible en encuentros sociales convencionales. Los nuevos estudios sobre los distintos modos de interacción mediada por la virtualidad encuentran gran parte de su interés en el análisis de las comunidades virtuales, las cuales tienen formas de comunicación, de interactividad y de estructuras de participación y colaboración en constante dinámica. En las comunidades en Internet se generan relaciones entre personas con distintos intereses aún estando diseminados geográfica y temporalmente (González y Hernández, 2008). Esas dinámicas y circunstancias introducen también el aliciente empírico de perspectivas colaborativas y multisituadas, que atenderemos a continuación.

Por su parte, la etnografía colaborativa surge fundamentalmente en contextos culturales donde urge la necesidad de hacer uso de los métodos clásicos de la antropología, pero superando la verticalidad de la autoridad etnográfica, heredera en gran parte del euro-etnocentrismo colonial y de

las dificultades de equilibrio entre lo *emic* y lo *etic*. En el contexto castellano parlante, la apuesta por la colaboración etnográfica es mayoritariamente latinoamericana (Podestá Siri, 2007).

Dietz y Álvarez-Veinger (2014, p. 61) describen la colaboración etnográfica como “...el encuentro (...) entendido como ese escenario en el cual los papeles tradicionales (investigador/investigado) pueden desdibujarse (...) al activarse procesos de cointerpretación, donde todas las partes contribuyen activamente a interpretar y construir sentido de lo que sucede en el grupo”. Este acercamiento, hace que los roles tradicionales de investigador/investigado se vean alterados, intentando ir más allá de la ilusión y la complacencia de una complementariedad idealizada, pues, en esa diferencia respecto a *emic* y *etic*, no se puede entender la etnografía colaborativa como práctica igualitaria libre de relaciones de poder (Huerta-Córdova, Clemente y Córdova-Hernández, 2019).

La etnografía pensada como co-interpretación permite construir sentido sobre lo que acontece en diversas situaciones y contextos relacionales que no deben entenderse de forma limitada en términos espaciales en los que múltiples actores están en mayor o menor medida inscritos y encarnados. Entender la etnografía como un ejercicio de co-interpretación, con un estrecho vínculo con los procesos relacionales y coproducción de conocimiento nos lleva a otros terrenos en donde los participantes, distintos a los investigadores, no se conciben sólo como meros informantes cuyas acciones son interpretadas por la voz del antropólogo experto, sino como una parte activa del proceso de investigación a través de una relación basada en la experiencia, la capacidad propositiva, la negociación de significados, el diálogo. Podestá Siri (2007) retoma esta idea de diálogo, inspirada en Mijail Bajtín, y la define como una construcción polifónica que lleva a un doble acercamiento: el autoetnográfico y el etnográfico, más clásicamente considerado. Un proceso, en definitiva, en el cual la producción de conocimiento sobre una cultura es el fruto de una relación dialéctica entre el investigador académico y los actores autóctonos, pudiendo considerarse ambos corresponsables y coautores de los estudios realizados (Beaucage y Tradición oral Totamachilis, 2017).

Ya a mediados de los años ochenta, Clifford y Marcus (1986) señalaban dos modalidades de la investigación etnográfica, con recorridos e historia diferencial, que se confrontaban en el contexto de un “sistema mundo” de economía política capitalista globalizada. La modalidad tradicional mantenía la observación y la participación etnográfica intensamente centrada sobre lo local, al tiempo que atendía por otros medios y métodos contextualizadores, trabajo de archivo, referencias macro, al sistema mundo. Así, sigue siendo habitual encontrar literatura relevante, por ejemplo, sobre supuestos de empobrecimiento de culturas locales a partir de los macroprocesos fundamentados en la economía política capitalista (Comaroff y Comaroff, 1991 y 1992).

Otra modalidad de investigación etnográfica, emergente, pero todavía mucho menos común casi 40 años después, parte conscientemente del sistema mundo globalizado, y apuesta por trascender espacios y condiciones locales de la investigación etnográfica convencional al analizar la circulación de sentidos e identidades culturales en un tiempo-espacio mucho más difuso, mimético y cambiante. Esta modalidad etnográfica apuesta por un interés de estudio que no puede ser abordado empíricamente si se mantiene centrado en una sola localización intensamente investigada. Más bien, define estrategias de investigación que parten de los conceptos teóricos macro y las narrativas sobre el sistema mundo, pero pretende ir más allá a la hora de contextualizar la arquitectura contextual de los sujetos que encarnarán los estudios concretos. Podemos considerarla una etnografía móvil, multisituada, multilocal, que no es raro que tome trayectorias inesperadas al rastrear formaciones culturales en el ámbito de múltiples sitios de actividad que desestabilizan la distinción local-global.

Como comprobaremos en la parte dedicada a la propuesta de investigación, la escena contemporánea se caracteriza por la desterritorialización y la superación, una y otra vez, de las expectativas sucesivas sobre transnacionalización y virtualización de interacciones de distintos órdenes e intensidades. Se reproducen condiciones que no solo se materializan de modos diversos, tanto en la idea de glocalización que proponía Hirst y Thompson (1996), o lo que Appadurai (2001) llamaba flujos culturales globales, sino que se convierten en verdadero estímulo y seña de identidad socio-cultural. De esta manera, resulta cada vez más difícil en nuestra tarea antropológica atender a lo local sin considerar las interconexiones que inevitablemente se dan a nivel transnacional, cuando no a escala global, teniendo presente la interacción virtual como verdadera realidad relacional prioritaria en su vertiente socioconstructiva.

Utilizamos ya de manera generalizada la noción de “etnografía multisituada” para referirnos a aquellos diseños de investigación que toman en consideración los distintos lugares y espacios en los que interactúan y movilizan los sujetos de estudio, lugares variados que son la referencia básica a partir de la cual delimitar el contexto etnográfico.

Valorizamos la estrategia de Marcus (2001) de “seguir” a las personas, los objetos, las metáforas, la historia, los relatos de vida, lo que implica un esfuerzo superador por parte del investigador que exigirá la realización de un “mapeo” del espacio social del grupo a estudiar. Por ejemplo, la investigación multilocal o multisituada construirá un diseño de investigación sensible a las relaciones entre diferentes localizaciones, que reflejen un escenario global mucho más amplio en el que las movibilidades entretejen relaciones sociales. La tarea fundamental en los diseños multilocalizados no es tanto la detección de la diversidad de sitios y localizaciones donde puede acceder el investigador, sino la construcción de un objeto de estudio que esté especialmente centrado en las cualidades vinculares entre esos lugares, en un espacio tiempo difuso.

Incluso, entre los más jóvenes, se habla con un cierto desparpajo, respecto a la necesidad de apertura a la diversidad según las exigencias del sistema global, de lo que es un estilo etnográfico. En el equipo de investigación nos hemos interesado recientemente por las conexiones del machismo, pero también de la apertura de espacios de maniobra de expresividad femenina, con los ritmos latinos contemporáneos. Una referencia interesante y muy reciente a la que hemos tenido acceso es la de Agüero (2022), definida como un estudio etnográfico que parte de las contradicciones que supone la representación extendida y naturalizada en la sociedad argentina de que el reggaetón es una música mediocre y expresión de una clara misoginia, con la fuerte afición al estilo musical de gran parte de las mujeres jóvenes en la Argentina. En concreto, la condición etnográfica, que algunos puristas podrían calificar de *light* y limitada, se refleja en la observación participante y en entrevistas a siete mujeres jóvenes participantes de actividades en un gimnasio de la periferia en la provincia de Mendoza. Sin embargo, la joven autora concluye una serie de consideraciones muy relevantes sobre la dinámica de las propias contradicciones y el respeto de las ajenas, que, de seguir las en estudios ulteriores, le auguran un camino estimulante en los estudios antropológicos. Otra publicación que hemos tomado en consideración, en este sentido, es la que refleja una fase previa de una investigación más amplia sobre transformación de normas sociales sobre género y sexualidad en hombres puertorriqueños heterosexuales de Ortiz-Torres, Rivera-Ortiz y Mendoza (2013). Los autores dicen realizar un trabajo etnográfico “acelerado”, que comparte muchas de las características de la etnografía, aunque se diferencia de esta en que se cuenta con más de un investigador recopilando información, el análisis de la información es realizado en equipo, haciendo uso de la triangulación de datos, y el periodo de tiempo dedicado es más corto que en la etnografía tradicional. Reivindican esta opción etnográfica acelerada para investigaciones que necesitan adaptar e implementar intervenciones sociales en un corto periodo de tiempo.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Estar a la altura epistémica y metodológicamente hablando de este espacio tiempo difuso en el sistema mundo cuyo calificativo “globalizado” comienza a quedársenos corto, nos hace recordar una premisa importante que nos ofrecía hace tantos años Rabinow (1977), cuando atraía nuestra atención hacia el hecho de que el trabajo de campo es esencialmente un trabajo de generación de realidad social. No quedan lejos algunas aseveraciones de Mandly (1992, p. 12) cuando señala el distanciamiento entre la mostración—“mundo en que se habla”—y la significación—“mundo del que se habla”—. También en la afirmación: “Quienes estudiamos la cultura como algo más que un conjunto de textos estamos particularmente interesados en conocer cómo funcionan los ‘juegos del lenguaje’ que la viven y reavivan, esas palabras que también son hechos” (Mandly, 1996, p. 18-19). Todo ello revitaliza la definición de la antropología como ciencia más interpretativa que explicativa, exigiendo abordajes más sofisticados y una comunicación más activa también con innovaciones metodológicas de disciplinas afines.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Odina, M. T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En C. Jiménez Fernández (Ed.), *Lecturas de pedagogía diferencial*. Dykinson.
- Aguado Odina, M. T. (2004). Investigación en Educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 39–57.
- Agüero, I. S. B. (2022). *Sentirse bichota sin salir del bloque. Una aproximación a la escucha femenina de reggaetón y sus efectos en la construcción de narrativas identitarias* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/59499>
- Aguirre, Á. (2002). Demarcación de la psicología cultural. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 2(1), 92-117.
- Antor, H. (2020). Interculturality or Transculturality? En G. Rings (Ed.), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication* (pp. 68-82). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108555067.006>
- Appadurai, A. (2001). The Production of Locality. En P. Beyer (Ed.), *Religion in the Process of Globalization* (pp. 99-123). Ergon Verlag.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). Sage Publications, Inc.
- Beaucage, P. y de Tradición Oral Totamachilis, T. (2017). Antropología crítica, antropología compartida y autoetnografía entre los maseualmej de la sierra nororiental de Puebla (1984-2015). *Anales De Antropología*, 52(1), 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.anthro.2017.03.002>
- Beltrán Antolín, J. y Sáiz López, A. (2015). A contracorriente. Trabajadores y empresarios chinos en España ante la crisis económica (2007-2013). *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (37), 125-147. <https://doi.org/10.14422/mig.i37.y2015.006>
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora identidades en cuestión*. Traficantes de Sueños.
- Briones, C. (2002). Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de ‘lo indígena’ en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. En N. Füller (Ed.), *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades* (pp. 381-412). Pontificia Universidad Católica del Perú e Instituto de Estudios Peruanos.
- Caratini, S. (2013). *Lo que no dice la antropología*. Ediciones del oriente y del mediterráneo.
- Carrasco, I. (2003). La antropología poética como mutación disciplinaria. *Estudios Filológicos*, (38), 7-17. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132003003800001>
- Castillo, S. (2008). La doble trans-posición: de la Literatura a la Antropología y viceversa. Presentación del volumen monográfico: Antropología y Literatura. *Revista de Antropología Social*, (17), 7-26.
- Clifford, J. y Marcus, G. E. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Comaroff, J. L. y Comaroff, J. (1992). *Ethnography and the Historical Imagination. Studies in the Ethnographic Imagination*. Westview Press.
- Comaroff, J. y Comaroff, J. L. (1991). *Of Revelation and Revolution. Christianity, Colonialism and Consciousness in South Africa*. The University of Chicago Press.
- D’Avenia, A. (2017). *El arte de la fragilidad*. La esfera de los libros.
- Del Valle, T. (1988). La preocupación con los conceptos de cultura y estructura social en el desarrollo de la teoría antropológica. *Kobie. Antropología cultural*, (3), 53-62.
- Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects* (2 ed.). Open University Press.
- Denzin, N. (1997). *Interpretive Ethnography*. SAGE Publications, Inc.

- Derrida, J. (1997). *La diseminación*. Fundamentos.
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana, (21), 63-91. https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2012.v21.40050
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Dietz, G. y Álvarez Veinguer, A. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En C. Oehmichen Bazán (Ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las Ciencias Sociales* (pp. 55-90). Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, 17(48).
- Díez Gutiérrez, E. J. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *TABANQUE*, (18), 49-76.
- Doncel de la Colina, J. A. (2012). Nuevos retos y formas de la labor etnográfica a partir de la reconceptualización del objeto de estudio de la antropología social. *Andamios: revista de investigación social*, (19), 11-30. <https://doi.org/10.29092/uacm.v9i19.388>
- Dyke, S. (2013). Utilising a blended ethnographic approach to explore the online and offline lives of pro-ana community members. *Ethnography and Education*, 8(2), 146-161. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792505>
- Echevarría Vecino, L. (2014). SOPHIE CARATINI. Lo que no dice la antropología. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 9(1), 99-103. <https://doi.org/10.11156/aibr.090106>
- Foucault, M. (1979). *El orden del discurso*. Tusquets.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., y García-Cano Torrico, M. (1999). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. En A. Franzé Mudanó (Eds.), *Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos. Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española* (pp. 215-280). Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge. Further essays in interpretative anthropology*. Basic Books.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Paidós.
- Geertz, C. (2002). *Reflexiones Antropológicas Sobre Temas Filosóficos*. Paidós.
- Ghasarian, D. (2008). *De la etnografía a la antropología reflexiva: Nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. Del Sol.
- Gómez-Pellón, E. (2020). Una etnografía colaborativa y activista. *AIBR*, 15(2), 203-209.
- González, M. y Hernández, M. J. (2008). Interpretación de la virtualidad. El conocimiento mediado por espacios de interacción social. *Apertura*, 8(9), 8-20.
- Goodall, H. L. (2000). *Writing the New Ethnography*. Rowman & Littlefield.
- Greene, Pinochet Cobos, C. y Lanzeni, D. (2022). Fu-turos imaginados. Perspectivas descentradas en torno al oficio etnográfico. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 47, 3-21. <https://doi.org/10.7440/antipoda47.2022.01>
- Guarné, B. y Beltrán Antolín, J. (2014). Campos imprevistos: etnografías de Asia Oriental en el contexto académico español. *Quaderns del l'Institut Català d'Antropologia*, (30), 5-15.
- Hernández, S. M. y Lee, J. (2021). The impact of consumer behavior factors on Hallyu consumption in four Latin American countries. *International Business & Economics Studies*, 3(3), 34-50. <https://doi.org/10.22158/ibes.v3n3p34>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Hirst, P. Q. y Thompson, G. F. (1996). *Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities for Governance*. Polity Press.
- Huerta-Cordova, V., Clemente, Á. y Córdova-Hernández, L. (2019). Etnografía Colaborativa: somero estado de la cuestión de los trabajos sobre y con niños/as y jóvenes en México. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7(2), 247-280.

- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. The MIT Press.
- Iglesias Vidal, E. (2010). Modelo para establecer un sistema de indicadores con el fin de evaluar la formación en interculturalidad en una organización de educación no formal. En J. Gairín Sallán (Coord.). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Wolters Kluwer Educacion.
- Kitchin, R. M. (1998). Towards geographies of cyberspace. *Progress in Human Geography*, 22(3), 385-406. <https://doi.org/10.1191/030913298668331585>
- Lamas Abaira, L. (2021). "He crecido aquí, es diferente". Experiencias y trayectorias vitales de los/as descendientes de migrantes chinos en España. *Revista del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (52), 117-146. <https://doi.org/10.14422/mig.i52.y2021.005>
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Nathan Université.
- Lassiter, L. E. (2005). *Collaborative Ethnography*. Chicago University Press.
- Malinowski, B. (1922). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Routledge and Kegan Paul.
- Mancilla Azargado, P. y Breton Winkler, I. (2021). Reflexión sobre la integración social del colectivo coreano en Chile: Un análisis de sus factores endógenos y exógenos. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, (26), 99-120. <https://doi.org/10.51188/rrts.num26.536>
- Mandly, A. (1992). El cante contra el discurso. *Folk-Lore Andaluz*, 8, 11-19.
- Mandly, A. (1996). *Echar un revez*. *Cultura: razón común en Andalucía*. Servicio de Publicaciones de la Diputación de Málaga.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the World System. The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, (24), 95-117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127.
- Marcus, G. E. (1998). *Ethnography through Thick and Thin*. Princeton University Press.
- Martínez Ojeda, B. (2006). *Homo Digitalis: Etnografía de la cibercultura*. Ediciones Uniandes.
- Medina, C. (2014). La fenomenología del lenguaje y el concepto de la razón práctica en el pensamiento de Charles Taylor. *Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, (50), 53-69. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2014000200002>
- Miller, I. (2016). *Defining Psychoanalysis*. Routledge.
- Moraga Reyes, J. (2015). *La inmigración China en España. Capital social y estructuras de reciprocidad: "Jia" (familias), "Guanxi" (relaciones) y "Mianzi" (cara)* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/29398/>
- Nieto, G. (2001). *Las asociaciones Chino-Españolas en la construcción de una comunidad imaginada* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/12783>
- Noriega, J. A. V., Carvajal, C. K. R. y Grubits, S. (2009). La Psicología Social y el concepto de cultura. *Psicología & Sociedades*, 21(1), 100-107. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100012>
- Olmos Alcaraz, A. (2015). Análisis crítico de discurso y etnografía: Una propuesta metodológica para el estudio de la alteridad con poblaciones migrantes. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (32), 103-128. <https://doi.org/10.5944/empiria.32.2015.15311>
- Ortiz-Torres, B., Rivera-Ortiz, R. y Mendoza, S. (2013). Etnografía acelerada para transformar normas sociales sobre género y sexualidad en hombres puertorriqueños heterosexuales. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 24(1), 77- 95.
- Podestá Siri, R. (2007). Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 987-1014.
- Rabinow, P. (1977). *Reflections on Fieldwork in Morocco*. University of California Press.
- Rings, G. (2016). *The Other in Contemporary Migrant Cinema: Imagining a New Europe*. Routledge.

- Rodríguez Castillo, J. y Almansa Martínez, A. (2020). Creación de la marca Seúl a través del Hallyu. *Correspondencias & Análisis*, (12), 191-206.
- Ruiz Méndez, M. R. y Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXI(41), 67-96.
- Segato, R. L. (2002). Identidades políticas/Alteridades históricas una crítica a las certezas del pluralismo global. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 23(1), 239-275. <https://doi.org/10.34096/runa.v23i1.1304>
- Stone, A. R. (1995). Sex and death among the disembodied: VR, cyberspace, and the nature of academic discourse. En S. L. Star (Ed.), *The Cultures of Computing* (pp. 243-255). Blackwell.
- Stone, A. R. (1996). *The War of Desire and Technology at the Close of the Mechanical Age*. MIT Press.
- Torres, L., Ojeda, J., Monguet, J. y González, H. (2011). PLEs desde la etnografía virtual de la web social. *Digital Education Review*, (20), 14-13.
- Tubino, F. (2015). Apología y ocaso de la formación humanista en la educación universitaria. En M. Giusti, G. Gutiérrez y E. Salmón (Eds.), *La Verdad nos hace libres: sobre las relaciones entre filosofía, derechos humanos, religión y universidad* (pp. 734-741). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Welsch, W. (1999). Transculturality - The Puzzling Form of Cultures Today. En M. Featherstone y S. Lash (Eds.), *From: Spaces of Culture: City, Nation, World* (pp. 194-213). Sage.

ELOGIO AL MÉTODO: CUESTIONES DE FIABILIDAD EN LA PRODUCCIÓN Y EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Vitor Sérgio Ferreira

Investigador Principal. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

1. INTRODUCCIÓN

No es infrecuente que los aspirantes a científicos sociales devalúen los aprendizajes metodológicos en comparación con los teóricos. Abunda lo que el historiador brasileño Luís de Gusmão llama *fetichismo del concepto*, entendido como la actitud que lleva a "inferencias deductivas basadas en simples contenidos conceptuales" (2012, p. 163) y que hace que parezca que son los conceptos los que, por arte de magia, califican la cientificidad de las explicaciones e interpretaciones que producimos como científicos sociales.

Se trata de un equívoco que debe ser evitado desde muy pronto en la enseñanza del oficio de científico. Y es que, en realidad, es la aplicación del método como dispositivo mediador entre el concepto y la realidad lo que define a la ciencia como forma de producir conocimiento sobre la realidad, en particular sobre la realidad social. La gran diferencia - yo diría incluso desigualdad- entre el discurso científico y el discurso de opinión del comentarista o el discurso panfletario del político, es la aplicación de métodos y no la operacionalización de conceptos. Sin la mediación de los métodos, los conceptos funcionan más como etiquetas de la realidad social, con sus riesgos y efectos perversos, que como dispositivos de captación y comprensión de la realidad social.

Es tanto más importante poner claramente de relieve este presupuesto cuando vivimos en una situación en la que la investigación social está infrafinanciada y la universidad cada vez más sometida a lógicas empresariales, en la que los investigadores se desdoblán entre la *necesidad* de impartir un gran número de clases y publicar para no perecer, y el *deseo* de corregir las injusticias y desigualdades sociales y cambiar el mundo con lo que tienen a mano, cayendo en la tentación de recurrir a los conceptos e imaginar que, por el mero hecho de utilizarlos con destreza, están haciendo ciencia social.

No es casualidad que cada vez se publiquen más artículos basados en supuestos puramente teóricos, a menudo en un tono conceptualmente militante o panfletario, pero con escaso apego a la complejidad y diversidad de las realidades sociales que pretenden enfocar. O que tan a menudo encontremos tesis en las que el estado de la cuestión o las revisiones bibliográficas ocupan más espacio que la demostración de resultados, cultivando la ilusión de la disertación como *demonstración* de conocimientos y no como *producción* de conocimientos.

Entre el abandono metodológico y el despilfarro teórico que todo ello provoca, otro efecto perverso es el desaprovechamiento de la oportunidad de construir nuevo conocimiento que permite la investigación empírica realizada en cada tesis. Con demasiada frecuencia nos encontramos con tesis en las que las realidades que emergen de las conversaciones y observaciones de los interlocutores pasan de largo al investigador, porque éste ya estaba armado con su modelo de análisis, sus pre-conceptos (es decir, conceptos no probados en el contexto de su interlocución), intentando hacer de su praxis investigadora la *realización* de estos conceptos, y no -como debería- hacer de su praxis investigadora la *derivación* de estos conceptos. Son situaciones que dan lugar a una ciencia *enmarcada*, cercada y a la defensiva, seca y agotada.

Tal y como yo lo veo, el propósito de la ciencia es *desvelar* enigmas, y sólo a través de la lente de un método sistemático puede el científico ir más allá de la superficie y *desvelar* varias capas de la enigmática realidad que se propone estudiar. Ésta es, en gran medida, una de las principales potencialidades de los métodos cualitativos. El potencial de creatividad, flexibilidad y adaptabilidad que caracteriza su funcionamiento, cuando se guía por principios epistemológicos más inductivos que demostrativos, hace que la ciencia construida a partir de métodos cualitativos tenga la ventaja de no

limitarse a aplicar y reproducir modelos de análisis, sino de llegar realmente a nuevos modelos de desciframiento e interpretación de la realidad.

En resumen, lo que pretendo argumentar en este capítulo es que lo que define a la ciencia no son los conceptos, sino el método de investigación, como dispositivo mediador entre un enigma y la realidad social que conforma ese enigma, que lo recubre. El método es el dispositivo que descubre la realidad enigmática, y son los conceptos resultantes de esta mediación los que vienen a explicarla, no siendo necesariamente realidad la que resulta de la mera aplicación directa del concepto.

Si se utilizan sin la mediación del método, los conceptos pierden su condición descifradora y se convierten en categorías sociales que no sólo pueden encubrir capas importantes de la realidad, sino también permitir su reproducción y difusión deformada, y entrar en el reino de las profecías autocumplidas y los discursos autosuficientes. De ahí mi elogio del método en la mediación del investigador con la realidad.

2. LA ESPECIFICIDAD DE LOS MÉTODOS CUALITATIVOS

No todos los métodos han gozado de la misma reputación y legitimidad en el mercado epistémico. La ilusión de neutralidad atribuida a los números, a la medición extensiva y a las explicaciones derivadas de las operaciones estadísticas que implican los métodos cuantitativos, relegó a un segundo plano a los métodos cualitativos en sociología (pero no sólo). Los datos producidos por estos métodos tendían a ser vistos como parciales, poco representativos, subjetivos y poco fiables a la luz de epistemologías más positivistas.

Dentro de la sociología hegemónica, algunos métodos cualitativos fueron, en el mejor de los casos, movilizados como procedimientos satélite en la preparación de grandes operaciones de encuesta (para la definición de indicadores, por ejemplo, donde se utilizaban grupos focales en la tradición estructural-funcionalista de Merton¹), para descifrar resultados inesperados (como el uso de entrevistas cognitivas en la tradición de la psicología social²), o "para dar vida a los números", como a menudo se sigue diciendo, en el sentido de que los datos cualitativos se utilizan para ilustrar tendencias y fenómenos demostrados cuantitativamente.

Sin embargo, desde la década de 1980 se viene produciendo un giro metodológico hacia la justificación de la validez, fiabilidad y credibilidad epistemológica de los métodos cualitativos y los datos que producen. Varias condiciones estructurales en la producción de conocimiento sociológico están permitiendo este cambio y la consiguiente validación epistemológica de los métodos cualitativos: por un lado, el contexto de infrafinanciación de la investigación a través de grandes operaciones de encuesta, que corre en paralelo con la multiplicación de pequeños proyectos con escasa o nula financiación de la investigación aparte del salario o beca que se paga al investigador; por otro lado, también existe una creciente porosidad epistemológica entre diversas ciencias sociales, concretamente entre la sociología y la antropología, disciplina con una larga tradición consolidada de pensamiento epistemológico sobre los métodos cualitativos, de carácter observacional, etnográfico, narrativo, visual, etc.

Por último, y sobre todo, también hay que considerar los nuevos retos de una vida social cada vez más compleja e impredecible, que están impulsando nuevas tendencias de investigación, no sólo en cuanto a los objetos de estudio, sino también en cuanto a los enfoques teóricos y los diseños de investigación. Es en este contexto que cada vez más autores vienen cuestionando la capacidad del "método" tal como lo entienden los paradigmas de corte más positivista - entendido como un conjunto de reglas metodológicas sistematizadas y técnicas estandarizadas a seguir en la búsqueda de ciertos modelos fijos sobre el objeto de investigación- para hacer frente a las nuevas realidades y complejidades del mundo contemporáneo, comprendiendo y explicando sus tensiones y contradicciones, abrazando sus inestabilidades, ambigüedades e incertidumbres, afrontando su efimeridad, fugacidad y fluidez y, en definitiva, captando lo desconocido sin cálculos de previsibilidad y resultados esperados (Back, 2007; Law, 2004; Kara, 2015; Pais, 1995; Nisbet, 2000[1962]; St. Pierre, 2021).

¹ Ver Lee 2010; Merton, Fiske e Kendall 1990 [1956].

² Ver Willis, 2005.

Dado el carácter aparentemente caótico de la sociedad contemporánea, seguir al pie de la letra los caminos rectilíneos sugeridos por los manuales de metodología entraña, en efecto, graves riesgos. Ir armado de certezas teóricas y reglas metodológicas para afrontar las aventuras que exigen los mundos sociales actuales, refugiándose en el seguimiento de métodos más estandarizados, es haber andado la mitad del camino para dar vueltas en círculo y llegar a donde ya se sabe.

Con cada nuevo reto que plantea el terreno, hay que (re)inventar un nuevo método o diseño de investigación. Las nuevas realidades del mundo contemporáneo dan lugar a nuevas preguntas de partida, nuevos ámbitos de problematización, nuevos terrenos / campos para la producción de datos empíricos y nuevas formas de generar y gestionar estos datos. Para que estas nuevas condiciones se traduzcan en formas adecuadas de explicación y comprensión sociológicas, hay que movilizar nuevas vías metodológicas, siempre con creatividad, reflexividad y pragmatismo.

3. FIABILIDAD DE LOS DATOS CUALITATIVOS

Por lo tanto, cabe preguntarse: en este contexto de profusión social, teórica y metodológica, ¿cómo se plantea y garantiza la fiabilidad de los datos, especialmente de los cualitativos, ya sean narrativos, observacionales o visuales, entre otros? Planteo el argumento de que la fiabilidad de este tipo de datos está garantizada, sobre todo, por los criterios de reflexividad metodológica y posicional del investigador a lo largo de todo el proceso de investigación.

Esto significa que la fiabilidad de los datos no está asociada a un supuesto estatus de neutralidad garantizado por el método, sino a la propia estrategia del investigador de objetivar de forma rigurosa y transparente las condiciones de producción social de los resultados a los que ha llegado, identificando y justificando las diversas opciones y decisiones que ha tomado en el curso de acción subyacente al proceso de investigación.

Lo que estamos planteando aquí, en primer lugar, es que lo que llamamos método se consubstancia en un conjunto de opciones y decisiones que toma el investigador. El método es un camino a seguir, entre muchos posibles, para responder a una pregunta de partida. Corresponde a un conjunto de procedimientos técnicos articulados entre sí para descubrir un *enigma* (País, 2002, p. 55), integrado en un diseño de investigación que pretende resolver un problema teórico (a veces también un "problema social") necesitado de explicación y/o comprensión, anclado en un campo empírico concreto.

En este sentido, el método es también teoría, implicándose recíproca y simultáneamente en la construcción de un "objeto de estudio". Cuando se opta por un diseño de investigación, se está optando por una forma de construir el "objeto de estudio", en términos de articulación entre el problema teórico y la indagación empírica. En otras palabras, se está optando por una determinada parcela y versión de la realidad, preferiblemente aún sumergida. La elección de la realidad que se va a analizar se produce precisamente *cuando se elige el método*, como conjunto articulado de procedimientos y técnicas que delimitan y tocan la realidad.

Procedimientos que van desde técnicas de *selección de casos y/o interlocutores* sobre el terreno, pasando por *técnicas de selección de información y producción de datos* - o lo que tradicionalmente se denomina "recopilación" o "cotejo" de datos, pero yo prefiero los términos selección de información y producción de datos, porque en realidad los "datos" sobre la realidad retratada no sólo se *recopilan*, sino que se *producen* a través de la lente del método. Hasta llegar a las *técnicas de análisis de datos* (análisis de contenido, análisis del discurso, análisis de imágenes, triangulación e integración de datos de distinta naturaleza, etc.).

Ante un amplio abanico de opciones de procedimientos y técnicas, el investigador debe preguntarse siempre, para cada técnica y procedimiento elegido: ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Con/para quién? ¿Cómo encaja con otros que también se han elegido? Todo este proceso constituye lo que se conoce como "método" o diseño de la investigación, y cada paso y opción debe ser coherente con el paso anterior y estar justificado teóricamente (aunque sea imprevisto).

Dado que no estamos hablando de un diseño de investigación estático, sino dinámico, la teoría no tiene necesariamente una *función de mando* en el trabajo de campo³, sino sobre todo de una *función*

³ Como defendieron en los años 70 y 80 Ferreira de Almeida y Pinto (1975, 1987), por ejemplo.

de acompañamiento, a través del desarrollo paralelo de hipótesis explicativas y principios de interpretación. Son caminos que, desde el principio, se hacen al andar. En otras palabras, son caminos donde los mapas que trazan los imaginarios teóricos y subjetivos que estimulan la investigación y los procedimientos que en ella se articulan, deben ser lo suficientemente flexibles como para adaptarse a las nuevas cuestiones que surgen en el campo, deben tener la capacidad de (auto)experimentar, de asumir riesgos, de improvisar, de volver atrás y tomar nuevos rumbos, incluso de equivocarse (¡y de revelar y discutir esos errores!), con el fin de encontrar las mejores formas de captar las complejidades de las relaciones sociales en la actualidad.

4. REFLEXIVIDAD METODOLÓGICA

En este proceso, la *reflexividad metodológica* inserta en las diversas opciones y decisiones tomadas a lo largo del camino de la investigación es una estrategia crucial para validar los datos resultantes de la movilización de métodos cualitativos. Desde esta perspectiva, es importante que nuestros libros, artículos, informes de investigación y tesis den testimonio de las formas en que nos enfrentamos metodológicamente a los retos a los que nos vimos expuestos en nuestros procesos de investigación, y de cómo se resolvieron (o no). Estos testimonios adoptan la forma de *reflexiones* que hacen transparentes las decisiones (e indecisiones) subyacentes al proceso de producción de datos empíricos.

La densidad de los pasos dados a lo largo de estos caminos metodológicos queda muy a menudo oscurecida por el tono meramente descriptivo de las notas o capítulos metodológicos, que a menudo se limitan a enumerar las técnicas utilizadas y algunas características de los interlocutores sometidos a ellas. Dilemas y dificultades, reticencias y fracasos, intuiciones e improvisaciones suelen ocultarse o disimularse, como si fuera posible, o incluso aconsejable, tratar de reducir a cero las perturbaciones, desvíos, fluctuaciones e inconstancias de cualquier proceso de investigación. El hecho es que cualquier investigación no es sólo una historia de éxito. Todo el mundo lo sabe, pero pocos lo discuten.

No tener miedo de reconocer y debatir públicamente las inestabilidades de cada proceso de investigación demuestra, por parte del investigador, una cuidada atención a la forma en que discurre dicho camino. También demuestra sabiduría y madurez como investigador al intentar corregir lo que no va bien. Hacer invisibles los altibajos y las constantes idas y venidas del proceso de investigación es una actitud que acaba fomentando la repetición de "errores" que podrían ser evitados por otros incautos si se les previniese de antemano ante la probabilidad de que se produzcan. Y en este sentido, el estatus epistemológico del "error" (Honkasalo, 2005, p. 142) debe ser reconocido e incluso alabado, en la medida en que los lapsus, los fracasos y las frustraciones en el trabajo de campo son episodios que pueden enseñar mucho a los investigadores sobre aspectos cruciales de sus temas de investigación.

5. REFLEXIVIDAD POSICIONAL

Al ejercicio de *reflexividad metodológica* constante hay que añadir el ejercicio de *reflexividad posicional* sobre los efectos de la presencia de uno mismo en los contextos de investigación. En este caso, el ejercicio de la reflexividad metodológica se asocia al ejercicio autorreflexivo de reconocer las posiciones individuales, emocionales y sociales del investigador a lo largo del recorrido de la investigación. El investigador se encuentra en una relación social, y los efectos de su presencia en las condiciones de aplicación y operacionalización del método no son neutros. Se trata de efectos no sólo como investigador, resultantes de las diversas decisiones que toma en el curso de su investigación empírica, sino también como persona y cuerpo que investiga, en los diversos estatus o posiciones que asume y que le atribuyen sus interlocutores, y que no dejan de afectar al proceso de investigación y a sus resultados.

El investigador o la investigadora, en tanto que recurso que operacionaliza métodos y técnicas, no es un "recurso" de investigación neutral. Y su "capa" de científico no lo protege de sentir emocionalmente el terreno que investiga, ni lo hace invisible a los ojos de quienes se relacionan con él o con ella (Clark, 2023). Tanto en las decisiones teórico-metodológicas que se toman sobre qué, cómo, dónde y con quién trabajar, como en la forma en que se realiza el trabajo de campo, siempre están implicadas las características personales y las experiencias biográficas del investigador, sus atributos sociales (edad, género, orientación sexual, clase social, estatus profesional, estatus de ciudadanía, nacionalidad, tradiciones lingüísticas, creencias religiosas, políticas e ideológicas, si se reconoce como

insider o como *outsider* en los campos donde se mueve, etc.), las representaciones que tiene de su campo de estudio, los estados de ánimo y las respuestas emocionales que da a sus interlocutores cuando transita por él, los modos de presentación de sí y las formas en que estos son recibidos e interpretados, los estereotipos y las expectativas que recaen sobre él, las posiciones de poder que le reconocen o no sus interlocutores en el campo, etc. (Adeagbo, 2021; Bilotta, 2021; Folkes 2023, Mason-Bish, 2019).

En esencia, la reflexividad posicional implica reflexionar sobre cómo nuestro *bagaje* biográfico y nuestra forma de ver y concebir el mundo afectan a las elecciones y decisiones que tomamos en el transcurso de la investigación, y repercuten en las formas en que nos posicionamos individual, emocional y socialmente ante quienes colaboran (o no colaboran) con nuestra investigación. Pero también implica ser conscientes y reflexionar sobre el modo en que nuestros interlocutores sobre el terreno se posicionan ante nosotros y nuestra investigación.

Ya sean ventajosos o limitantes, siempre que sea posible es importante reconocer, aclarar y debatir estos efectos, que tan a menudo quedan camuflados por rutinas productivas en la producción de ciencia y naturalizaciones de la presencia del yo en el campo. Así pues, la reflexividad posicional adopta la forma de autoconciencia, autoescrutinio y autovigilancia deliberada de cómo nuestras posiciones y preconcepciones auto o heteroatribuidos pueden influir en la realización del proceso de investigación y, en consecuencia, en los datos y resultados que de él se derivan. Forma parte de un ejercicio continuo de diálogo interno del investigador consigo mismo sobre cómo sus experiencias, sensibilidades y tomas de posición pueden repercutir en los resultados de la investigación.

Es el reconocimiento del carácter situado de la producción de conocimiento científico sobre la realidad social lo que garantiza la fiabilidad de los datos en la investigación cualitativa, la credibilidad de sus resultados y la confianza de evaluadores y pares en el informe o narrativa de análisis que presentamos, y no su apariencia de neutralidad, supuestamente garantizada por la objetividad de los métodos y la imparcialidad de la acción del investigador en la producción de conocimiento.

Y es importante identificar y reflexionar sobre las implicaciones de estos efectos en la investigación, teniendo en cuenta la condición de *multiposicionalidad* del investigador o de la investigadora (Soni-Sinha, 2008), es decir, la superposición de sus múltiples identidades, así como la hipótesis de que estas diversas posiciones no son estáticas, sino dinámicas y fluidas, y pueden adquirir diferente protagonismo en función de las distintas posiciones de los interlocutores con los que se relaciona en diferentes situaciones sociales o terrenos multisituados.

Por otra parte, las implicaciones de las diferentes posiciones del investigador deben reflejarse no sólo en las relaciones con los interlocutores en el acceso y permanencia en el campo, en el acceso a la información que el interlocutor puede o está dispuesto a compartir, sino también en otras fases de la investigación, como en la propia elección del objeto y campo de estudio y las preconcepciones que nos hacemos sobre ellos, en la forma de formular la pregunta de partida e incluso en las decisiones sobre la bibliografía que leemos.

No es casualidad que cuando hoy estudiamos el pensamiento de algunos sociólogos, lo contextualicemos siempre a partir de sus vidas, de sus experiencias biográficas y de las posiciones sociales que adquirieron y ocuparon en los mundos sociales en los que vivieron. Debemos hacer lo mismo con nosotros mismos. Sólo mediante ejercicios de este tipo, de deconstrucción y autorreflexividad sobre el desempeño por parte del investigador de diversos roles como persona, integrados en un ejercicio más amplio de reflexividad metodológica que desvele el mundo real de su contexto de investigación, se garantiza la fiabilidad de los datos producidos por el investigador con todo el rigor y la objetividad posibles.

6. REFLEXIVIDAD ÉTICA

Por último, los ejercicios de reflexividad metodológica y posicional deben ir acompañados de un ejercicio de reflexividad ética sobre el camino metodológico recorrido y las elecciones que se fueron haciendo a lo largo del mismo. Este ejercicio es cada vez más necesario hoy en día. En gran medida debido al crecimiento generalizado de las regulaciones legales y normativas que se han ido superponiendo a las directrices prescritas anteriormente por los códigos éticos desarrollados por muchas asociaciones de ciencias sociales (Hammersley y Traianou, 2012).

Uno de los ejemplos más relevantes de esta tendencia es la aplicación de la legislación europea sobre protección de datos personales, que tiene fuertes implicaciones en la forma en que los investigadores almacenan y comunican los datos, así como en su depósito en archivos y su reutilización, exigiendo condiciones claras y explícitas de consentimiento informado, libre y con conocimiento de causa en la relación entre investigadores y participantes en estudios de investigación. Estas condiciones incluyen el derecho a la información sobre las finalidades del estudio, sus objetivos, los agentes financiadores, la forma en que se utilizarán y archivarán los datos producidos, la confidencialidad de las respuestas; el derecho a la participación voluntaria y a poner fin a la investigación en cualquier momento, sin ninguna consecuencia; el derecho a la garantía de confidencialidad y al anonimato de los datos producidos que, de algún modo, pudieran identificar públicamente al interlocutor.

Pero más que subsumir los dilemas y desafíos éticos actuales en procedimientos burocráticos, reflexionar sobre la ética de la investigación implica reflexionar críticamente sobre los objetivos, procesos e implicaciones de la investigación sobre los interlocutores en términos de posibles perjuicios y beneficios de diversa índole, a lo largo de todas las fases de la investigación, desde su diseño hasta su difusión y comunicación a diversos públicos. En este proceso, es importante articular la reflexividad ética con la reflexividad posicional, ya que los principales retos éticos de la práctica investigadora se producen en las interacciones entre los investigadores y sus interlocutores, en sus encuentros de investigación, en la forma en que se implican voluntaria y conscientemente en el estudio, cómo nos dirigimos a ellos, qué les pedimos, cómo les hacemos preguntas y sobre qué.

Que los investigadores se piensen a sí mismos como seres sociales y piensen en su práctica investigadora como una práctica relacional implica, desde un punto de vista ético, prestar más atención a las desigualdades de poder y las injusticias epistémicas presentes en las relaciones entre investigadores y sujetos de investigación (Frers y Meier, 2022; McIntosh y Wilder, 2023). Las acciones del investigador no son neutrales cuando desarrolla las preguntas, los objetivos y las ideas iniciales que sustentan un proyecto de investigación, como tampoco lo son cuando pone en práctica estas ideas y supuestos sobre el terreno y en contacto con los sujetos de la investigación. Los encuentros de investigación ponen en contacto a personas con posiciones sociales diferentes y a menudo desiguales, lo que puede crear fricciones y tensiones vinculadas a cuestiones de clase social, género, edad, "raza" o "etnia", orientación sexual, entre otras muchas posiciones sociales atribuidas a investigadores e interlocutores.

La *reflexividad ética* implica explicitar y comprender cómo las posiciones sociales del investigador estimulan e, idealmente, mitigan esas múltiples dimensiones de desigualdad en la forma en que se diseña y realiza la investigación, en la forma en que se formulan las preguntas o se observan las situaciones sociales, en la forma en que se producen los análisis y las interpretaciones, a fin de garantizar condiciones de confianza, empatía, cuidado, seguridad, comunicación e implicación de los interlocutores en el proceso de investigación.

El investigador, debido a su procedencia académica, tiende a ser situado en una posición de autoridad y privilegio frente a sus interlocutores (Le Bourdon, 2022): si en el caso del investigador, su anclaje en una cultura escrita y su titulación le otorgan poder simbólico y social para gestionar las voces que emergen en la investigación, en el caso de los interlocutores, éstos suelen estar sometidos a múltiples situaciones de vulnerabilidad que se suman a su propia situación de vulnerabilidad epistémica. Pero también puede ser al revés, sobre todo cuando se trata de interlocutores que ocupan posiciones sociales de poder, como élites políticas, económicas o culturales, o expertos en determinados campos. Tampoco hay que pasar por alto que los sujetos de la investigación también pueden reunir recursos y/o movilizar tácticas y estrategias que pueden afectar fuertemente al proceso de investigación, invirtiendo así las jerarquías supuestamente establecidas. Muchas poblaciones históricamente marginadas, cuando se organizan colectivamente, tienen ahora el poder social y simbólico de negociar los programas de investigación o incluso impedir que el investigador acceda a determinados campos de estudio.

Tratar de suavizar este tipo de desigualdad epistémica significa que el investigador debe asegurarse de que, en el transcurso del trabajo de investigación, se den las condiciones para el desarrollo de la empatía comprensiva, la confianza mutua, la comunicación no violenta (sobre todo en el nivel y el tipo de lenguaje utilizado) y la *co-laboración* en la identificación y profundización del "espacio de puntos de vista" de los interlocutores (Bourdieu, 1993, pp. 9-10).

En este escenario, la forma en que se introduce y utiliza la noción de consentimiento informado en la relación entre el investigador y los interlocutores, por ejemplo, debe considerarse teniendo en cuenta la población y el contexto analizados. La ética del investigador debe ir más allá de los procedimientos formales y burocráticos, que pueden tener poco sentido para la población estudiada, sobre todo cuando ésta está poco o nada familiarizada con el lenguaje de dichos documentos, así como con los procedimientos y derechos científicos que describen. La forma escrita y prácticamente contractual de movilizar el consentimiento informado, libre y con conocimiento de causa, que actualmente se reconoce como la base para establecer determinados derechos como participante en una investigación, puede acabar siendo, en determinados contextos, una forma más de violencia simbólica y epistémica contra los sujetos de la investigación.

Si cualquier forma de entrada en el campo de la investigación debe comenzar siempre con un marco explicativo sobre quién es uno, de dónde viene y para qué está ahí, en un lenguaje comprensible para los interlocutores, garantizándoles las condiciones de anonimato y confidencialidad de los contenidos tratados, el acto de leer y firmar una especie de contrato puede tener consecuencias nefastas y, cuando se aplica a ciegos, puede incluso poner en peligro la continuación del trabajo de campo. Informar a los participantes sobre los objetivos de la investigación puede hacerse de forma clara pero informal, del mismo modo que el derecho a solicitar información adicional sobre el proyecto, a no responder a cualquier pregunta, y/o incluso a dejar de colaborar permanentemente en el trabajo de investigación, puede comunicarse en los momentos adecuados para su aclaración durante el transcurso del trabajo de campo, especialmente cuando el interlocutor muestre algún síntoma de incomodidad ante una pregunta o un planteamiento concretos.

Más que a obtener firmas en documentos escritos, el compromiso ético del investigador deberá estar orientado a promover las condiciones que permitan el acceso y la comprensión de los mundos vitales y universos simbólicos de los interlocutores. Esto requiere recursos comunicativos y empatía interpersonal (Subramaniam, 2023), pero también vigilancia epistemológica por parte del investigador, que debe demostrar una aceptación incondicional y cálida de las opiniones y sentimientos que se expresan ante él, sabiendo ponerse en el lugar de los interlocutores, en su estructura de pensamiento, lenguaje y acción, independientemente de sus propias convicciones y categorías de pensamiento, aunque sean supuestamente científicas.

Es en este sentido que Bourdieu (1993, p. 906), a propósito de las situaciones en que se aplica la técnica de la entrevista, por ejemplo, habla de una "especie de mimetismo" por parte del entrevistador en relación con el entrevistado, ejerciendo una postura de sumisión absoluta a la singularidad del caso que tiene delante. Lahire también señala que la entrevista debe ser un "verdadero ejercicio democrático", haciendo real y concreta la clásica máxima del "respeto al otro" (2002, p. 401). Desarrollar una actitud de escucha activa, paciente y disponible, pero también atenta y curiosa sobre lo que se dice, permitirá al investigador seguir continuamente el discurso del entrevistado y, al mismo tiempo, improvisar adecuadamente nuevas preguntas o secuencias de preguntas más pertinentes que las previstas en el guion traído de casa.

La asunción por parte del investigador de una postura de comprensión y escucha activa, de proximidad a las diferentes formas de ser y narrar el mundo, sin imponer categorías y secuencias narrativas o visuales, potencia la atenuación de las relaciones de poder en el proceso de investigación, el entendimiento mutuo entre el investigador y los sujetos de investigación, así como las condiciones necesarias de confianza, empatía, seguridad e implicación de los interlocutores en los procesos de investigación, con un interés mutuo entre todos los implicados, investigadores e interlocutores. Es en este sentido que podemos hablar del desarrollo de una *ética co-laborativa y de co-creación* del conocimiento relevante entre todas las partes involucradas en el transcurso del proyecto de investigación, postura que podría mitigar la profunda desigualdad epistémica que existe entre investigadores e interlocutores, así como los impactos que dicha desigualdad puede tener en los resultados científicos.

El actual *ethos co-laborativo* en la investigación se ha extendido mucho más allá de esta configuración epistemológicamente comprensiva, concretamente a través del desarrollo de lo que se conoce como "métodos participativos". Éstos no se limitan al gesto de dar voz y escuchar las preocupaciones y experiencias de los interlocutores a partir de sus categorías y formas discursivas. Son métodos que, también y sobre todo, requieren de la implicación de los interlocutores en las acciones y

decisiones metodológicas, a lo largo de las diversas fases del proceso de investigación, como colaboradores activos en la investigación y coproductores de conocimiento mutuamente relevante.

Mi argumento aquí, todavía, no va en el sentido de privilegiar diseños de investigación que pasen necesariamente por la aplicación de métodos participativos, sino más bien de privilegiar, como una orientación ética, algunas de las premisas de estos métodos, particularmente encontrar formas de involucrar a los interlocutores como sujetos activos en la investigación y no como meros objetos pasivos de investigación. En la práctica, esto remite a muchas formas posibles de co-laboración en la co-creación de conocimiento mutuamente relevante, en diferentes etapas (desde la definición del objeto de estudio hasta el análisis e interpretación de los datos), y con mayor o menor capacidad de intervención en el transcurso del proceso de investigación.

Se trata de una ética que enfatiza la *relación* presente en el proceso de construcción del conocimiento, ya que reconoce explícitamente que todos -académicos y no académicos- colaboran para investigar un tema en el que comparten un interés, y cuyos resultados o respuestas son realidades que siempre se entienden e interpretan a través de las experiencias de estas personas en relación con los demás. De este modo, se deconstruye la división jerárquica presente en los procesos tradicionales de alterización científica -es decir, la división entre los que producen el conocimiento y "los otros"-, ya que, de hecho, el conocimiento se produce siempre en la relación mutua e interesada de todos los participantes.

Desde esta perspectiva, el paradigma de la investigación co-laborativa puede ser más una orientación ética que un conjunto de métodos pre-adoptados en determinados abordajes metodológicos. Especialmente en un contexto en el que los paradigmas tradicionales dominantes siguen reproduciendo la creencia en el estatus "neutral" y "asocial" del investigador en el proceso de investigación científica, una concepción que sigue dominando en la enseñanza de las ciencias, especialmente fuera de las ciencias sociales. Cuántas veces preguntan los estudiantes si "pueden" utilizar la primera persona en sus textos, una pregunta que indica lo arraigada que sigue estando la necesidad de "neutralidad" en su formación y cultura científicas, poco consciente de la dimensión relacional que siempre está presente en los contextos de investigación científica.

Al reconocer y poner en práctica una ética de la co-laboración del conocimiento, a través de la implicación activa, inclusiva, negociada y participativa de los interlocutores a lo largo de todo el proceso de investigación, co-creando objetivos, instrumentos de investigación, o incluso compartiendo el lugar del investigador en la producción e interpretación de datos, sin duda habrá más posibilidades de que el conocimiento se convierta en mutuamente relevante entre académicos y no académicos.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Es a través del acto continuo de pensar la investigación a partir de las elecciones y decisiones que se van tomando en el camino metodológico recorrido, del lugar ocupado por el investigador en ese mismo camino y de los lugares que le atribuyen los sujetos investigados, que es posible la objetivación de las condiciones sociales de producción de los resultados de la investigación. Por lo tanto, en última instancia, es al poner de manifiesto las particularidades de la construcción de cada trayectoria de investigación que las notas metodológicas se convierten realmente en notas sobre *metodología*, que no corresponden a la mera descripción de un recorrido metodológico, como ocurre tan a menudo, sino que corresponden al conocimiento producido en la articulación entre teorías, técnicas y sujetos implicados en la investigación en tanto interlocutores e investigadores.

¿Cómo llevar a la práctica estos ejercicios de reflexividad?

El diálogo interno o "conversación interior" del investigador durante el transcurso de la investigación puede reflejarse en un diario de campo para monitorizarse a sí mismo, y crear "momentos reflexivos" (Subramani, 2019) de escritura para señalar justificaciones de pequeñas decisiones que se toman, juicios y reacciones emocionales, por ejemplo; experiencias y reflexiones significativas en determinadas fases de la investigación que ayudarán a memorizar y reconstruir el recorrido metodológico de forma más precisa, rigurosa y detallada.

También debemos reservar tiempo de calidad para analizar el corpus de datos empíricos que producimos. Y dejar tiempo para el distanciamiento entre los distintos elementos de este corpus (por ejemplo, no analizar una entrevista inmediatamente después de haberla transcrito. O dejar pasar un

tiempo entre una primera y una segunda aproximación analítica a una misma entrevista...). Este lapso de tiempo puede dar la oportunidad de mirar el material a través de nuevas lentes e identificar más claramente cómo y dónde pueden haber interferido las posiciones del investigador.

Este diálogo también puede descentrarse de la conversación interior y ampliarse para incluir equipos de investigación y diálogos entre pares, en los que los distintos participantes pueden debatir las posibilidades de sus propios sesgos y escuchar y verificar los de sus colegas (Berger, 2015). Pueden adoptar la forma de diálogos con colegas y supervisores, revisión por pares, triangulación de varias fuentes y/o datos de distinta naturaleza, abrirse humildemente a los propios interlocutores y preguntarles directamente dónde la actuación del investigador puede haber omitido, infravalorado o sobrevalorado determinadas dimensiones de los datos.

Por eso, los ejercicios de reflexividad metodológica, posicional y ética deben considerarse ejercicios de validación científica, no sobre la base de un presupuesto de autoridad del investigador, sino sobre la base de presupuestos epistemológicos y éticos que reconozcan la colaboración en la producción de conocimiento.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adeagbo, M. J. (2021). An 'outsider within': considering positionality and reflexivity in research on HIV-positive adolescent mothers in South Africa. *Qualitative Research*, 21(2), 181–194. <https://doi.org/10.1177/1468794120922072>
- Back, L. (2007). *The Art of Listening*. Berg.
- Berger, R. (2015). Now I See it, Now I Don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bilotta, N. (2021). A critical self-reflexive account of a privileged researcher in a complicated setting: Kakuma refugee camp. *Research Ethics*, 17(4), 435–447. <https://doi.org/10.1177/17470161211037386>
- Bourdieu, P. (Org.) (1993). *La misère du monde*. Seuil.
- Clark, J. N. (2023). Post-research reflexivity in qualitative research: Through cloaks and cross-threading. *Qualitative Research*, 0(0), 1–10. <https://doi.org/10.1177/14687941231196386>
- Ferreira de Almeida, J. y Pinto, J. M. (1975). Teoria e investigação empírica nas ciências sociais. *Análise Social*, 11(42/43), 365-445.
- Ferreira de Almeida, J. y Pinto, J. M. (1987, 2ª edição). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In Augusto Santos Silva y José Madureira Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 55-78). Edições Afrontamento.
- Folkes, L. (2023). Moving beyond 'shopping list' positionality: Using kitchen table reflexivity and in/visible tools to develop reflexive qualitative research. *Qualitative Research*, 23(5), 1301–1318. <https://doi.org/10.1177/14687941221098922>
- Frers, L. y Meier, L. (2022). Hierarchy and inequality in research: Practices, ethics and experiences. *Qualitative Research*, 22(5), 655–667. <https://doi.org/10.1177/14687941221098920>
- Gusmão, L. (2012). *O fetichismo do conceito: limites do conhecimento teórico na investigação social*. Topbooks.
- Hammersley, M. y Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research. Controversies and contexts*. Sage.
- Honkasalo, V. (2005). Methodological considerations on doing ethnographic fieldwork in multicultural surroundings. En Helve, H (Ed.) *Mixed Methods in Youth Research* (pp. 141-159). Juvenes Print.
- Kara, H. (2015). *Creative Research Methods in the Social Sciences*. Policy Press.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Nathan.
- Law, J. (2004). *After Method. Mess in Social Science Research*. Routledge.
- Le Bourdon, M. (2022). Confronting the Discomfort: A Critical Analysis of Privilege and Positionality in Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1–8. <https://doi.org/10.1177/16094069221081362>

- Lee, R. M. (2010). The secret life of focus groups: Robert Merton and the diffusion of a research method. *The American Sociologist*, 41(2), 115-141.
- Mason-Bish, H. (2019). The elite delusion: reflexivity, identity and positionality in qualitative research. *Qualitative Research*, 19(3), 263–276. <https://doi.org/10.1177/1468794118770078>
- McIntosh, S. y Wilder, R. (2023). Toward Epistemically-Just Research: A Methodologies Framework. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 23(3) 235–245. <https://doi.org/10.1177/15327086221138981>
- Merton, R. K., Fiske, M. y Kendall, P. L. (1990)[1956]. *The focused interview: A manual of problems and procedures*. The Free Press.
- Nisbet, R. A. (2000)[1962]. A sociologia como forma de arte. *Plural*, 7, 111-130.
- Pais, J. M. (1995). Durkheim: das Regras do Método aos métodos desregrados. *Análise Social*, 30 (131-132), 239-263.
- Pais, J. M. (2002). *Sociologia da Vida Quotidiana. Teorias, métodos e estudos de caso*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Rhonda, M. S., Howe, J., Beazer, J. y Carr, T. (2020). Ethics and positionality in qualitative research with vulnerable and marginal groups. *Qualitative Research*, 20(3), 277–293. <https://doi.org/10.1177/1468794119841839>
- Soni-Sinha, U. (2008). Dynamics of the ‘field’: multiple standpoints, narrative and shifting positionality in multisited research. *Qualitative Research*, 8(4), 515–537. <https://doi.org/10.1177/1468794108093898>
- St. Pierre, E. A. (2021). Post-Qualitative Inquiry, the Refusal of Method, and the Risk of the New. *Qualitative Inquiry*, 27(1), 3–9. <https://doi.org/10.1177/1077800419863005>
- Subramani, S. (2019). Practising Reflexivity: ethics, methodology and theory construction. *Methodological Innovations*, 12(2), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2059799119863276>
- Subramaniam, M. (2023). Empathy in research process: Study of women in sex work in India. *Current Sociology*, 71(1), 97–113. <https://doi.org/10.1177/00113921221097154>
- Willis, G. B. (2005). *Cognitive Interviewing. A tool for improving questionnaire design*. SAGE Publications.

LA ENTREVISTA COMO HERRAMIENTA DE COMPRENSIÓN SOCIAL

Lupicinio Iñiguez-Rueda

Profesor del área de Psicología Social. Universitat Autònoma de Barcelona

La entrevista como un instrumento y una habilidad de comprensión social es un tema crucial en el ámbito de la investigación social contemporánea. Este capítulo defiende la entrevista como una herramienta esencial para comprender los procesos constitutivos de la sociedad y aboga por su utilidad en la investigación cualitativa. A lo largo de este texto, exploraré con algún detalle la importancia de las entrevistas de investigación individuales y grupales, así como los diferentes enfoques y técnicas utilizadas para su análisis, como el análisis del discurso.

Durante mucho tiempo, personas que han seguido mis cursos de metodología me han escuchado decir que las entrevistas no me parecen técnicas idóneas para la investigación cualitativa. Aunque así lo parezca, no hay contradicción entre estas dos posiciones, la del primer párrafo y esta última. A saber, cuando he rechazado, y aún rechazo, el uso de entrevistas en la investigación, lo he hecho pensando en la entrevista como una técnica extractiva. Eso porque, a mi ver, considerar la entrevista como un procedimiento para extraer informaciones de las personas entrevistadas contradice los supuestos metodológicos de la investigación cualitativa.

Así pues, en primer lugar, es importante insistir en que el título de este capítulo defiende la entrevista como una herramienta de comprensión social. Esta decisión, la del título, la tomé para resaltar la importancia de los "diálogos artificiales" como una vía hacia la comprensión social. En un contexto en el que la diferenciación entre buena y mala ciencia social crítica, y por lo que respecta a mi campo, entre psicología social crítica buena y mala, están en aumento, me parece crucial reconocer el valor de las entrevistas como una herramienta fundamental para comprender los procesos constitutivos de la realidad social.

Por otro lado, el debate entre enfoques cualitativos y cuantitativos en la investigación social ha llegado a mi juicio a un punto muerto, con dificultades para superar las brechas teóricas, epistemológicas y metodológicas. En lugar de continuar con esta disputa estéril, este capítulo aboga por la importancia de la entrevista como una de las formas de superar estas diferencias y de comprender mejor la participación y la voz de las personas comunes y corrientes.

Finalmente, este capítulo defiende la entrevista como una habilidad crucial de comprensión social en la investigación contemporánea. Así, en él destaco la relevancia y la importancia de los procedimientos de entrevista, en conexión con diversos enfoques y técnicas analíticas como el análisis del discurso. En definitiva, resalto el valor de los "diálogos artificiales" para comprender la constitución de la sociedad especialmente, insisto, en un contexto donde la trivialización del rigor metodológico va en aumento en las disciplinas sociales con orientación crítica. Abogo, por tanto, por superar el estancamiento en el debate entre enfoques cualitativos y cuantitativos, reconociendo la entrevista como una vía para comprender mejor la voz de las personas, incluida las de las científicas, para superar las brechas teóricas, epistemológicas y metodológicas.

El capítulo se organiza de la siguiente manera. En la primera sección trataré las implicaciones de las entrevistas para los dispositivos analíticos como el análisis de discurso y viceversa. Esto porque el análisis del discurso explora cómo se construyen y utilizan los discursos en la comunicación humana, enfrentando debates sobre su naturaleza y comprensión. Para resaltar las particularidades de los discursos de entrevistas, aludo a otros enfoques y técnicas analíticas, como el examen de textos, grabaciones de conversaciones y entrevistas, destacando sus ventajas y limitaciones. Al comprender la

importancia de estos procedimientos, nos colocamos en un diálogo más significativo sobre temas sociales cruciales, mejorando así nuestra comprensión de la sociedad.

En la segunda sección, presento y problematizo la entrevista tal y como es descrita y practicada desde un punto de vista convencional. Así, en su concepción común, es una herramienta de investigación para recopilar información de individuos. El/a entrevistador/a guía la interacción verbal, buscando opiniones y manteniendo una postura neutral. El contexto en que se produce cada entrevista está marcado por un contrato privado de comunicación que moldea las referencias comunes entre entrevistador/a y personas entrevistadas. Sin embargo, el resultado es paradójico: el discurso de las personas entrevistadas depende del/a entrevistador/a, pero también es autónomo, estructurado por su propia coherencia interna. Esta dinámica es, en efecto, de influencia recíproca. Es por ello por lo que al reconocer la entrevista como una actividad co-construida, ello tiene implicaciones éticas y metodológicas importantes, como por ejemplo la necesidad de reflexividad y respeto hacia las personas participantes. Por mucho que se intente evitar, la entrevista trasciende la mera recolección de datos, siendo un espacio de interacción social, influencia recíproca y construcción de significados.

En la tercera, exploro una propuesta de nueva concepción de la entrevista. Si ésta se ha visto tradicionalmente como una herramienta de recolección de datos, asumo que por su complejidad va más allá. Desde esta perspectiva alternativa, la concibo como una conversación colaborativa entre entrevistador/a y persona o personas entrevistadas. Esto requiere un enfoque flexible y reflexivo que promueva una exploración equitativa de temas. La entrevista se convierte así en una herramienta dinámica para explorar ideas y comprender los procesos constitutivos de la realidad social. Esta comprensión más amplia pone de manifiesto la naturaleza multifacética de la entrevista como dispositivo de producción de discurso y forma de interacción social.

En la cuarta sección, presento la entrevista como una interacción social compleja que implica un ejercicio doble de interpretación por parte del/a entrevistador/a y un análisis profundo del contexto, defendiendo que este enfoque enriquece la comprensión de la información co-construida.

Finalmente, en la última sección, presento una breve discusión y las conclusiones.

1. ENTREVISTAS Y ANÁLISIS DEL DISCURSO

Las entrevistas individuales y grupales son procedimientos de investigación útiles y socialmente relevantes porque son capaces de describir y analizar situaciones sociales de manera profunda y detallada. Aunque las entrevistas pueden analizarse mediante el uso de cualquier herramienta analítica dentro de los Estudios del Discurso, como por ejemplo el Análisis de Contenido, abogo aquí por el uso del análisis del discurso. Si adoptamos cualquiera de sus modalidades, podemos explorar cómo las entrevistas pueden revelar patrones y significados subyacentes en la comunicación humana y, sobre todo, cómo se elaboran dichos significados.

Existen diferentes enfoques y técnicas utilizadas en el análisis del discurso, por ejemplo, según sea el origen de los textos, cada uno con sus propias ventajas y desventajas. Por ejemplo, el examen de textos previamente producidos (documentos) puede proporcionar una visión única de los discursos en curso en una determinada sociedad y momento, si bien puede ser difícil construir un corpus a partir de la gran cantidad de material disponible. Por otro lado, la grabación y transcripción de conversaciones naturales permite capturar lo que realmente está sucediendo en el momento, pero plantea desafíos éticos y políticos, como la intrusión en la privacidad y los problemas de la disimetría en la relación en términos de poder y dominación.

La producción y transcripción de entrevistas ofrece la ventaja de poner en marcha discursos socialmente disponibles y cuenta con el acuerdo explícito de los participantes. Sin embargo, es importante reconocer que este enfoque también tiene sus limitaciones y desafíos, que justamente desarrollaré a lo largo del capítulo.

La entrevista en cualquiera de sus modalidades, individual o grupal, es un recurso crucial de comprensión social que merece ser defendida y valorada en el ámbito de la investigación social. Al

comprender la importancia de las entrevistas individuales y grupales, así como los diferentes enfoques y técnicas utilizadas en el análisis del discurso, podemos mejorar nuestra comprensión de la sociedad y promover un diálogo más enriquecedor y significativo sobre temas sociales importantes.

El análisis del discurso es un campo complejo que aborda el estudio de cómo se construyen y utilizan los discursos en la comunicación humana, y las consecuencias y efectos que ello ocasiona. Los/as analistas del discurso se enfrentan a debates constantes sobre qué constituye realmente el "discurso" y cómo se pueden comprender mejor a través de diferentes enfoques y técnicas. En este capítulo, me centro en explorar algunas de estas cuestiones, así como en analizar con algún detalle las distintas estrategias utilizadas por analistas del discurso, incluyendo como ya he dicho el examen de textos previamente producidos, la grabación de conversaciones naturales y la producción de entrevistas individuales y grupales.

1.1. Análisis del discurso: ¿qué es?

Para comprender la naturaleza del análisis del discurso, es importante primero definir lo que se entiende por "discurso". Aunque no profundizaré ahora en esta cuestión, es esencial reconocer que el discurso abarca una amplia gama de formas de comunicación, incluyendo el lenguaje oral y escrito, así como los gestos y otros signos no verbales. Y, además, como cuestión más importante, está su carácter performativo, es decir, la capacidad del lenguaje de producir algo, sean significados o, más importante aún, relaciones.

Una de las principales preocupaciones de los analistas del discurso es cómo abordar el estudio del discurso de manera efectiva. Esto implica el desarrollo de técnicas y enfoques que permitan analizar y comprender los discursos de manera significativa. En este sentido, el análisis del discurso se ha convertido en un campo interdisciplinario que se nutre de la lingüística, la sociología, la psicología y otras disciplinas relacionadas.

Uno de los enfoques más comunes utilizados por analistas del discurso es el anteriormente mencionado examen de textos previamente producidos. Este enfoque implica analizar documentos escritos, como libros, artículos de periódicos, discursos políticos y otros textos, para identificar patrones y temas recurrentes en el discurso. Una de las ventajas de este enfoque es que permite objetivar discursos en curso en un momento y sociedad determinados. Sin embargo, una de las principales desventajas es la dificultad de construir un corpus a partir de la gran cantidad de textos disponibles, así como lo que podríamos denominar la exuberancia del material con el que se debe lidiar.

Como también fue mencionado más arriba, otro enfoque utilizado por analistas del discurso es la grabación y transcripción de "discursos naturales" o conversaciones en entornos naturales. Esta técnica permite registrar lo que está "realmente" sucediendo en situaciones cotidianas, pudiendo proporcionar una visión única de cómo se utilizan los discursos en contextos reales. Sin embargo, este enfoque también plantea desafíos éticos y políticos, como la intrusión en la privacidad y los problemas de dominación.

Finalmente, y también aludido con anterioridad, la producción y transcripción de entrevistas es otra práctica importante en el análisis del discurso. Este caso implica la realización de entrevistas individuales y grupales con el fin de explorar cómo se utilizan los discursos en diferentes contextos sociales. Una de sus principales ventajas es que permite poner en marcha discursos socialmente disponibles y cuenta con el acuerdo explícito de los participantes. Sin embargo, al igual que las otras técnicas, también tiene sus limitaciones, como la necesidad de desarrollar habilidades para realizar entrevistas efectivas.

Así pues, el análisis del discurso es un campo complejo que aborda el estudio de cómo se construyen y utilizan los discursos en la comunicación humana, así como los efectos y consecuencias que comporta. Al explorar diferentes enfoques y técnicas, analistas del discurso pueden obtener una comprensión más profunda de cómo se utilizan los discursos en diferentes contextos sociales y culturales y cuál es su papel en el trabajo constitutivo de las relaciones y de la realidad social. En los

siguientes apartados, exploraré más detalladamente algunos de estos enfoques y técnicas, así como sus aplicaciones en la investigación del discurso.

El análisis del contexto en el que se origina la “generación”, el “uso”, e incluso la “extracción” del discurso, es esencial para comprender el proceso en su totalidad. Este enfoque reconoce la importancia de examinar las circunstancias que rodean la producción y el uso del discurso, ya que estas pueden influir significativamente en su contenido y significado. Al considerar el contexto como uno de los primeros niveles de análisis, podemos obtener una comprensión más profunda de cómo y por qué se desarrolla el discurso en diferentes situaciones sociales.

1.2. El análisis de entrevistas con un enfoque discursivo

El análisis de las entrevistas individuales y grupales se presenta como una herramienta metodológica valiosa para explorar fenómenos sociopsicológicos complejos. Estas entrevistas permiten a los investigadores e investigadoras sumergirse en la dinámica de interacción social y captar las diversas estrategias narrativas, informativas o explicativas utilizadas por participantes. Por ejemplo, al estudiar la interacción entre miembros de un grupo durante una entrevista grupal, podemos identificar cómo se negocian y construyen los significados en tiempo real.

Al examinar el contexto de la entrevista, es importante desafiar la noción de que se trata de una situación artificial que produce discursos no auténticos. Si bien es cierto que algunas críticas han cuestionado la validez de las entrevistas en comparación con otros métodos de investigación, como los cuestionarios y las escalas, argumento que esta percepción está arraigada en una comprensión limitada de la naturaleza de la interacción social.

Desde mi perspectiva, este tipo de crítica se basa en una visión simplista de la investigación social y subestima el papel activo que desempeñan tanto investigadores como participantes en el proceso de entrevista. La idea de que el/a investigador/a es un “extraterrestre” que impone sus propias agendas y perspectivas sobre los participantes no refleja la realidad de la investigación cualitativa, donde se valora la colaboración y la co-construcción del conocimiento.

Además, la noción de que los/as participantes son “estúpidos” o “pasivos” en la entrevista es profundamente problemática y desacertada. Aquellos/as individuos que participan en entrevistas son agentes sociales capaces de reflexionar, comunicar y negociar significados de manera activa y significativa. Por lo tanto, es fundamental reconocer su capacidad para contribuir de manera significativa al proceso de investigación, así como respetar sus voces y perspectivas.

Al considerar la entrevista como una situación social por derecho propio, podemos apreciar mejor la complejidad de la interacción humana y la riqueza de datos que se pueden obtener y/o generar a través de este método. Así, en lugar de ver la entrevista como un medio para obtener respuestas simples o datos eventualmente cuantificables, debemos reconocer su potencial para capturar la diversidad y la profundidad de la experiencia humana.

Propongo entonces que la entrevista debe ser considerada como una herramienta metodológica valiosa y legítima en la investigación social. Al examinar el contexto en el que se lleva a cabo y desafiar las percepciones erróneas sobre su naturaleza, podemos aprovechar al máximo su potencial para explorar y comprender los complejos fenómenos sociopsicológicos que influyen en nuestras vidas y que construyen lo social.

2. LA VISIÓN ESTÁNDAR DE LA ENTREVISTA

La entrevista, en su concepción más común, se ha entendido como una herramienta de investigación que se emplea para recabar información individual con el objetivo de construir un discurso único coherente. En esta dinámica, el/a entrevistador/a solicita información a la persona o personas entrevistadas, quien/es a su vez elabora/n respuestas y discursos en función de la interacción que tiene/n con el/a entrevistador/a. Es importante destacar que, al igual que en cualquier situación pragmática, se recomienda que el/a entrevistador/a guíe la entrevista, buscando obtener opiniones,

creencias, hábitos y otras informaciones relevantes, mientras mantiene una postura natural y empática. La primera y más importante obligación de cualquier investigador/a sería construir y mantener un *raport* adecuado.

Cada entrevista se concibe como la materialización de un “contrato privado” de comunicación. Este contrato establece un marco de referencia común entre el/a entrevistador/a y el/a entrevistado/as o entrevistados/as, el cual es moldeado y reforzado mediante el uso de estrategias específicas de comunicación. En este sentido, la interacción entre ambas partes está mediada por un conjunto de normas y convenciones implícitas que regulan el flujo de la conversación y la construcción del discurso.

A pesar de esta aparente claridad en el proceso de entrevista, el resultado de la interacción entre entrevistadores/as y entrevistados/as es, en última instancia, paradójico. Por un lado, su discurso surge como respuesta directa a las preguntas y estímulos proporcionados por el/a entrevistador/a, lo que sugiere una dependencia del discurso respecto a la activación y dirección del/a entrevistador/a. Sin embargo, y, por otro lado, el discurso las personas entrevistadas también exhibe un grado de autonomía, ya que está estructurado en función de su coherencia interna y de su propia interpretación de la situación de entrevista, independientemente de las influencias externas.

Esta dinámica compleja pone de manifiesto la naturaleza multifacética de la entrevista como herramienta de investigación social. Si bien el/a entrevistador/a desempeña un papel activo en la formulación de preguntas y la dirección de la conversación, las personas entrevistadas también ejercen un grado significativo de agencia al construir su discurso en función de sus propias experiencias, conocimientos y percepciones. En última instancia, la entrevista se convierte en un espacio de interacción social en el que se entrelazan múltiples voces, perspectivas y significados, dando lugar a una riqueza de datos e informaciones y análisis que trasciende las simples respuestas a preguntas específicas.

Esta comprensión más amplia de la entrevista como una actividad socialmente situada y co-construida tiene importantes implicaciones para la práctica de investigación cualitativa. Así pues, en lugar de concebir la entrevista como un mero medio para recopilar datos, es fundamental reconocerla como un proceso dinámico de interacción interpersonal en el que se negocian significados, se construyen identidades y relaciones, y se articulan experiencias. Desde esta perspectiva, la calidad de las informaciones producidas en una entrevista, no dependen únicamente de la precisión de las respuestas, sino también, y sobre todo, de la profundidad de la interacción y el grado de reflexividad tanto del/a entrevistador/a como de las personas entrevistadas.

Asimismo, esta visión más holística de la entrevista como práctica social, también plantea desafíos y dilemas éticos importantes. Por ejemplo, la asimetría de poder inherente a la relación entrevistador/a-entrevistado/a puede dar lugar a situaciones en las que el/a entrevistador/a ejerce una influencia indebida sobre las respuestas de las personas entrevistadas o explota su vulnerabilidad. Por lo tanto, es crucial que investigadores/as adopten enfoques reflexivos y éticamente responsables en el diseño, implementación y análisis de las entrevistas, garantizando así el respeto, la dignidad y la autonomía de los/as participantes.

En síntesis, entrevistar, en su forma estándar, se ha considerado durante mucho tiempo como una técnica de investigación útil y efectiva para recopilar datos individuales y construir discursos coherentes. Sin embargo, una comprensión más profunda de su naturaleza socialmente situada revela su complejidad inherente y su potencial para generar una comprensión más profunda de los fenómenos y procesos sociales. Al reconocer la entrevista como una actividad interactiva y co-constructiva, los/as investigadores/as pueden aprovechar su poder como una herramienta para explorar y dar voz a una enorme variedad de experiencias, perspectivas y realidades sociales.

3. OTRA PERSPECTIVA SOBRE LA ENTREVISTA: EXPLORAR NUEVOS ENFOQUES

La concepción estándar de la entrevista, como una técnica de encuesta para recopilar información individual con el fin de construir un discurso único, ha sido ampliamente aceptada en el ámbito de la

investigación social. Sin embargo, desde mi perspectiva, esta definición y práctica de la entrevista son limitadas y no capturan toda la complejidad de esta herramienta.

En mi trabajo, he cuestionado esta visión convencional de la entrevista y he explorado otras formas de entender y llevar a cabo este proceso. Una de las críticas se refiere al carácter extractivo de la entrevista basado en un modelo en el que el lenguaje sería la ventana de la mente. Otra de las principales críticas que planteo es la diferenciación predefinida entre los roles del/a entrevistador/a y de las personas entrevistadas, así como sus respectivos discursos. Esta distinción introduce una dinámica compleja en la interacción entre ambas partes, que a menudo resulta en estrategias simultáneas de sobreinterpretación por parte del/a entrevistador/a y enmascaramiento por parte del entrevistado.

La sobreinterpretación por parte del/a entrevistador/a se refiere a la tendencia a imponer interpretaciones preconcebidas sobre las respuestas de las personas entrevistadas, en lugar de permitir que se elabore y emerjan de manera natural durante la conversación. Esta práctica puede distorsionar la comprensión del fenómeno o proceso estudiados y sesgar sus resultados. Por otro lado, el enmascaramiento por parte de las personas entrevistadas se refiere a la tendencia a ocultar o distorsionar información debido a la percepción de que ciertas respuestas pueden ser socialmente inaceptables o pueden afectar a su imagen.

Para abordar estas limitaciones, propongo un enfoque alternativo basado en la idea de la conversación como un proceso colaborativo y co-construido entre el entrevistador y personas entrevistadas. En lugar de ver la entrevista como un simple intercambio de preguntas y respuestas, la concibo como una conversación en la que ambas partes participan activamente en la creación de significado y la exploración de temas relevantes.

Desde esta perspectiva, considero que es fundamental mantener el contrato privado de comunicación entre el/a entrevistador/a y las personas entrevistadas. Este contrato establece el acuerdo sobre el tema de la conversación, pero no impone restricciones sobre lo que se puede o no se puede discutir. Además, reconozco la importancia de que el/a entrevistador/a mantenga una posición de apertura y escucha activa, en lugar de adoptar un papel dominante o directivo en la interacción.

En lugar de la dinámica de activación-respuesta, propongo una dinámica de conversación en la que ambas partes contribuyan de manera equitativa a la exploración de temas y la generación de ideas. Esto implica abandonar las prescripciones tradicionales de neutralidad y directividad y adoptar un enfoque más flexible y colaborativo que fomente activamente la participación y la co-creación de significado. Además, abogo por la inclusión de estrategias de reflexividad y autoconciencia por parte del/a entrevistador/a, que le permitan reconocer y cuestionar sus propias suposiciones y prejuicios durante el proceso de entrevista. Esto ayuda a minimizar la influencia de la sobreinterpretación y promueve una comprensión más rica y matizada de los datos recopilados.

Entrevistar es, pues, mucho más que aplicar una simple técnica de encuesta; es un proceso dinámico y colaborativo de exploración e intercambio de ideas, un diálogo. Al adoptar un enfoque de conversación y mantener un contrato privado de comunicación, podemos ampliar nuestra comprensión de este procedimiento de investigación y aprovechar su potencial para generar conocimiento significativo sobre una amplia gama de temas sociales y psicológicos. Vista entonces desde esta perspectiva, la entrevista se define como una compleja situación social por derecho propio que abarca una serie de características y dinámicas que influyen en la interacción entre los participantes. A continuación, profundizaré un poco en estos puntos mencionados para comprender mejor la naturaleza de la entrevista como dispositivo de producción de discurso y como una forma particular de interacción social.

3.1. La entrevista como dispositivo de producción de discurso

De lo antedicho se desprende que entrevistar con finalidad investigadora se concibe como un medio para generar discurso, entendido éste como el uso del lenguaje para comunicar información, expresar opiniones, modificar la percepción del otro y generar efectos. Según la lingüística pragmática,

el discurso tiene tres funciones principales: referencial, modal y de acción. La función referencial se refiere a la capacidad del discurso para describir la realidad y expresar objetivamente información sobre las cosas. La función modal implica expresar opiniones, creencias y actitudes hacia los objetos o situaciones que se mencionan en el discurso. Por último, la función de acción se relaciona con el poder del discurso para hacer cosas como, por ejemplo, influir en el comportamiento de los/as otros/as, ya sea mediante compromisos, promesas, órdenes, amenazas, entre otros efectos.

Estas funciones del discurso se realizan a través del lenguaje, que actúa como un medio de comunicación entre participantes en la entrevista. La función referencial y modal se llevan a cabo mediante el uso de palabras y frases para describir la realidad y expresar opiniones, mientras que la función de acto implica el uso de estrategias lingüísticas para influir en el comportamiento o las percepciones del otro entrevistado. Es en este sentido que decimos, de acuerdo con la pragmática, que aquello que decimos es menos de lo que comunicamos. O que los significados que elaboramos y/o compartimos tienen que ver efectivamente con las palabras, pero no están en las palabras. Es por ello muy importante destacar que la función de acción del discurso también implica mecanismos extralingüísticos, como el tono de voz, el lenguaje corporal y las expresiones faciales, que pueden influir en la interpretación del mensaje por parte del receptor. Como consecuencia, los análisis de la conversación y del discurso deben considerar tanto la semántica como la pragmática del lenguaje con vistas a comprender completamente tanto su significado como su efecto en la interacción social.

3.2. La entrevista como situación particular de interacción social

La entrevista se configura como una situación única de interacción social que surge de la relación entre actores involucrados, y contexto espaciotemporal y social en el que se lleva a cabo. En esta interacción, se establecen roles, normas y objetivos específicos que guían el desarrollo de la entrevista y determinan el comportamiento de los/as participantes. Se trata por lo tanto de una situación social por derecho propio. Cabe recordar que roles, normas, objetivos, etc. están presentes en todas las situaciones sociales, ya sean éstas espontáneas, cotidianas, rutinarias, o acordadas y convenidas entre participantes como es el caso de las entrevistas.

El contexto de la entrevista influye en la dinámica de la interacción al proporcionar un marco de referencia para la comprensión mutua y la interpretación del discurso. Por ejemplo, el lugar y el momento en que se realiza la entrevista pueden influir en la comodidad y la disposición de los participantes para hablar de sus opiniones y sentimientos. Del mismo modo, el contexto social, como las normas culturales y las expectativas sociales, puede influir en la forma en que se interpretan y responden las preguntas.

Deberíamos reconocer que la entrevista no existe en un vacío, sino que está inmersa en un contexto más amplio que incluye factores como el poder, la cultura y la historia de los/as participantes. Estos factores pueden influir en la dinámica de poder dentro de la entrevista y en la forma en que se construye el discurso.

3.3. El rol activo del/a entrevistador/a

El/a entrevistador/a desempeña un papel activo en la entrevista, ya que no solo actúa como un facilitador de la comunicación, sino que también influye en el curso y el contenido de la interacción. El/a entrevistador/a trae consigo su propio trasfondo, experiencias y expectativas, lo que puede influir en la forma en que habla y formula las preguntas, interpreta las respuestas y guía la conversación.

Además, el/a entrevistador/a puede ejercer poder sobre el entrevistado mediante el control del proceso de la entrevista y la selección de temas y preguntas. Sin embargo, es importante que el/a entrevistador reconozca su posición de poder y trabaje para crear un ambiente de confianza y respeto mutuo que facilite la comunicación abierta y honesta.

3.4. La entrevista como una conversación

Por último, la entrevista se concibe como una conversación, es decir, una actividad pública secuenciada en turnos en la que los participantes intercambian información, opiniones y experiencias. Al igual que en cualquier conversación, la entrevista sigue reglas y normas de interacción que determinan la secuencia y el sentido del discurso.

4. ENTREVISTA PARTICIPATIVA

Como ya ha sido dicho, la entrevista es una forma única de interacción social que combina elementos de producción de discurso, interacción social y conversación. Al comprender la naturaleza y las características de la entrevista desde esta perspectiva, podemos apreciar mejor su importancia y su papel en la investigación social y en la comprensión de la comunicación humana.

Lo que denomino "Entrevista Participativa" representa un enfoque significativo en la investigación social. Más allá de sus implicaciones epistemológicas, esta perspectiva conlleva una serie de consecuencias que merecerían un análisis detallado y una comprensión profunda, aunque por ahora sólo visibilizaré dos asuntos: la situación social y la lectura contextual.

4.1. La entrevista como situación social ordinaria

Al considerar la entrevista como una situación social ordinaria y cotidiana, se abre la posibilidad de incorporar al/a entrevistador/a como actor/a participante en lugar de mero observador. Esto conduce a lo que podría describirse como un ejercicio hermenéutico doble por parte del entrevistador. Por un lado, actúa como participante, interpretando la situación desde dentro. Por otro lado, adopta el papel de analista, interpretando la totalidad de la situación, lo que incluye su propia participación. Esta reflexión sobre la interacción entre entrevistador/a y personas entrevistadas ofrece una perspectiva fascinante que puede enriquecer enormemente la comprensión de los datos, informaciones y discursos recopilados y construidos.

4.2. Lectura contextual

Otra consecuencia significativa de este enfoque es la importancia de la lectura contextual en el proceso de interpretación. La comprensión de los datos e informaciones de la entrevista no puede separarse del contexto en el que se producen. Esto incluye el contexto social más amplio en el que tiene lugar la entrevista, así como el contexto de cualquier otro texto relevante que pueda existir. Además, es esencial considerar el contexto retórico de las intervenciones realizadas durante la entrevista, así como el co-texto en el que cada intervención se inserta. Esta comprensión contextual enriquecida permite una interpretación más completa y precisa de los datos, informaciones y discursos recopilados y construidos durante la entrevista.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En este capítulo, he intentado proporcionar una visión detallada y reflexiva sobre la importancia de las entrevistas en el análisis del discurso y la investigación social en general. He destacado la relevancia de considerar las entrevistas como una herramienta metodológica valiosa para explorar fenómenos y procesos sociopsicológicos complejos, permitiendo a los/as investigadores/as sumergirse en la dinámica de interacción social y captar las diversas estrategias narrativas y discursivas utilizadas por participantes.

La propuesta se centra en la necesidad de superar las brechas teóricas, epistemológicas y metodológicas para abordar las entrevistas desde un enfoque discursivo. He enfatizado la importancia de analizar el contexto en el que se origina el discurso durante las entrevistas, reconociendo que las circunstancias que rodean la producción y el uso del discurso pueden influir significativamente en su contenido y significado. Este enfoque contextual permite una comprensión más profunda de cómo y por qué se desarrolla el discurso en diferentes situaciones sociales.

Además, he abordado la crítica sobre la percepción de las entrevistas como situaciones artificiales que generan discursos no auténticos. En ese sentido, he argumentado a favor de la colaboración y co-construcción del conocimiento entre investigadores y participantes, desafiando la idea de que los/as investigadores/as imponen sus propias agendas y perspectivas sobre las personas participantes. He subrayado la importancia de reconocer el papel activo tanto de investigadores como de participantes en el proceso de entrevista, rechazando la noción simplista más habitual de la investigación social.

En síntesis, he resaltado la complejidad y la riqueza de las entrevistas como una herramienta de comprensión social cuando se acompaña del análisis del discurso. Al integrar diferentes enfoques y técnicas, he tratado de promover un diálogo enriquecedor sobre temas sociales cruciales utilizando estas técnicas de entrevista, para mejorar la comprensión de la sociedad y fomentar una investigación cualitativa más reflexiva y colaborativa.

Al reflexionar sobre todo ello, se hace evidente que el uso de la Entrevista Participativa en la investigación social iría mucho más allá de la simple recopilación de información de manera económica y rápida. En contraste, representa un enfoque coherente con una concepción no fundamentalista y no empiricista de la investigación social. Al reconocer la complejidad de la interacción humana y la importancia del contexto en la comprensión de la información, este enfoque permitiría una investigación más rica y significativa.

Concluyo entonces que las entrevistas participativas y el análisis del discurso son herramientas fundamentales en la investigación social, permitiendo una comprensión profunda de fenómenos y procesos sociopsicológicos. A través de estas técnicas, investigadores/as pueden sumergirse en la dinámica de interacción social, captando las estrategias narrativas y discursivas utilizadas por las personas participantes. Para ello, lo crucial es reconocer la importancia del contexto en la producción y uso del discurso, desafiando percepciones limitadas sobre la autenticidad de las entrevistas. La colaboración y co-construcción del conocimiento entre investigadores/as y participantes en el proceso de entrevista serían entonces los aspectos más esenciales para considerar.

LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA Y LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: MANUAL PARA LAS CIENCIAS SOCIALES (PARTE 1/2)

Mario Millán-Franco y Laura Domínguez de la Rosa

Profesores del área de Trabajo Social. Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de esta guía, conformada por dos partes vinculadas, se profundiza en un conjunto de aspectos de interés teórico-práctico, especialmente, para el desarrollo de estudios en el ámbito social fundamentado en nuestra experiencia como investigadores y docentes. En cierta forma, se ahonda en nuestro “camino a Itaca” para vincular la Revisión Bibliográfica Sistemática, las tecnologías de la información y la comunicación, la Investigación Cuantitativa y la Investigación Cualitativa. Concretamente, con el afán de aunar sus potencialidades y, en última instancia, favorecer sinergias que redunden tanto en la calidad del informe final de investigación como en el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias en investigadores/as y estudiantes universitarios/as de los diferentes niveles educativos. Desde esta perspectiva, en la línea de Gallegos Fuentes et al. (2023): “En la formación del docente/investigador el énfasis en ‘investigando para enseñar’ imprime un sello de saberes activos en una triada teoría-metodología-práctica” (p.157). De esta forma, particularmente en ciencias sociales, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva acrecentar el interés por la investigación, tanto de docentes como del estudiantado, y apreciar su utilidad como componente esencial de la intervención social.

Desde el prisma del Método Científico, entendido como un enfoque coherente, riguroso, planificado, sistemático y estructurado para el descubrimiento, este documento se constituye como un manual de apoyo para estudiantes (V.G. Trabajos fin de estudios, alumnado de la asignatura “Gestión de la Información en Trabajo Social”, “Practicum de investigación”, “Trabajo Social con Grupos”) e investigadores/as, principalmente, de “lo social” (Acosta Faneite, 2023; Lafuente Ibáñez y Marín Egoscozabal, 2008; Romero-Carazas et al., 2024). Entre otros elementos, se describe la estructura que, a día de hoy, consideramos óptima para el desarrollo de una Revisión Bibliográfica Sistemática afín a los fundamentos de la Investigación Cualitativa, se presentan los recursos multimedia más útiles que hemos recopilado en nuestra trayectoria académica (V.G. Acceso y gestión de información) y se incluyen diversos consejos prácticos para desarrollar trabajos científicos en el ámbito de las ciencias sociales (fundamentados en nuestra experiencia investigadora y docente vinculada a los trabajos fin de estudios y, al mismo tiempo, a otras asignaturas como “Gestión de la Información en Trabajo Social”, “Trabajo Social con Grupos” y “Practicum de investigación”).

En la línea de Meneses Falcón (2014) desde los últimos años la comunidad científica es, paulatinamente, más consciente de la necesidad de integrar los métodos de investigación social. De esta forma, se atisba una cierta superación del “histórico” y “supuesto” antagonismo entre la metodología cuantitativa y cualitativa y sus respectivos postulados paradigmáticos (positivista *versus* humanista) (Cuenya y Ruetti, 2010; González Vélez, 2022; Vallejos Izquierdo et al., 2007). En este sentido, según se avanza en el conocimiento social, los/as investigadores/as están cada vez más concienciados/as tanto de que es prácticamente imposible conocer la compleja realidad social desde un único acercamiento, como de que las metodologías cuantitativa y cualitativa se complementan entre sí (Del Canto y Silva Silva, 2013; Romero-Carazas et al., 2024). Por ello, dada su complejidad, son necesarios diversos enfoques y perspectivas para describirla y explicarla. Desde nuestro posicionamiento unificar en un mismo estudio las potencialidades, técnicas y principios de la Revisión Bibliográfica Sistemática (V.G. Precisión, capacidad de síntesis sobre el estado de la cuestión), de la Investigación Cuantitativa (V.G. Objetividad, neutralidad valorativa, fiabilidad, generalización, elevada estructuración, representatividad del dato, replicabilidad) (Bar, 2010) y de la Investigación Cualitativa (V.G. Comprensión en profundidad de los fenómenos sociales, descubrir la razón de

actitudes, adaptación, interpretación de los hechos sociales y opiniones, holística, captar riqueza de detalles subjetivos, énfasis en la interrelación global, realidad simbólica) (Byrne et al., 2019; Del Canto y Silva Silva, 2013; Martínez Miguélez, 2006; Song, 2023) genera un valor añadido en términos de calidad del informe final de investigación (V.G. Resultados más completos, útiles y equilibrados; mayor profundidad en el análisis cuando la pregunta de investigación es compleja; visión sistémica del fenómeno social) (Carvajal et al., 2023; Hamui-Sutton, 2013; Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018; Johnson et al., 2007; Vivek y Chandrakumar, 2023).

Johnson y Onwuegbuzie (2004) conceptualizaron los diseños mixtos como: “la tipología de investigación donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje en un solo estudio” (p. 17). En este contexto, cabe señalar que, si bien rigurosamente nuestra propuesta de Revisión Bibliográfica Sistemática no cumple todos los parámetros para constituirse como un Método o Modelo Mixto; en su razón de ser subyace el propósito de combinar e integrar las ventajas y potencialidades del enfoque cualitativo y cuantitativo, y superar sus limitaciones, en una misma investigación (V.G. Adaptación, dinamismo, flexibilidad) (Aramide et al., 2023; Hamui-Sutton, 2013; Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018; Mendizábal, 2018; Pereira Pérez, 2011). De la misma forma, en el ámbito formativo, trata de que el/la estudiante tenga que hacer el esfuerzo de ajustarse a unas directrices específicas y precisas y, al unísono, potenciar su capacidad reflexiva, de organización de ideas, de comprensión, de ponerse en el lugar del otro (alteridad), de fortalecer la coherencia interna del documento, etc. Desde nuestro punto de vista, nuestra propuesta de Revisión Bibliográfica Sistemática integra tres aspectos fundamentales (creatividad, planificación y sistematización) que se desprenden de la definición de investigación científica acuñada por Corbetta (2003): “la investigación científica es un proceso creativo de descubrimiento que se desarrolla según un itinerario prefijado y según procedimientos preestablecidos que se han consolidado dentro de la comunidad científica” (p. 72).

En las próximas líneas este manual se centrará en presentar, explicar y defender nuestra propuesta de estructura para el desarrollo de una Revisión Bibliográfica Sistemática que combina las potencialidades, principios y técnicas de la Revisión Bibliográfica Sistemática, de la Investigación Cuantitativa y de la Investigación Cualitativa. Posteriormente, a través de un conjunto de argumentos, se justificará la pertinencia de la revisión bibliográfica como metodología de investigación. A continuación, se propondrán consejos prácticos para el desarrollo de trabajos científicos de diversa índole. Concretamente, sobre como favorecer el proceso de identificación de los bloques temáticos de una investigación; instrucciones para acceder a bases de datos científicas y búsquedas con operadores booleanos; ejemplos de lo que abarcan las citas parafraseadas o indirectas y recomendaciones prácticas fundamentadas en nuestra experiencia investigadora y docente, especialmente, vinculada a los trabajos fin de estudios (V.G. Aspectos referentes al estilo de redacción científica, elementos concernientes a la citación y/o referenciación, temas vinculados al fondo, aspectos generales). Seguidamente se facilitan recursos multimedia para el desarrollo de investigaciones, tanto a nivel general como estrechamente vinculados a la Revisión Bibliográfica Sistemática. En última instancia, se incluye un apartado de “Discusión y conclusiones”, en el que se desarrolla un ejercicio reflexivo en torno a los aspectos tratados en esta guía a la luz de nuestra experiencia docente e investigadora.

2. ESTRUCTURA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA

A continuación, se describe la estructura que, a día de hoy, consideramos óptima para el desarrollo de una Revisión Bibliográfica Sistemática afín a los fundamentos de la Investigación Cualitativa. Cabe señalar que esta guía, en términos generales, se apoya en la normativa APA (Asociación Americana de Psicología) (V.G. Estructura de un informe de investigación, citación y referenciación) por ser el “estilo” más usado en el ámbito de las ciencias sociales. De esta forma, si bien la disciplina de trabajo social suele regirse por el formato APA se debe tener en cuenta que existen diversas posibilidades igual de válidas (V.G. Normas Vancouver, Estilo Chicago).

Elementos⁴: título del documento, resumen, palabras clave, introducción, pregunta de investigación, objetivos (general/específicos), método, resultados, discusión y conclusiones y referencias bibliográficas (bibliografía). Dicho esto, se recomienda revisar el reglamento del trabajo fin de estudios, las indicaciones de una tarea o de la revista científica correspondiente de cara a ajustar aspectos vinculados a la estructura, presentación, formato y maquetación (V.G. Espacio entre párrafos, sangría del documento, tipo y tamaño de letra, numeración de epígrafes, índice de tablas, cuadros, figuras y gráficos, número de palabras del documento). De manera complementaria, si así lo determinara el respectivo reglamento, se debe consultar la normativa APA.

-Título del documento: se recomienda evitar títulos demasiado extensos (por ejemplo, se puede usar los dos puntos para introducir un título secundario). Los títulos no suelen llevar punto y final. En base a la normativa APA 7^a Edición es recomendable que los títulos no contengan más de doce palabras. Un título ha de resumir la idea fundamental del documento de forma precisa y con estilo académico. Por ello, tiene que ser totalmente explicativo por sí mismo. Dicho esto, una forma de saber si se ha desarrollado adecuadamente el título de un trabajo es reflexionar si una persona que está buscando el contenido del documento lo encontrará por el título en una base de datos científica. Se deben evitar palabras que no aporten nada y, además, aumenten la longitud del mismo (V.G. Un estudio...). En última instancia, según la normativa APA 7^a Edición, cabe señalar que el título ha de escribirse en mayúsculas y minúsculas.

-Resumen: se dice lo más importante de la introducción, del método, se apuntan los nombres de los bloques temáticos de los resultados y se comentan las conclusiones más relevantes del trabajo. En el resumen se deben explicar todos los apartados del ensayo (V.G. Trabajo fin de estudios) -incluyendo el método-. De esta forma, se ha de organizar su contenido de manera similar al resumen de un artículo científico. Según la normativa APA 7^a Edición el límite de palabras varía en base al destino del documento, si bien, generalmente, oscila aproximadamente entre 150 y 250 palabras. El resumen es una de las partes más relevantes de un documento científico, dado que la inmensa mayoría de los/as lectores/as tienen su primer contacto con el estudio en cuestión a través de él (habitualmente por medio de su lectura los/as lectores/as toman la decisión de revisar, o no, completamente el respectivo documento científico). Entre las características de un resumen óptimo se encuentran la coherencia, la concisión y la precisión. Además, el resumen se debe escribir en un solo párrafo sin sangría.

-Palabras clave: habitualmente se incluyen de tres a cinco palabras clave en los documentos científicos. En base a la normativa APA 7^a Edición las palabras clave deben ir separadas por coma. Entre otros aspectos, incluir estas palabras clave ayudará al/a la lector/a a conocer de que trata el contenido del trabajo. Se recomienda que cada palabra clave contenga el mínimo posible de términos. Según Niz Ramos (2019), de manera general, las palabras clave funcionan como descriptores que definen conceptos y no simplemente palabras, ya que ofrecen una idea del contexto del texto que representan. Además, las palabras clave, también, constituyen una herramienta para apoyar a los indexadores y motores de búsqueda para encontrar y archivar, en índices, documentos científicos de interés. Entre las recomendaciones para elaborar las palabras clave se encuentran: a) Evitar el uso de siglas o acrónimos, b) Prescindir del uso de infinitivos y participios, c) Utilizar preferiblemente sustantivos, d) No limitarse a repetir las palabras que figuran en el título y e) Elegir conceptos afines al tema de investigación, tanto términos generales como específicos (V.G. Trabajo Social, Trabajo Social con Grupos). Dicho esto, se recomienda desfragmentar los términos compuestos (V.G. Trabajo social, grupos).

-Introducción: en la misma se deben incluir los siguientes contenidos separados por párrafos. En primer lugar, la introducción propiamente dicha del documento. En segundo término, la fundamentación (con algunas citas bibliográficas generales en normativa APA). A modo de ejemplo, si se trata de un estudio sobre el fenómeno migratorio se podrá incluir la definición de persona inmigrante. En tercera instancia, la justificación de la pertinencia de la investigación (siempre que sea posible con citas bibliográficas, incluyendo datos actuales sobre la prevalencia del fenómeno social objeto de estudio). En este sentido, se debe defender el interés del problema/pregunta de investigación y explicitar que agrega este estudio a lo ya conocido. Por último, exponer lo que se va a hacer a lo largo

⁴Sobre este particular véanse: <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>; <https://uft.cl/images/biblioteca/descargables/normas-APA-formato-septima-edicion.pdf>

del trabajo. Concretamente, al final de la introducción, se debe señalar lo que se va a desarrollar en las próximas líneas (comentar cada apartado del trabajo que se desplegará posteriormente, pero sin especificar resultados, esto es lo que diferencia la introducción del resumen). En la línea de la normativa APA 7ª Edición se debe evitar agregar en este epígrafe contenidos que sean demasiado específicos.

-Pregunta de investigación⁵: la pregunta de investigación se erige como el elemento esencial de un estudio (cuestión central que una investigación pretende dar respuesta). Esta se formula en forma de oración interrogativa y facilita la delimitación del proceso investigativo (V.G. Método, participantes y/o materiales, diseño, recogida de información, análisis de datos). Especialmente desde nuestra propuesta de Revisión Bibliográfica Sistemática la pregunta de investigación debe tener una total correspondencia con el objetivo general del estudio (la pregunta de investigación está formulada de manera interrogativa y el objetivo general es la afirmación de esa pregunta). En cierta medida a partir de la pregunta de investigación se deducen los diferentes aspectos de un estudio (V.G. Título, objetivos, criterios de inclusión). En palabras de Trillos Peña (2017) la pregunta constituye el “inicio y el eje de la investigación (...) Una buena pregunta nos da las pautas para justificar de forma sólida la investigación, orienta la adecuada redacción de los objetivos, define el diseño y guía la metodología y el análisis” (p. 309). En el ámbito de las revisiones sistemáticas la lista formada por el acrónimo FINER insta a los/as autores/as a revisar si la pregunta de investigación⁶ es factible, interesante, novedosa, ética y relevante.

-Objetivos (general/específicos)⁷: tal y como se ha señalado, especialmente, desde nuestra propuesta de Revisión Bibliográfica Sistemática ha de haber una rigurosa correspondencia entre el objetivo general y la pregunta principal de investigación (a excepción de que el objetivo general de la investigación se redacta con el verbo en infinitivo y la oración que lo contiene no es interrogativa). De esta forma, al estar vinculado a la pregunta de investigación, el objetivo general guía el proceso investigativo. Concretamente, en una investigación, generalmente, se incluye un único objetivo general que tiene que ser realizable con el método propuesto. Además, los objetivos específicos deben ser coherentes con respecto al objetivo general (precisan el propósito principal de la investigación divididos en objetivos más reducidos e indiscutiblemente conectados con el general)⁸. En lo referente a la Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta, esta debe incluir tanto el objetivo general como los específicos. Los objetivos específicos han de tratar aspectos concretos del objetivo general (se debe potenciar la vinculación entre el objetivo general y los específicos). Para el desarrollo de la Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta se recomienda incluir en torno a cuatro o cinco objetivos específicos. A dichos objetivos específicos se les da respuesta, especialmente, en el epígrafe “Resultados”; salvo uno de ellos, vinculado al desarrollo de propuestas de intervención sobre la temática objeto de estudio, que se materializa en la “Discusión y conclusiones” (principalmente en lo referido a la discusión). Dichas propuestas de intervención se intercalan de manera organizada durante la explicitación de los aspectos más relevantes evidenciados en los resultados (se recomienda desarrollar esto por bloques temáticos). En la redacción de los objetivos específicos es recomendable no repetir el mismo verbo (por razones de originalidad, estilo y creatividad)⁹. Cabe señalar que el objetivo específico vinculado al establecimiento de propuestas de intervención fundamentadas en los resultados del estudio busca proporcionar a esta propuesta de Revisión Bibliográfica Sistemática un carácter aplicado. Lejos de ser una cuestión baladí, dado que este manual está orientado a estudiantes

⁵Sobre este particular véanse: [https://www.questionpro.com/blog/es/pregunta-de-investigacion/#:~:text=La%20pregunta%20de%20investigaci%C3%B3n%20es%20el%20cuestionamiento%20central%20que%20un,de%20la%20metodolog%C3%ADa%20de%20investigaci%C3%B3n.](https://www.questionpro.com/blog/es/pregunta-de-investigacion/#:~:text=La%20pregunta%20de%20investigaci%C3%B3n%20es%20el%20cuestionamiento%20central%20que%20un,de%20la%20metodolog%C3%ADa%20de%20investigaci%C3%B3n.;); [https://uv-es.libguides.com/revisiones_sistematicas_Salud/pregunta_inves/PICO](https://uv-es.libguides.com/revisiones_sistematicas_Salud/pregunta_inves/PICO;); <https://www.esteve.org/wp-content/uploads/2016/02/6.-Formulaci%C3%B3n-de-objetivos.pdf>; <https://vidauniversitaria.fcctp.usmp.edu.pe/como-disenar-las-preguntas-de-tu-investigacion/>

⁶Revisiones sistemáticas: ¿Cómo definir tu pregunta de investigación? (Universidad de Navarra): <https://biblioguias.unav.edu/revisionessistematicas/comodefinirpreguntainvestigacion>

⁷Sobre este particular véanse: <https://innovaciondocente.udd.cl/files/2021/12/3.objetivos-general-y-especifico.pdf>; <https://investigaliacr.com/investigacion/la-formulacion-de-los-objetivos-de-investigacion/>

⁸Sobre este particular véase: https://normasapa.in/objetivos-en-una-investigacion/?utm_content=cmp-true

⁹Sobre este particular véase: <https://www.ejemplos.co/verbos-para-objetivos-generales-y-especificos/>

e investigadores/as de “lo social”, consideramos que no se puede obviar la necesidad de implementar en la respectiva investigación un enfoque de transformación y mejora de la realidad social y, concretamente, de las cuestiones inherentes al fenómeno social objeto de estudio.

-Método: entre otros aspectos se incluye la defensa de la revisión bibliográfica con citas (V.G. Potencialidades, en qué consiste), bases de datos utilizadas, descriptores, operadores booleanos, ecuaciones de búsqueda, número de resultados obtenidos en cada base de datos y proceso de selección de los documentos científicos, criterios de inclusión y exclusión de los textos (V.G. fecha de publicación, idioma, tipo de documento).

En cualquier Revisión Bibliográfica Sistemática es necesario incluir un apartado de “Método” donde se señalen las bases de datos científicas utilizadas¹⁰ para buscar los documentos, el proceso de selección de los documentos científicos, los descriptores, los operadores booleanos usados, las combinaciones de descriptores, los criterios de inclusión y exclusión de los documentos científicos, etc. De la misma forma, es altamente recomendable que se utilicen algunas citas bibliográficas para defender y explicar las particularidades de la metodología de revisión bibliográfica implementada. Esto facilita el que debe ser el fin último de una revisión bibliográfica, es decir, que sea científica y replicable. En otras palabras, que otro/a investigador/a que desarrollara una investigación con los datos aportados en el método llegara a los mismos resultados. Además, lo anterior posibilita otorgar a la revisión bibliográfica el carácter de sistemática y rigurosa (aplicación del Método Científico). En este sentido, la normativa APA 7ª Edición señala que en este epígrafe se ha de incluir información para posibilitar a los/as lectores/as la comprensión del proceso de recopilación y evaluación de los datos de una investigación. Dicho esto, se puede proporcionar detalles completos de todos y cada uno de los pasos realizados para llevar a cabo la investigación o bien citar obras de referencia dónde se informan los métodos de estudio utilizados en ella (se recomienda esta opción en términos de concisión).

Por otro lado, es aconsejable que los descriptores utilizados para las respectivas búsquedas se utilicen, como mínimo, tanto en inglés como en español con el fin de maximizar el acceso a la información referente al objeto de estudio. El inglés es el idioma de referencia en la comunidad científica a nivel mundial y, por tanto, la mayoría de los documentos incluidos en las bases de datos internacionales se encuentran redactados en dicho idioma. Dicho esto, estas bases de datos pueden albergar textos en otros idiomas (V.G. Francés), por lo que, especialmente, si la Revisión Bibliográfica Sistemática se vincula a un territorio específico han de incluirse, también, los descriptores en los idiomas usados en el mismo. Concretamente, por la mayor probabilidad de que investigadores/as locales hayan analizado el fenómeno social objeto de estudio y, posteriormente, estos resultados los hubieran publicado en un medio editorial que permite el uso del idioma autóctono. Además, se recomienda que se hagan búsquedas idénticas en todas las bases de datos que permitan vincular dos palabras, o conjunto de palabras, a la vez. A modo de ejemplo, si se van a utilizar las bases de datos SCOPUS y WOS, se desarrollarán las búsquedas “Immigration” AND “Social intervention” e “Inmigración” AND “Intervención social” tanto en SCOPUS como en WOS. De la misma forma, atendiendo a las particularidades de cada base de datos, se intentará desarrollar las búsquedas en campos similares (V.G. Título, resumen y palabras claves).

En el método se debe describir en profundidad el proceso de selección de los documentos, filtrado de la información y modo de gestionar los textos duplicados hallados en las diferentes bases de datos (cribado de los documentos duplicados obtenidos en las búsquedas). En este sentido, entre otros, se debe incluir un párrafo que recoja, de alguna forma, las siguientes cuestiones: “una vez obtenidos los resultados de las respectivas búsquedas de documentos se procedió a leer cada título. Si se consideró relevante se leyó el resumen y, en última instancia, si se adaptaba al objeto de estudio, se accedió al documento completo. Tras la respectiva lectura del texto completo, se extrajeron los planteamientos más relevantes vinculados a los objetivos específicos planificados”. De esta forma, en función de las búsquedas desarrolladas previamente en las respectivas bases de datos científicas, en el epígrafe de resultados se desarrolla un texto lo más hilado posible, a modo de “debate” objetivo (V.G. Puntos de vista en común, divergencias, que es lo que aporta cada publicación a la temática concreta en cuestión),

¹⁰Ejemplos de bases de datos científicas vinculadas a temáticas de “lo social”: PSICODOC, WOS (Web of Science), ISOC, SCOPUS, PSYCINFO, MEDLINE, Dialnet, Social Services Abstracts, ProQuest One Literature o ÍNDICES CSIC. Además: Google Books, Google Académico o Teseo.

en torno a los argumentos y opiniones fundamentadas de los/as autores/as seleccionados/as (obras específicas). Estos contenidos se categorizan y estructuran en bloques temáticos, y líneas temáticas, que dan respuesta de una forma organizada a los objetivos específicos.

En relación al método sugerimos que en las bases de datos que permitan desarrollar búsquedas complejas (es decir, relacionando dos palabras o conjuntos de palabras a la vez), se utilice, especialmente, el operador booleano “and” por su precisión a la hora de hallar documentos pertinentes en función de los objetivos de la investigación. Si la respectiva base de datos no permitiera dichas búsquedas complejas se puede incluir en el mismo hueco las dos palabras; una seguida de la otra (por ejemplo, cada una de ellas entre comillas). En el caso de que una respectiva base de datos no permita dichas búsquedas complejas o devuelva un número muy elevado de resultados (V.G. Google Académico) se recomienda especificar, concretamente, los documentos seleccionados para los resultados; presentándolos en un cuadro que incluya información precisa sobre los mismos (V.G. Título, palabras clave, autores/as, año, enlace). Además, se debe señalar si en los resultados se citan otros documentos que se hayan considerado relevantes, que no deriven de las búsquedas sistemáticas registradas en el apartado “Método”. De esta forma, se tienen que apuntar las razones específicas de su respectiva inclusión (V.G. Carencia de documentos hallados en las bases de datos científicas utilizadas sobre un aspecto muy específico, recomendación de un/a profesor/a experto/a en la materia, obra clásica de referencia, legislación pertinente).

En el método se recomienda el uso de cuadros y figuras que presenten de manera organizada y visual aspectos como las combinaciones de descriptores aplicadas, los documentos extraídos de las búsquedas, el número de documentos seleccionados por cada base de datos en relación al número total de resultados hallados, el proceso de eliminación de duplicados, etc. El desarrollo de lo anterior, además de evidenciar el esfuerzo llevado a cabo, facilita al/a la lector/a la comprensión del proceso realizado y el acceso a la información específica. A este respecto los diagramas de flujo pueden ser, también, muy útiles (véase el apartado “recursos multimedia especialmente vinculados a la Revisión Bibliográfica Sistemática” de la parte 2/2 de este manual). Dicho esto, cada investigador/a debe decidir las figuras, cuadros, gráficas, etc. pertinentes para su respectivo estudio, evitando caer en la redundancia de contenido.

De cara a facilitar la descripción del proceso de selección de los documentos aconsejamos a estudiantes e investigadores/as que desde el inicio del desarrollo de las búsquedas se apoyen en un documento de un procesador de texto, o similar, para ir registrando, paulatinamente, aspectos como las combinaciones de descriptores (ecuaciones de búsqueda), los resultados hallados o las publicaciones seleccionadas en cada base de datos utilizada. Entre otras ventajas, lo anterior potencia el rigor científico, la sistematicidad en el procesamiento de la información, la precisión en la explicación del procedimiento de selección de los documentos citados en los resultados y la optimización del tiempo destinado a dicha tarea.

En caso de que se tenga acceso se recomienda usar Jábega como buscador de documentos a texto completo (V.G. Obtener un documento completo del que previamente hemos hallado su título y resumen en una base de datos internacional como puede ser Scopus o WOS, pero no tenemos acceso al texto extenso)¹¹.

Cabe señalar que desde el planteamiento de la Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta el epígrafe “Método” es fundamental. De esta forma, tiene el fin de explicar de la manera más precisa, sistemática y científica posible el proceso de localización de los documentos (V. G. Bases de datos) y la posterior selección de los mismos, que serán citados en el apartado de resultados. En términos prácticos esto implica que cualquier documento científico citado en los “Resultados” debe emanar del proceso de selección de los textos explicitado en el epígrafe “Método”. A modo de ejemplo, durante la lectura de un documento científico que va a formar parte de los “Resultados” probablemente se halle información que pueda ser útil para cualquier otro epígrafe de un trabajo fin de estudios. En este contexto, dicha información puede ser incluida, con su correspondiente citación y referenciación, en los diversos apartados del documento. Por el contrario, por ejemplo, si se está desarrollando la fundamentación propia del apartado “Introducción”, y por tanto no se están registrando las respectivas

¹¹https://jabega.uma.es/discovery/search?query=any,contains,web%20of%20science&tab=default&search_scope=MyInst_and_CI&vid=34CBUA_UMA:VU1&offset=0

búsquedas, tal y como se ha señalado previamente, un determinado documento no se podría utilizar en el epígrafe de “Resultados”; salvo que se indicara expresamente la razón de su inclusión (V.G. Obra de referencia clásica, elevado nivel de pertinencia, carencia de documentos hallados en las respectivas búsquedas sistemáticas). Lejos de ser una cuestión baladí, esto posibilita que dicha investigación sea lo más sistemática, rigurosa y replicable posible y en última instancia refleje el estado del “arte” actual sobre un determinado fenómeno social atendiendo a las bases de datos científicas internacionales utilizadas (V.G. La inclusión de dichos documentos en tales bases de datos presupone alcanzar unos ciertos estándares de calidad).

-Resultados: en base a la normativa APA 7ª Edición en este epígrafe se deben incluir los resultados, hallazgos, más relevantes de la investigación. Además, es fundamental revisar que los resultados presentados contribuyan a responder a la pregunta de investigación y a los objetivos del trabajo. En el caso de nuestra propuesta de Revisión Bibliográfica Sistemática se tiene que exponer cuantos documentos forman parte del análisis. Concretamente, en los resultados se categoriza la información de “X” documentos científicos separándolos en temas o, dicho de otra forma, en bloques temáticos. Adicionalmente, si se considera oportuno, se establecerán varias líneas temáticas (subtemas) dentro de un respectivo bloque temático (para ello debe haberse seleccionado un número de publicaciones suficiente que trate un tema muy específico y, por tanto, se pueda llegar al nivel de concreción de líneas temáticas o subtemas. Es decir, que permita el desarrollo de un “debate” objetivo de los/as autores/as en torno a una cuestión muy específica, dado que en caso contrario se debe llegar, únicamente, al nivel de bloque temático o tema). El contenido de los bloques temáticos debe ser homogéneo dentro del mismo y heterogéneo entre sí (en caso contrario no se habrá categorizado de manera correcta la información). De igual forma, si un bloque temático se divide en varias líneas temáticas, el contenido de estas últimas debe ser heterogéneo/distinto entre sí. En tal caso, se habrá desarrollado adecuadamente la categorización de la información. Dentro de los respectivos bloques temáticos se desarrolla una especie de “debate objetivo” lo más hilado posible de los argumentos, puntos de vista, opiniones, etc. contempladas en las publicaciones de los/as autores/as citados/as (V.G. Similitudes en los planteamientos, diferencias, aportaciones individuales al tema específico en cuestión). Dicho esto, se debe evitar el uso de expresiones como: “lo importante es...” (en este apartado se tiene que potenciar el lenguaje neutro). Los resultados deben estructurarse en base a los bloques temáticos señalados (V.G. Incorporando subepígrafes). Cabe señalar que los conectores habitualmente usados en el estilo de redacción científica pueden favorecer la interrelación y el hilo conductor de los diversos contenidos de este epígrafe (V.G. En este sentido, de esta forma, sin embargo, además, dicho esto, de manera complementaria, en esta línea).

En cierta manera se puede señalar que el objetivo general de nuestra propuesta de Revisión Bibliográfica Sistemática se materializa en analizar el estado de la cuestión en torno a un determinado fenómeno social a partir de las bases de datos científicas utilizadas. Dicho esto, en relación al proceso de búsqueda de documentos para categorizar la información vinculada a un respectivo objeto de estudio (se materializa en el apartado “Resultados”) es necesario desarrollar ciertas observaciones. En este sentido, se debe tener presente que para fomentar la identificación de los respectivos bloques temáticos (temas) y, en su caso, líneas temáticas (subtemas) existen dos grandes estrategias que son complementarias entre sí. En primer lugar, desde una aproximación deductiva, podemos “intuir” potenciales bloques, y líneas temáticas, en base a nuestra experiencia previa, formación vinculada al objeto de estudio, recomendaciones de expertos/as, etc. De esta forma, a través de ciertos descriptores podemos probar buscar en las respectivas bases de datos documentos vinculados a estos potenciales temas y subtemas (posteriormente habrá que confirmar por medio de dichas búsquedas, y del proceso de filtrado y selección de la información asociado, que existen documentos científicos de interés al respecto).

En segunda instancia, desde una perspectiva inductiva, a través de la revisión de los respectivos documentos científicos vinculados al proceso de búsqueda y selección de la información a tratar en los resultados, estaremos en condiciones de localizar de manera “espontánea” diversos temas y subtemas que potencialmente podrán constituirse como bloques y líneas temáticas (cabe señalar que un mismo documento científico puede tratar, y generalmente lo hace, diferentes temas/cuestiones vinculadas a nuestro objeto. En este sentido, en dichos textos podemos localizar “potenciales” descriptores para implementar sucesivas búsquedas en las respectivas bases de datos). De la misma forma, se debe

recordar, especialmente, a los/as estudiantes que la construcción y la organización de los bloques y las líneas temáticas, y por tanto las búsquedas vinculadas a las respectivas bases de datos, es un proceso iterativo que prácticamente no concluye hasta finalizar la respectiva Revisión Bibliográfica Sistemática (a través de lecturas sucesivas del texto, paulatinamente, se irá refinando la organización de la información para que sea lo más coherente, precisa y sistemática posible. Entre otras cuestiones, esto potenciará la coherencia interna del documento, la calidad de la categorización de la información y su capacidad explicativa y sintética). En esta línea, se debe recordar que, una vez desarrolladas las búsquedas de documentos iniciales en las respectivas bases de datos, posteriormente es factible, y prácticamente indispensable, desarrollar nuevas búsquedas complementarias (con descriptores más específicos) que localicen documentos de interés de cara a completar ciertos bloques o líneas temáticas que en ese momento se encuentran incompletas (necesidad de localizar varias publicaciones para generar el “debate objetivo” de los/as autores/as sobre una cuestión específica). Claro está, para asegurar la sistematicidad y replicabilidad de dicho estudio es fundamental que se registren y, posteriormente, se plasmen en el método todas y cada una de las búsquedas desarrolladas de la manera más detallada posible.

-Discusión y conclusiones: según la normativa APA 7ª Edición una vez presentados los resultados se deben evaluar e interpretar sus implicaciones y, en última instancia, establecer conclusiones y otras consideraciones (V.G. Consecuencias teóricas o prácticas, consenso o divergencias con investigaciones previas, limitaciones del estudio, líneas futuras de investigación). Especialmente en el caso de la Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta se recomienda empezar señalando los aspectos más importantes evidenciados en los resultados (con sus respectivas citas bibliográficas) y reflexionar en torno a ellos incluyendo argumentaciones/opiniones apoyadas en citas bibliográficas, si es posible, y propuestas de intervención (en términos de organización de la información se recomienda desarrollar lo anterior por bloques temáticos). En este sentido, se debe comentar con citas los aspectos más importantes de los resultados y la introducción e intercalar propuestas de intervención y la opinión fundamentada. Posteriormente, se incluye uno o varios párrafos de limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación. Por último, aproximadamente, un par de párrafos con las conclusiones más importantes del estudio sin incluir citas bibliográficas.

-Referencias bibliográficas (bibliografía): en base a la normativa APA 7ª Edición todos los documentos que sigan el estilo APA han de incluir una lista de referencias (se sitúa al final del texto). De la misma forma, todo lo citado debe estar referenciado y viceversa. Además, el listado de referencias (bibliografía) debe estar ordenado alfabéticamente e incluir sangría francesa. Por último, se recomienda cotejar al final del proceso que todo lo citado esté referenciado y viceversa.

3. LA PERTINENCIA DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Seguidamente, a modo de ejemplo, se presentan algunas particularidades y argumentos que abogan por la eficacia de la revisión bibliográfica como metodología de investigación:

- En palabras de Pardal-Refoyo y Pardal-Peláez (2020): “La revisión bibliográfica sistemática debe estar especificada de tal forma que ha de poder ser reproducida por cualquier investigador” (p. 156).
- La aplicabilidad de la metodología de la Revisión Bibliográfica Sistemática se fundamenta en las ventajas que ofrece brindar una síntesis sobre el estado de la cuestión de un objeto de estudio determinado (V. G. Ahorrar tiempo en la lectura de todos los documentos relevantes al respecto, tener acceso a conclusiones de interés sobre la temática).
- En palabras de Ocaña-Fernández y Fuster-Guillén (2021):

El artículo de revisión bibliográfica es una metodología de investigación observacional, retrospectiva, sistemática, orientada a la selección, análisis, interpretación y discusión de posiciones teóricas, resultados y conclusiones plasmadas en artículos científicos divulgados en los últimos años sobre un tema de elección con el fin de obtener información relevante que contribuye a la solución de problemas. (p. 2)

- En base a Guirao-Goris et al. (2008), la revisión bibliográfica se constituye como un estudio en si mismo. Concretamente, que integra de forma detallada, selectiva y crítica la información

fundamental de una temática específica con una perspectiva unitaria y de conjunto. En este sentido, al igual que cualquier otra investigación, se incluye una pregunta de investigación, se recopilan datos (en la forma de documentos científicos previos), se analizan y categorizan y se extrae una conclusión. De esta forma, la diferencia esencial entre una revisión y un estudio primario es la unidad de análisis, no los principios científicos que se aplican.

- Según Vera Carrasco (2009) el artículo de revisión “es un tipo de artículo científico que sin ser original recopila la información más relevante de un tema específico. Su finalidad es examinar la bibliografía publicada y situarla en cierta perspectiva” (p.63).
- Page et al. (2021) señalan que:

Las revisiones sistemáticas son útiles en muchos aspectos críticos, ya que pueden proporcionar una síntesis del estado del conocimiento en un área determinada, a partir de la cual se pueden identificar futuras prioridades de investigación, abordar preguntas que de otro modo no podrían ser respondidas por estudios individuales, identificar problemas en la investigación primaria que deben ser corregidos en futuros estudios y generar o evaluar teorías sobre cómo o por qué ocurren fenómenos de interés. (p. 791)

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82-95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Aramide, K. A., Jacob, U. S., & Pillay, J. (2023). Conceptualisation and contextualisation of mixed-methods research: A review. *Research in Social Sciences and Technology*, 8(4), 14-36. <https://doi.org/10.46303/ressat.2023.31>
- Bar, A. R. (2010). La Metodología Cuantitativa y su Uso en América Latina. *Cinta de moebio*, 37, 1-14. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2010000100001>
- Byrne, J., Kirwan, G., & Mc Guckin, C. (2019). Social Media Surveillance in Social Work: Practice Realities and Ethical Implications. *Journal of Technology in Human Services*, 37(2-3), 142-158. <https://doi.org/10.1080/15228835.2019.1584598>
- Carvajal, B. C., Marín González, F., & Ibarra Morales, L. (2023). Triangulación de métodos en ciencias sociales como fundamento en la investigación universitaria en Latinoamérica. *Mayéutica Revista Científica de Humanidades y Artes*, 11(2), 43-58. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8140907>
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Cuenya, L., & Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2) 271- 277.
- Del Canto, E., & Silva Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(141), 25-34.
- Gallegos Fuentes, M., Cárcamo Vásquez, H., Jarpa-Arriagada, C. G., & Vargas Muñoz, H. (2023). Procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación en trabajo social. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 64(4), 157-178. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1287>
- González Vélez, C. A. (2022). El lugar de los discursos en la elaboración de informes de investigación cualitativa. *Cuadernos de Trabajo Social (Chile)*, 1(19), 241-256.
- Guirao-Goris, J. A., Olmedo Salas, A., & Ferrer Ferrandis, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1(1), 1-25.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Revista Investigación En Educación Médica*, 2(8), 211-216. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Lafuente Ibáñez, C., & Marín Egoscóabal, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista EAN*, 64, 5-18. <https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.450>
- Martínez Miguélez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Mendizábal, N. (2018). La osadía en la investigación: el uso de los Métodos Mixtos en las ciencias sociales. *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano De Sociología*, 27(2), 5-20.
- Meneses Falcón, C. (2014). Reflexiones sobre la metodología de investigación social. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 72(140), 191-201.
- Niz Ramos, J. (2019). La clave de las palabras clave. *Ginecología y obstetricia de México*, 87(3), 1-2.
- Ocaña-Fernández, Y., & Fuster-Guillén, D. (2021). The bibliographical review as a research methodology. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), 1-15, e15614. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15614>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). Declaración Prisma 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pardal-Refoyo, J. L., & Pardal-Peláez, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL (Salamanca)*, 11(2), 155-160. <https://doi.org/10.14201/orl.22882>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Romero-Carazas, R., Mayta-Huiza, D., Ancaya-Martínez, M. D. C. E., Tasayco-Barrios, S., & Berrio-Quispe, M. L. (2024). *Método de investigación científica: Diseño de proyectos y elaboración de protocolos en las Ciencias Sociales*. Editorial Idicap Pacífico.
- Song, Z. (2023). Analysis of the similarities and differences between qualitative and quantitative research. *Journal of Sociology and Ethnology*, 5(1), 102-105. <http://dx.doi.org/10.23977/jsoc.2023.050115>
- Trillos Peña, C. E. (2017). La pregunta, eje de la investigación. Un reto para el investigador. *Revista Ciencias de la Salud*, 15(3), 309-312.
- Vallejos Izquierdo, A. F., Ortí Mata, M., & Agudo Arroyo, Y. (2007). *Métodos y técnicas de investigación social*. Ramón Areces.
- Vera Carrasco, O. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Revista Médica La Paz*, 15(1), 63-69.
- Vivek, R., & Chandrakumar, S. (2023). A critical review of the mixed method application and its criticism. *Social Work and Education*, 10 (2), 242-253. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.2.8>

LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA Y LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: MANUAL PARA LAS CIENCIAS SOCIALES (PARTE 2/2)

Mario Millán-Franco y Laura Domínguez de la Rosa

Profesores del área de Trabajo Social. Universidad de Málaga

1. CONSEJOS PRÁCTICOS PARA EL DESARROLLO DE TRABAJOS CIENTÍFICOS EN CIENCIAS SOCIALES

La segunda parte de este manual la iniciamos con un consejo, a nivel general, que le damos a los/as estudiantes que comienzan el desarrollo de un trabajo fin de estudios, también potencialmente aplicable para investigadores/as de diversa índole. Concretamente, que desde el inicio traten de aplicar a su labor una perspectiva global. Es decir, a modo de ejemplo, si están leyendo un artículo científico específico sobre la integración de las personas inmigrantes que lo analicen desde la perspectiva de qué les puede aportar para cada uno de los epígrafes de su trabajo (V.G. Introducción, fundamentación metodológica, citación en uno o varios bloques temáticos de los resultados, propuestas de intervención en la discusión). De esta forma, aunque estén centrados/as en el epígrafe de resultados deben detectar si les puede ser útil para cualquier otro apartado del trabajo fin de estudios. Además, les aconsejamos que creen, desde el primer día, un documento en un procesador de texto con los respectivos epígrafes de su trabajo y vayan incorporando, aunque sea en “bruto”, las ideas, citas, opiniones, propuestas de intervención, etc. que se les vayan ocurriendo espontánea y gradualmente. Lejos de ser una cuestión baladí ambos aspectos son de vital importancia por diversas razones. Entre ellas, una adecuada motivación por ver como paulatinamente avanza el proceso, evitar olvidar reflexiones u opiniones interesantes que surgieron tiempo atrás durante la lectura de un determinado documento científico, optimizar el tiempo destinado al desarrollo del trabajo fin de estudios, etc. De esta manera, periódicamente pueden destinar momentos determinados para ir hilando los planteamientos “objetivos” de los/as autores/as citados/as en un determinado bloque temático o, por ejemplo, para potenciar la coherencia interna e hilo conductor del conjunto del trabajo a través de lecturas sucesivas.

1.1. Directrices para identificar los bloques temáticos en una investigación

A continuación, se presenta un conjunto de recomendaciones para “descubrir” los bloques temáticos implícitos en los resultados de una investigación. En este sentido, estos consejos tratan de ser útiles de manera independiente a las peculiaridades de la metodologías y técnicas implementadas en los respectivos estudios (V.G. Revisión Bibliográfica Sistemática, entrevistas semiestructuradas, grupos focales, materiales audiovisuales).

El análisis temático se ha consolidado como una de las técnicas más utilizadas y apropiadas en el ámbito de la Investigación Cualitativa (Braun y Clarke, 2006). Este enfoque metodológico ofrece un marco sistemático y riguroso para identificar, analizar e interpretar patrones significativos y temas emergentes dentro de un conjunto de datos. A diferencia de otros métodos de análisis, el análisis temático permite a los/as investigadores/as explorar en profundidad la riqueza y complejidad de las experiencias, percepciones y significados de los/as participantes, proporcionando una comprensión detallada de diversos fenómenos sociales, culturales y psicológicos (Braun y Clarke, 2012).

La versatilidad del análisis temático lo hace aplicable en una amplia variedad de contextos y disciplinas, desde el trabajo social, la sociología y la psicología hasta la salud y la educación (Nowell et al., 2017). Por lo general, su empleo como enfoque inductivo permite a los/as investigadores/as abordar los datos sin preconcepciones, posibilitando que los temas y patrones surjan de manera natural y contextualizada. Al mismo tiempo, su carácter flexible permite una adaptación a diferentes marcos teóricos y perspectivas metodológicas, garantizando una investigación coherente y relevante (Vaismoradi et al., 2013).

En este contexto, el presente epígrafe tiene como objetivo ofrecer una visión general del análisis temático, explorando sus fundamentos teóricos, principios básicos y etapas o fases de implementación. Seguidamente, se presentarán las distintas fases de aplicación de este análisis. En cada una de ellas se abordarán los aspectos clave que caracterizan esta técnica, proporcionando una base sólida para comprender su relevancia, aplicabilidad y contribución al campo de la Investigación Cualitativa.

Fases de aplicación del análisis temático

1. Preparación del material de análisis:

En esta fase inicial, se seleccionan y preparan los datos que serán objeto de análisis. Esto puede incluir transcripciones de entrevistas, material audiovisual, notas de campo o cualquier otro tipo de material discursivo relevante (Braun y Clarke, 2006).

2. Transcripción de las fuentes primarias:

Se lleva a cabo una transcripción literal de los materiales empleados, entrevistas o cualquier otro tipo de interacción con los/as participantes. Es crucial garantizar que las transcripciones sean precisas y reflejen fielmente el contenido original “verbatim” (Riessman, 2008).

3. Familiarización con los datos:

Los/as investigadores/as (o los/as propios/as estudiantes que realizan tareas de investigación) se familiarizan con el material recopilado mediante lecturas sucesivas, identificando patrones, ejes argumentales y temas emergentes. Esta fase permite obtener una visión general del contenido y generar ideas iniciales sobre los posibles temas que podrían surgir (Braun y Clarke, 2006).

4. Generación de códigos:

En esta etapa, se procede a la codificación de los datos. Los/as investigadores/as tienen que identificar y etiquetar fragmentos de texto que representen ideas, conceptos o temas específicos. Esta codificación, generalmente, es una codificación abierta (inductiva), pero en ocasiones, dependiendo del enfoque metodológico previamente adoptado, podría ser axial (deductiva) (Saldaña, 2015).

5. Identificación de temas y subtemas:

A partir de los códigos generados, se agrupan en temas y subtemas más amplios. Esta fase implica una revisión y refinamiento constante de las categorías identificadas, buscando relaciones, conexiones y patrones comunes entre los datos (Braun y Clarke, 2006).

6. Revisión y definición de los temas:

Los/as investigadores/as revisan y definen los temas identificados, asegurándose de que sean coherentes, significativos y representativos del conjunto de datos. Esta etapa también puede implicar la eliminación, combinación o subdivisión de temas según sea necesario (Nowell et al., 2017).

7. Elaboración del informe final:

Finalmente, se elabora un informe detallado que presenta y discute los temas identificados, respaldado por citas y ejemplos del material analizado. Este informe debe proporcionar una interpretación profunda y contextualizada de los datos, ofreciendo conclusiones relevantes relacionadas con la pregunta de investigación y, por ende, con el objetivo general de la misma (Braun y Clarke, 2006).

En conclusión, el análisis temático es una herramienta flexible y sólida que permite explorar y comprender la complejidad de los datos cualitativos. Su aplicación sistemática a través de las fases descritas garantiza una investigación rigurosa y coherente, proporcionando una base sólida para la interpretación. De esta manera, una vez que se hayan comprendido las distintas etapas de aplicación del análisis temático, es aconsejable considerar los siguientes consejos de cara a un aprendizaje efectivo:

A) Práctica continua y reflexión:

Es fundamental que el alumnado practique regularmente el análisis temático con diferentes conjuntos de datos. Esto le permitirá mejorar sus habilidades y fomentará la reflexión conjunta con el/la docente sobre sus procesos y decisiones metodológicas, generándose un aprendizaje experiencial (Guest et al., 2012).

B) Utilización de *software* especializado:

Para facilitar el uso de este tipo de análisis es recomendable que los/as estudiantes se familiaricen con herramientas tecnológicas específicas de análisis cualitativo, tales como NVivo, Atlas.ti o MAXQDA. Estas herramientas pueden contribuir a facilitar, sistematizar y organizar el proceso de análisis temático (Bazeley y Jackson, 2013). De este modo, para aprovechar al máximo estos recursos, se sugiere ofrecer al estudiantado una serie de consejos prácticos. Estas recomendaciones les ayudarán a aprender y desarrollar habilidades efectivas en el análisis temático con el respaldo de un *software* especializado. Como ejemplo ilustrativo se propone el uso de Atlas.ti. Por lo tanto, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis temático apoyado con dicho programa informático es importante tener en cuenta los datos presentados en el cuadro 1.1.1.

Cuadro 1.1.1.

Aspectos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis temático apoyado con Atlas.ti

Introducción al <i>software</i> de análisis	Familiarizarse con el interfaz y las funcionalidades básicas del <i>software</i> Atlas.ti para conocer sus capacidades en el proceso de análisis temático.
División del proceso en fases	Dividir el proceso de análisis en dos fases diferenciadas, no necesariamente secuenciales: el nivel textual y el nivel conceptual, para una organización más sistemática del trabajo (Frieze, 2019).
Análisis a nivel textual	Utilizar la herramienta en la fase textual para agilizar la identificación de segmentos de texto (citas) y la construcción de códigos que faciliten la obtención de temas iniciales (Bazeley y Jackson, 2013).
Análisis a nivel conceptual	Emplear el <i>software</i> en la fase conceptual para facilitar el establecimiento de relaciones entre códigos para identificar los bloques temáticos centrales (Frieze, 2019).
Organización y gestión de datos	Utilizar las herramientas de organización y gestión de datos que ofrece Atlas.ti para mantener una estructura coherente durante todo el proceso de análisis (Bazeley y Jackson, 2013).
Consultas y tutoriales	Aprovechar los recursos educativos, tutoriales y soporte técnico proporcionados por este programa para resolver dudas, aprender nuevas técnicas y optimizar el flujo de trabajos con Atlas.ti (Frieze, 2019).
Integración con otros métodos	Aconsejable: combinar el uso de Atlas.ti con otros métodos y técnicas de análisis cualitativo para enriquecer la investigación y obtener <i>insights</i> más profundos y contextualizados (Bazeley y Jackson, 2013).

C) Consulta y colaboración:

Es de suma importancia el trabajo de carácter colaborativo. Así se debe consultar a tutores/as, profesores/as o colegas con experiencia en análisis cualitativo para obtener *feedback*, compartir ideas y enriquecer la comprensión acerca del análisis temático (Creswell y Poth, 2018).

Se considera que al seguir estos consejos prácticos los/as estudiantes pueden adquirir y desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades sólidas en Investigación Cualitativa, permitiéndoles explorar y comprender de manera efectiva la complejidad de los datos y, en última instancia, generar competencias pertinentes en el ámbito de las ciencias sociales.

1.2. Instrucciones para acceder a Scopus y búsquedas con operadores booleanos¹²

Seguidamente se proporcionan algunas instrucciones y consejos para facilitar el acceso a las bases de datos científicas y desarrollar búsquedas avanzadas (uso de dos palabras distintas, o conjunto de palabras, a la vez unidas por un conector (V.G. Potencian la precisión en la búsqueda de documentos pertinentes, facilitan el proceso de filtrado de la información relevante).

Cabe señalar que la forma de acceder a través de Jábega y el desarrollo de búsquedas complejas (unidas con “And/y”, por ejemplo) en todas las bases de datos científicas que lo permiten es prácticamente idéntica.

- En primer lugar, se debe escribir en google “Jábega”: https://jabega.uma.es/discovery/search?vid=34CBUA_UMA:VU1
- Posteriormente se señala en la pestaña del buscador “Todos los recursos” y se escribe la palabra “Scopus”.
- A continuación, se hace clic en la lupa y seguidamente se señala “BASE DE DATOS Scopus2004-”. Concretamente, se hace clic en dónde indica “Disponible en línea”.
- En este instante se clica en “Scopus Acceso restringido para usuarios de la UMA”.
- Seguidamente se deben incluir los datos de identificación de usuario iDUMA (Servicio de Identidad de la Universidad de Málaga).
- Una vez dentro se puede elegir entre WEB OF SCIENCE (WOS) y SCOPUS.
- Se deben incluir los datos de identificación de iDUMA (Servicio de Identidad de la Universidad de Málaga).
- En este caso se elige SCOPUS.
- En este momento se cliquea en “Check Access” y posteriormente se introduce la palabra “UMA” en el buscador de organizaciones con acceso.
- Aparece la Universidad de Málaga y se hace clic en ella.
- A continuación, se confirma la institución (acceso a través de la Universidad de Málaga) y ya se está dentro de la base de datos científica internacional Scopus.
- La búsqueda en el campo “Article title, Abstract y Keywords” puede ser una opción bastante útil (por su precisión). Posteriormente, se clica en “Add search field” (añadir nuevo campo de búsqueda).
- Ahora es el momento de incluir los descriptores en los dos huecos, teniendo en cuenta que el operador booleano “And/Y” es potencialmente bastante recomendable por su precisión para hacer búsquedas útiles en torno al objeto de estudio. Dicho esto, se aconseja poner las palabras entre comillas (especialmente si alguno de los términos está formado por varias palabras, por

¹²En el caso de que no se tuviera acceso completo a Jábega (buscador de la Biblioteca de la Universidad de Málaga), estas instrucciones podrían seguir siendo potencialmente útiles para estudiantes e investigadores/as de otras universidades, especialmente, a partir del acceso a la respectiva base de datos (V.G. Scopus).

ejemplo, “trabajo social comunitario”. A continuación, una vez incluidos los dos términos, se hace clic en “search” (buscar). En este instante se obtiene un listado con el número de documentos encontrados e información relativa a estos (V.G. Título, autores/as, fuente, año de publicación, número de documentos que lo han citado, resumen, posibilidad o no de acceso al documento completo). Además, los resultados obtenidos en una determinada búsqueda se pueden refinar a través de diversos filtros (V.G. Un intervalo de años específico de las publicaciones, área temática, idioma, palabras clave, país/territorio, tipo de recurso, título de la fuente, nombre de los/as autores/as, tipología de acceso libre).

- En última instancia, cabe recordar que este proceso es prácticamente idéntico para todas las bases de datos científicas. Claro está, en el caso de que permitan las búsquedas relacionando dos términos a la vez. Si no fuera posible se puede probar incluyendo las dos palabras (términos) en el mismo hueco una seguida de la otra (se puede probar poniéndolas entre comillas).

1.3. Ejemplos de lo que abarcan las citas parafraseadas o indirectas

En las próximas líneas, en base a la normativa APA 7ª Edición, se incluyen dos párrafos en los que se ejemplifica de manera práctica la citación parafraseada o indirecta (tanto en su forma parentética como narrativa). Además, previamente, se adjuntan algunas observaciones en torno a dichas cuestiones con el fin de potenciar la capacidad pedagógica de este contenido.

*Los conectores: “En este sentido”, “Dicho esto”, “Adicionalmente”, “De esta forma”, “En este contexto”, “Sin embargo, a pesar de los progresos desarrollados en los últimos tiempos” no pertenecen a ningún autor/a citado/a.

*Se han subrayado con colores las respectivas citas para facilitar la identificación de lo que abarca cada una de ellas (delimitación de la cita).

*Se ha de recordar que todos estos ejemplos son citas parafraseadas o indirectas, ninguna es literal.

*En base a la normativa APA 7ª Edición, en teoría, en las citas en paréntesis o parentéticas se le da más importancia a lo que se dice con respecto a quién lo dice. Concretamente, el contenido de esta tipología de citación abarca únicamente la frase que va justo antes del inicio de la cita. Por otro lado, en las citas narrativas, o citas basadas en el/la autor/a, se le da énfasis al autor/a que ha desarrollado la cita (V.G. Experto/a en la respectiva temática). En esta forma de citar al principio de la primera frase se incluye el apellido del autor/a y el año de la obra entre paréntesis. En concreto se puede entender que las frases sucesivas seguirán estando vinculadas a dicha publicación mientras que no se cite un documento diferente.

A continuación, se presentan ejemplos prácticos al respecto:

En palabras de Chigangaidze (2023) desde los comienzos de la profesión de trabajo social las cuestiones medioambientales han formado parte de su esencia. Sin embargo, paulatinamente, con el paso del tiempo en cierta medida los/as trabajadores/as sociales comenzaron a obviar la influencia de los entornos naturales y construidos en la calidad de vida de las personas. En este sentido, en la línea de Arkert y Jacobs (2023), para que el trabajo social ocupe el lugar que le corresponde en la temática medioambiental es primordial un cambio en el ámbito formativo de la disciplina. De esta forma, el Trabajo Social Ambiental ha de incluirse en los planes formativos básicos (V.G. Desarrollo de habilidades vinculadas a la justicia ambiental). Dicho esto, la ascensión del Trabajo Social Medioambiental de las últimas décadas, en parte, se evidencia por su inclusión en las agendas nacionales e internacionales de la disciplina (Krings et al., 2020).

Adicionalmente, Teixeira et al. (2019) señalan que el *ecosocial work* se encarga de las desigualdades sociales y estructurales y pone de relieve el vínculo entre el trabajo social y las cuestiones ecológicas. De esta forma, afirman que el resurgimiento del interés por el Trabajo Social Medioambiental es aún incipiente. En este contexto, la sostenibilidad medioambiental (V.G. Encontrar soluciones para abordar problemas ecológicos y sociales) se constituye como un principio fundamental del Trabajo Social Medioambiental (Boetto, 2019). Sin embargo, a pesar de los progresos desarrollados en los últimos tiempos, en la línea de Willett y Kvam (2019), todavía, la profesión de

trabajo social debe seguir avanzando en cuestiones tan primordiales como las desigualdades medioambientales, el desarrollo sostenible y la justicia medioambiental.

1.4. Recomendaciones prácticas fundamentadas en nuestra experiencia investigadora y docente, especialmente, vinculada a los trabajos fin de estudios

En este contexto se describen un conjunto de consejos recopilados, a través del tiempo, de cara a mejorar los diversos aspectos de un informe final de investigación (V.G. Trabajo fin de estudios, artículo científico, tarea de clase). Cabe señalar que, en general, estos pueden ser potencialmente útiles para las diferentes metodologías y técnicas de investigación, si bien, en ocasiones, hacen alusión directa al desarrollo de la Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta. De la misma forma, nos gustaría dejar constancia de que, si bien la siguiente exposición contiene cierta información redundante, se ha procedido de esta forma por su pertinencia en términos pedagógicos (V.G. Construcción del conocimiento desde diferentes aproximaciones complementarias, que se retroalimentan y explican unas a otras). Dicho esto, de cara a facilitar su organización, a pesar de que las siguientes cuestiones son prácticamente indivisibles, a tenor de sus interrelaciones, se han categorizado en: “Aspectos vinculados al estilo de redacción científica”, “Elementos concernientes a la citación y/o referenciación”, “Temas referentes al fondo” y “Aspectos generales”.

1.4.1. Aspectos vinculados al estilo de redacción científica:

-Potenciar redacción científica: frases claras, cortas, precisas, con pocas comas y que hablen de pocas cosas distintas (concretas). Frases de tres líneas y como mucho alguna de cuatro. En el estilo académico se recomiendan las frases cortas.

-Las frases deben ser más concretas para evitar diferentes interpretaciones de las mismas.

-Reforzar el lenguaje científico del documento (V.G. Términos precisos).

-En base a la RAE actualmente no se recomienda acentuar “solo”: <https://blog.lenguaje.com/2007/solo-con-tilde-o-sin-tilde/#:~:text=Solo%20no%20se%20acent%C3%BAa.,adverbio%20o%20de%20un%20adjetivo>

-Actualmente se desaconseja acentuar el pronombre “este”: <https://www.fundeu.es/consulta/este-y-este-53/>

-Revisar la redacción del documento, el género y el número de las frases.

-No es recomendable iniciar frases en gerundio.

-Evitar expresiones coloquiales.

-Recomendación: evitar usar con demasiada frecuencia el punto y coma (por razones de estilo).

-Revisar el uso correcto de las preposiciones y las conjunciones a lo largo de todo el documento (adaptar al lenguaje científico/académico).

-Revisar frases incompletas en todo el texto.

-Revisar redacción y orden de las palabras en las frases (revisar estructuras de las frases)¹³.

-Se debe revisar el uso de puntos (seguido y final) en el documento. De esta forma, estos no pueden cortar las frases y dejarlas inacabadas. Las frases no se pueden cortar con puntos y dejarlas incompletas. Cada frase tiene que incluir un contenido completo, no se puede poner un punto y seguir con el contenido de la frase en otra frase distinta. Revisar redacción en todo el documento.

-Revisar uso de comas en las frases (V. G. No separen el sujeto del verbo, no rompan las frases).

-Después de dos puntos se escribe minúscula (salvo en casos excepcionales): <https://www.fundeu.es/recomendacion/uso-de-minusculas-y-mayusculas-despues-de-dos-puntos-1532/>

-Según la UOC: “En un texto general, en el que aparece algún dato numérico aislado y el resto es letra, escribimos con letras los numerales formados por una sola palabra (dos, cuatro, dieciséis,

¹³En caso de dudas sobre la estructura correcta de alguna frase, empleo de palabras, etc. recomendamos buscarlas entre comillas en Google Académico. De esta forma, en base al número de resultados obtenidos, científicidad y tipología de los documentos que las albergan, etc. se podrá tener cierto criterio a la hora de valorar si su uso es adecuado o no.

veinticuatro, cuarenta, cien, mil...) y con cifras los formados por dos o más palabras (33, 230, 456, 1.002...): <https://www.uoc.edu/portal/es/servei-linguistic/convencions/escritura-numerals/index.html#:~:text=En%20un%20texto%20general%2C%20en,%2C%201.002...>

-La secuencia encuadrada por los paréntesis no se inicia con mayúscula, salvo que el signo de apertura vaya precedido por un punto (signos ortotipográficos) (Universidad Complutense de Madrid):

<https://www.ucm.es/ediciones-complutense/signos-ortotipograficos#:~:text=La%20secuencia%20enmarcada%20por%20los,vaya%20precedido%20por%20un%20punto>.

-Potenciar lenguaje científico, se recomienda no utilizar expresiones del tipo “un poco”.

-Fomentar el estilo científico de la redacción, se recomienda el uso de la forma impersonal en el documento (principalmente en lo referente a la modalidad de Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta). En el apartado de discusión y conclusiones podría tener cierta cabida el uso de la forma personal (primera persona del singular o del plural), especialmente en relación con la inclusión de “nuestra” opinión fundamentada. Dicho esto, diversos/as académicos/as vinculados/as al enfoque cualitativo abogan por el uso de la forma personal a la hora de redactar la totalidad de un documento.

-Evitar repetir palabras en la misma frase o en frases cercanas (se recomienda uso de sinónimos). De la misma forma, se recomienda no repetir estructuras o conectores en frases cercanas (V.G. De esta forma, según, en palabras de).

-No comenzar dos párrafos seguidos con el mismo conector (V.G. De esta forma, en palabras de...). Se recomienda usar sinónimos para potenciar la originalidad del documento. Recomendación: evitar repetir conectores (intercalarlos). A modo de ejemplo: en este sentido, de esta manera, según, en palabra de...

-Evitar usar estructuras como “se puede” de manera reiterativa. Es decir, muy cercanas entre sí en el texto.

-Potenciar la diversidad en las enumeraciones. Recomendación: en primer lugar..., en segunda instancia..., por último...

-Se debe incluir la expresión compleja completa la primera vez que se incluye una sigla. Es decir, por ejemplo, incluir el nombre extenso de una determinada institución seguido de las siglas entre paréntesis -Organización de las Naciones Unidas (ONU)-.

-No se debe presentar la discusión a modo de una enumeración con guiones. Esto es demasiado descriptivo (en el epígrafe “Discusión y conclusiones” es necesario desarrollar, con un hilo conductor, los aspectos más importantes de los resultados, apoyándose en citas bibliográficas).

-Al usar demasiados guiones a lo largo del trabajo se pierde el hilo conductor del mismo. A modo de ejemplo, las conclusiones no pueden ser, únicamente, ideas sueltas presentadas con guiones.

-Recomendación: los párrafos usualmente deben tener entre siete y catorce líneas con el objetivo de potenciar la coherencia interna del documento.

-Se recomienda iniciar un párrafo para incluir información de diferente índole con respecto al contenido anterior (generalmente un párrafo introduce una nueva idea).

-A lo largo del documento se deben desarrollar diversos párrafos que introduzcan, y resuman, los diferentes contenidos del trabajo (facilitan la lectura del mismo).

-“Desde los años 90”: ¿De qué siglo? Es necesario contextualizar los períodos históricos y no dejar nada a la interpretación.

-Se debe tener precaución a la hora de usar el término “significativo”, dado que se vincula a la estadística (V.G. Representativo). Se recomienda usar sinónimos (V.G. Notable, importante). De la misma forma, se ha de evitar establecer juicios de valor, especialmente en los resultados (este epígrafe debe ser totalmente objetivo y referido exclusivamente al punto de vista de los/as autores/as citados/as).

1.4.2. Elementos concernientes a la citación y/o referenciación:

-En normativa APA 7ª Edición un/a autor/a o dos se citan siempre. En el caso de tres o más, desde la primera vez que se cita, se incluye el/la primer/a autor/a (apellido o apellidos) seguido de “et al”.

-Si es cita literal/textual se debe incluir el número de página. Revisar las normas APA para las citaciones literales -cortas y largas- (V.G. Uso de comillas o no, párrafo aparte o no, inclusión de sangría o no).

-En normativa APA si es una cita literal corta (menos de cuarenta palabras) debe ir entre comillas. Por otro lado, si la cita literal contiene cuarenta palabras, o más, esta ha de ir en un párrafo aparte y sin comillas.

-En los resultados se deben añadir citas bibliográficas en cada párrafo (referido a la Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta).

-Evitar incluir dos citas literales seguidas (por razones de estilo y originalidad). No es recomendable incluir varias citas literales seguidas (la abundancia de citas literales disminuye la creatividad y la originalidad del documento). Recomendación: esquivar la abundancia de citas literales en el documento. Se recomienda una cita literal máximo por página, y tampoco en todas las páginas, ya que estas reducen la originalidad del trabajo.

-En las citas parafraseadas no se incluye el número de página (V.G. Se refiere a una idea global vinculada al conjunto del documento en cuestión).

-En la citación en normativa APA hay que incluir el año de la publicación.

-En las citas bibliográficas no se suele poner la inicial del nombre. En este sentido, si en las citas se quiere aplicar el enfoque de género debería añadirse el nombre completo.

-En normativa APA se deben citar todos los documentos utilizados para desarrollar el texto y no únicamente incluir al final del mismo las referencias bibliográficas utilizadas.

-En normativa APA cuando para apoyar una frase parafraseada (con tus palabras) se utilizan varias citas entre paréntesis estas se ordenan alfabéticamente (en base al primer apellido del/de la primer/a autor/a de las respectivas obras). A modo de ejemplo: De esta forma, los términos inclusión e integración habitualmente se utilizan como sinónimos, si bien se pueden señalar algunas diferencias (Domínguez, 2019; Fernández, 2015; Rodríguez y Pérez, 2016).

-No es recomendable repetir varias veces seguidas una cita bibliográfica dado que, entre otros aspectos, resta originalidad y diversidad (intercalar citas).

-Recomendación: si todo lo anterior es de “Fernández y Ruiz (2023)” debería incluirse la cita al principio del párrafo. A modo de ejemplo: En palabras de/Según Fernández y Ruiz (2023)...

-La expresión “Según...” es mejor incluirla al principio de la frase (de esta forma, toda la información que se incluya hasta la siguiente cita bibliográfica se presupone que es de dicho autor/a).

-Sería interesante incluir referencias bibliográficas en inglés y también más actuales (obras publicadas en los últimos cinco años). En este sentido, en el ámbito científico el lenguaje por excelencia es el inglés. De esta forma, la inmensa mayoría de las revistas científicas y las editoriales de alto impacto utilizan dicho idioma para la publicación de los respectivos trabajos.

-En normativa APA 7ª Edición, a la hora de referenciar un artículo científico de una revista, antes de incluir el intervalo de páginas en el que se encuentra dicho artículo dentro del respectivo número se incluye una coma y no dos puntos.

-A la hora de referenciar un artículo científico en normativa APA 7ª Edición no se incluye ni la sigla “vol.” ni tampoco “núm.”.

-En las referencias bibliográficas antes del/de la último/a autor/a debe ir “y/&”.

-Revisar el orden alfabético de las referencias bibliográficas. En normativa APA las referencias bibliográficas van ordenadas alfabéticamente.

-En normativa APA las referencias bibliográficas deben incluir una sangría francesa.

-Se deben evitar incongruencias/erratas entre las citas y las referencias bibliográficas del documento (V.G. Años de publicación distintos vinculados a la misma obra).

1.4.3. *Temas referentes al fondo (V.G. Profundidad reflexiva, estructura, contenido de los epígrafes):*

-El trabajo debe tener mayor profundidad reflexiva, no ser tan descriptivo.

-En el resumen se han de explicar todas las partes concretas del trabajo (incluir método). Es decir, entre otros aspectos, se debe hablar del método, de los resultados y de los elementos principales de la discusión y conclusiones.

-En un resumen no se suele poner el título del trabajo (es redundante, dado que ya se incluye el mismo al inicio del documento).

-En relación con la Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta (en el epígrafe de “Introducción”): se debe desarrollar la justificación de la pertinencia de la investigación. En este sentido, se tiene que defender el interés del problema/pregunta de investigación. Se ha de explicitar que agrega este estudio a lo ya conocido.

-Incluir más citas bibliográficas en cada párrafo de la introducción para apoyar la información aportada. Se deben usar más citas que den argumentos y apoyen los contenidos incluidos en el trabajo.

-En relación con la Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta: al final de la introducción se debe decir lo que se va a hacer en las próximas líneas (comentar cada parte del trabajo que se va a desarrollar posteriormente).

-Referente a la Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta: normalmente se aconseja incluir de cuatro a cinco objetivos específicos. Entre ellos uno vinculado a establecer propuestas de intervención que se responde en la discusión.

-Se debe incluir en el trabajo el objetivo general y los específicos.

-Los objetivos específicos deben tratar aspectos concretos del objetivo general. Se ha de potenciar la vinculación entre el objetivo general y los específicos.

-Referido a la Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta: en la descripción de los objetivos específicos se recomienda no repetir el mismo verbo (por razones de originalidad y creatividad). A modo de ejemplo, consultar “Verbos para Objetivos Generales y Objetivos Específicos” de investigación: <https://www.ejemplos.co/verbos-para-objetivos-generales-y-especificos/>

-En referencia a la Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta: entre otras opciones, siempre que se tenga acceso, se recomienda usar Jábega¹⁴ como buscador de documentos a texto completo (V.G. Obtener un documento completo del que previamente hemos hallado su título y resumen en una base de datos internacional como puede ser Scopus o WOS, pero no tenemos acceso al texto desde la misma). Concretamente, es aconsejable incluir en el buscador de Jábega, seleccionando previamente en la pestaña “Todos los recursos”, el título del documento entre comillas (V.G. Proporciona precisión a la búsqueda).

-Se debe incluir un apartado de método (explicar el procedimiento de obtención de los resultados).

-En el método se debe señalar, en conjunto, los documentos hallados en todas las bases de datos, no solo en Dialnet. De la misma forma, se ha de especificar el recuento de documentos con relación a cada base de datos (V.G. Scopus).

-Referido al apartado del método: “Los criterios de exclusión utilizados han sido todos los que no cumplían con los requisitos anteriormente mencionados”. Esto no es posible expresarlo así. Hay que decir exactamente cuales son los criterios de exclusión, no es válido señalar, únicamente, “el no cumplimiento de los anteriores requisitos”.

-En relación al epígrafe del método: los criterios de exclusión de documentos pueden estar vinculados no únicamente a fechas/intervalos de publicación, sino también a idiomas, tipos de documento, etc.

-En referencia al método: entre otros, se recomienda especialmente el uso del operador booleano “And” por su capacidad para hallar documentos pertinentes en función de los objetivos de la investigación.

-En el método se debe incluir los descriptores, las ecuaciones de búsqueda, las bases de datos utilizadas, los criterios de inclusión y exclusión, etc. Es importante ser lo más preciso/a que podamos

¹⁴https://jabega.uma.es/discovery/search?query=any,contains,web%20of%20science&tab=default&search_scope=MyInst_and_CI&vid=34CBUA_UMA:VU1&offset=0

en la descripción de la metodología de la Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta para que dicha investigación sea lo más replicable posible (Método Científico).

-En el método se deberían defender las potencialidades de la Revisión Bibliográfica Sistemática como metodología de investigación y señalar en qué consiste. Además, incluir los criterios de inclusión y exclusión. El método debe explicarse detalladamente. En este sentido, además, se han de utilizar citas bibliográficas que apoyen la Revisión Bibliográfica Sistemática como metodología de investigación.

-Sería interesante incluir algunas citas/referencias bibliográficas que defiendan la metodología propuesta (V.G. Revisión Bibliográfica Sistemática).

-En la Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta, en relación al epígrafe de resultados, se deben citar/incluir no solo artículos científicos, sino también otras tipologías de documentos (V.G. Libros, capítulos de libros). Concretamente, con el objetivo de fomentar la diversidad y riqueza del material del trabajo fin de estudios.

-Se debería incluir un párrafo introductorio en los resultados, en el que se nombren los bloques temáticos que se van a tratar (a lo largo del documento, constantemente, se debe explicitar la interrelación entre los contenidos con el fin de potenciar una visión de conjunto que favorezca la capacidad explicativa del fenómeno social objeto de estudio). De la misma forma, es recomendable incluir párrafos introductorios en cada uno de los bloques temáticos que se van a desarrollar en el epígrafe "Resultados". Además, se tienen que incluir párrafos a modo de resumen tras exponer cada uno de los bloques temáticos.

-Se debe potenciar la organización y explicación del contenido de los resultados y el hilo conductor de los mismos (organización en bloques y líneas temáticas). Los resultados deben dividirse en bloques temáticos (a modo de subepígrafes). Se tienen que ordenar los resultados y darles coherencia y consistencia interna.

-En los resultados se deben incluir algunas citas bibliográficas más (referente a la Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta).

-Se debe incluir un epígrafe de resultados e ir señalando, y desarrollando, los bloques temáticos que han emergido de la Revisión Bibliográfica Sistemática.

-En la parte de la discusión se tienen que incorporar citas bibliográficas de los resultados y alguna de la introducción (es necesario incluir citas que refuercen las ideas y planteamientos de cada párrafo de la discusión).

-Recomendación: el uso de diversos subepígrafes en la "Discusión y conclusiones" puede parcializar la información y desfavorecer el hilo conductor de este apartado.

-Se debe potenciar el análisis reflexivo en la "Discusión y conclusiones".

-En relación con la Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta: en la discusión se han de intercalar las propuestas de intervención. Cuando en la discusión se exponen los aspectos más importantes de los bloques temáticos evidenciados en los resultados (con sus respectivas citas bibliográficas) se deben intercalar las propuestas de intervención. Lo anterior es más recomendable que incluir al final un listado de propuestas de intervención.

-Se tiene que incluir un apartado de "Discusión y conclusiones", no solo de "Conclusión", en el que se deben insertar citas bibliográficas de la introducción y, sobre todo, de los resultados para apoyar las ideas y planteamientos presentados (las citas más importantes de la introducción y los resultados. Concretamente, los aspectos más destacados de esos documentos).

-Al final de la discusión se han de añadir las limitaciones del estudio y las líneas futuras de investigación.

-Las conclusiones deben tener mayor profundidad analítica y reflexiva (en el epígrafe "Discusión y conclusiones" es donde, especialmente, se aprecia, tanto lo que el/la investigador/a ha aprendido e integrado durante el proceso de desarrollo de la investigación, como su experticia en torno al objeto de estudio. De esta forma, se constituye como un epígrafe de especial valor, también en lo referente a lo que aporta la investigación al avance del conocimiento científico).

1.4.4. Aspectos generales (V.G. Revisiones finales, cuestiones relacionadas con la forma, presentación, maquetación):

-Todos los comentarios de revisión son aplicables al conjunto del documento, aunque se hagan en un contexto concreto (nota: los comentarios en el propio documento, aunque se realicen en una parte del texto, son aplicables a todo el trabajo).

-Se debe revisar la redacción del documento y la coherencia entre la pregunta de investigación, los objetivos, el método, los resultados y la discusión y conclusiones (revisar coherencia interna del documento: coordinación entre las diferentes partes y potenciar la lógica del texto). Todo el documento ha de tener coherencia y un mismo sentido desde el inicio hasta el final.

-Se debe potenciar la organización de las ideas y el hilo conductor de todo el documento. Revisar la redacción y la claridad de las ideas presentadas a lo largo del trabajo.

-Debe potenciarse la congruencia de las frases y los párrafos a lo largo de todo el documento. Revisar uso de comas y puntos en todo el documento.

-Recomendación: revisar normativa de la revista/reglamento del respectivo trabajo fin de estudios (V.G. APA) para adecuar todas las citas y referencias del documento.

-Debe potenciarse la coherencia interna, la coordinación y la explicación de todo el documento.

-Recomendación: revisar la congruencia de todo lo que se dice en el trabajo.

-Evitar títulos demasiado extensos (por ejemplo, se puede poner dos puntos para introducir un título secundario).

-Revisar que el hilo conductor sea constante a lo largo de todo el documento. Recomendación: potenciar el hilo conductor y la coherencia interna del documento. Potenciar hilo conductor/conexión entre el contenido de las frases, dentro de las frases, entre diferentes frases, entre párrafos, entre epígrafes/apartados y en todo el documento.

-Se debe potenciar la coherencia interna y la redacción del documento.

-Recomendación: se debe revisar el formato, la estructura, la coherencia interna y el estilo científico de todo el documento.

-Tras la finalización del trabajo se debe revisar el documento en varias ocasiones con el objetivo de potenciar su coherencia interna, la organización de la información, la congruencia entre frases, explicitar el sentido de las frases ambiguas, etc. Además, se ha de revisar la redacción del documento y adaptarla al lenguaje y estilo científico.

-Recomendación: todos los epígrafes del trabajo se deben reestructurar y adecuar al estilo científico.

-Es necesario incluir más citas bibliográficas a lo largo del documento. Lo que se dice en cada párrafo debe estar respaldado por al menos una cita bibliográfica (si no pueden ser, siempre, específicas del objeto de estudio, de elementos vinculados al mismo). Se deben intercalar varias citas bibliográficas en cada uno de los párrafos (al menos incluir una en cada párrafo).

-Recomendación: revisar el reglamento del trabajo fin de estudios correspondiente (ajustar maquetación y formato: espacio entre párrafos, sangría del documento, tipo y tamaño de letra, numeración de epígrafes, etc.). De manera complementaria, si así lo determina el respectivo reglamento del trabajo fin de estudios, revisar normativa APA. Revisar presentación de todo el documento, incluyendo tipo y tamaño de letra.

-Se suele incluir el nombre completo (nombres y apellidos) del/de la estudiante en la portada de un trabajo fin de estudios.

-Recomendación: usar lenguaje inclusivo en todo el documento.

-En base a la normativa APA se deben numerar las figuras, cuadros, gráficas, etc., tanto en el cuerpo del texto como en el título. Es decir, todas las figuras, gráficas, etc. se tienen que numerar y comentar en el texto (incorporando su numeración). Las figuras, cuadros, etc. se han de nombrar en el propio texto. Además, se debe potenciar la calidad de visualización de los mismos. Revisar las indicaciones de la normativa APA a la hora de presentar cuadros, figuras, gráficas, etc.

-Revisar erratas del documento (V.G. Mayúscula después de coma, tildes, puntos al final de las frases, espacios en blanco entre palabras y entre párrafos).

-Citar y referenciar, adecuadamente, en APA todo el documento (revisar normativa APA 7ª Edición): <https://www.psyciencia.com/normas-apa-7ma-edicion-citas-en-texto/>.

-Se debe revisar el formato de epígrafes, y de todo el documento, en base a la normativa del reglamento del trabajo fin de estudios correspondiente y, en su caso, al estilo que señale (V.G. Normativa APA).

-Revisar uniformidad a lo largo de todo el documento (V.G. A la hora de citar, espacio entre párrafos, sangría). Es decir, se debe unificar criterios en todo el documento.

-Los títulos de los epígrafes no suelen llevar punto y final. Tampoco el título del trabajo.

-Se deben citar a más autores/as a lo largo del documento.

-Todo lo citado debe estar referenciado y viceversa. En este sentido, no se puede incluir una referencia bibliográfica que no esté citada en el texto. Es fundamental que haya una total correspondencia entre citas y referencias bibliográficas (concordancia entre las referencias y las citas bibliográficas. Todo lo citado debe estar referenciado y viceversa).

2. RECURSOS MULTIMEDIA PARA EL DESARROLLO DE INVESTIGACIONES

A continuación, se presenta una compilación, a modo de ejemplo, de los recursos multimedia más útiles (V.G. Recursos para búsqueda de información) que hemos recabado a lo largo de nuestra trayectoria docente e investigadora vinculada al desarrollo de investigaciones y trabajos fin de estudios. Cabe señalar que si bien, con el paso del tiempo, estos recursos pueden quedar obsoletos (V. G. Los informes anuales de instituciones internacionales como la Organización de Naciones Unidas), su inclusión se considera pertinente de manera atemporal en base a su capacidad de orientar futuras búsquedas actualizadas:

-Agenda para el Desarrollo Sostenible -Objetivos de Desarrollo Sostenible- (ONU): <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

-American Psychological Association (APA). (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>

-Ander Egg, E. (2011). *Aprender a investigar nociones básicas para la investigación social*. Editorial Brujas.

-Anotaciones para estructurar una revisión sistemática: <https://scielo.isciii.es/pdf/orl/v11n2/2444-7986-orl-11-02-155.pdf>

-APA STYLE. Style and Grammar Guidelines: <https://apastyle.apa.org/>

-Aranzadi: <https://insignis--aranzadidigital--es.uma.debiblio.com/maf/app/search/template?stid=all&stnew=true>

-Arias Chávez, D., & Cangalaya Sevillano, L. M. (2021). *Investigar y escribir con APA 7*. Editorial UPC.

-ATLAS.TI: <https://atlasti.com/es>

-ATLAS.TI. Guía rápida: https://doc.atlasti.com/QuicktourWin.es/ATLAS.ti_QuickTour_es_Win.23.pdf

-Base de datos de tesis doctorales (TESEO): <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>

-Bases de datos para análisis estadísticos¹⁵:

*Eurostat: <https://ec.europa.eu/eurostat>

*INE: <https://www.ine.es/>

¹⁵Entre otros aspectos, esta tipología de recursos puede ser útil de cara a la justificación de la pertinencia de la investigación (V.G. Inclusión de datos actuales sobre la prevalencia del fenómeno social objeto de estudio).

*Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía:
<https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia#:~:text=Instituto%20de%20Estad%C3%ADstica%20y%20Cartograf%C3%ADa%20de%20Andaluc%C3%ADa>

-Beltrán Villalva, M. (2015). Cinco vías de acceso a la realidad social. En M. García, F. Alvira, L. E. Alonso y M. Escobar (Coomps.), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (4ª Ed.) (pp. 17-41). Alianza Editorial.

-Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA): <https://www.juntadeandalucia.es/eboja.html>

-Boletín Oficial del Estado (BOE): <https://www.boe.es/>

-Botija Yagüe, M. de las M., & Navarro Pérez, J. J. (2015). El proyecto de investigación social como instrumento integrador de la praxis para los futuros/as trabajadores/as sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 28 (1), 49-60. https://doi.org/10.5209/rev_cuts.2015.v28.n1.42444

-¿Cómo funciona MENDELEY?: <https://www.youtube.com/watch?v=5Uc4e6ULzI4>

-Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.

-Cordón García, J. A., Gómez Díaz, R., García Rodríguez, A. y Muñoz-Rico, M. (2022). *Fuentes de información y métricas de la investigación: La búsqueda documental en el contexto del acceso abierto*. Pirámide.

-Crossref: <https://search.crossref.org/>

-Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU): <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

-Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>

-Gestores bibliográficos -Biblioteca Universidad de Málaga:
<https://www.uma.es/ficha.php?id=135523>

-Gestores bibliográficos. MENDELEY:
https://repositoriorebiun.org/bitstream/handle/20.500.11967/283/REBIUN_COMP_DIG_1.3_Presentaci%C3%B3n_Mendeley.pdf?sequence=6&isAllowed=y

-Google books: <https://books.google.es/>

-Guía de apoyo para la elaboración de trabajos académicos: Citas, referencias y bibliografías:
https://biblioguias.uma.es/Trabajos_Academicos/CitasyReferencias

-Guía de cómo buscar y encontrar información para trabajos:
<https://biblioguias.uma.es/Comobuscar>

-Guía Normas APA 7ª Edición (V.G. Estructura, formato, citas, referencias): <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>

-Guías de bases de datos y recursos de la BUMA vinculados a trabajo social: Latindex, Psycodoc, Redalyc, Social Services Abstracts, Sociological abstracts, etc.: <https://biblioguias.uma.es/guiasBUMA>

-Hernández, F. (2002). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Universidad Abierta para Adultos (UAPA).

-Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.

-Informes de organismos y plataformas internacionales sobre temáticas sociales de especial relevancia:

*Informe de síntesis Cambio Climático 2023 del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático de la ONU:
https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_LongerReport.pdf

*Informe “El estado de la pobreza 2024” (primer avance de resultados) de la European Anti-Poverty Network (EAPN):
https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/14_informe_AROPE_2024_avance_resultados.pdf

- *Informe Global de Brecha de Género 2023 del Foro Económico Mundial:
<https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2023>
- Jábega (buscador de la Biblioteca de la Universidad de Málaga):
https://jabega.uma.es/discovery/search?vid=34CUBA_UMA:VUI
- Jábega (guía del catálogo de la Biblioteca de la Universidad de Málaga: Acceso):
<https://biblioguias.uma.es/Jabega/Acceso>
- Lafuente Ibáñez, C., & Marín Egoscozabal, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista EAN*, 64, 5-18.
<https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.450>
- Maldonado Pinto, J. E. (2018). *Metodología de la investigación social. Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Martínez Rodríguez, L. J. (2016). *Cómo buscar y usar información científica: Guía para estudiantes universitarios*.
http://eprints.rclis.org/29934/7/Como_buscar_usar_informacion_2016.pdf
- Meneses Falcón, C. (2014). Reflexiones sobre la metodología de investigación social. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 72 (140), 191-201.
- Mora Castro, A. (2020). *Conocer para transformar: métodos y técnicas de investigación en Trabajo Social* (1ª Ed.). Tirant lo Blanch.
- Normas APA (7ª Edición) -Guía de Citación (Universidad del Pacífico, Perú): <https://upelibguides.com/c.php?g=1043492&p=7569736>
- Normas APA (7ª Edición) -Guía de Citación y Referenciación (Universidad Central, Colombia):
<https://erevistas.uacj.mx/ojs/public/journals/7/GuiaAPA.pdf>
- Normas APA 7.ª Edición: 12 cambios que debes conocer: <https://www.psyciencia.com/12-cambios-normas-apa-7-edicion/>
- Normas APA 7.ª Edición: formato de página: <https://www.psyciencia.com/formato-pagina-normas-apa-7ma-edicion/>
- Normas APA 7.ª Edición. Guía de citación y referenciación: https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/3_Normas-APA-7-ed-2019-11-6.pdf
- Objetivos de Desarrollo Sostenible (Asamblea General de las Naciones Unidas):
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Propiedad intelectual y derechos de autor. Consideraciones generales sobre derechos de autor:
https://repositoriorebiun.org/bitstream/handle/20.500.11967/450/REBIUN_COMP_DIG_3.3_Consideraciones%20generales%20sobre%20derechos%20de%20autor.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- PROQUEST (base de datos multidisciplinar): <https://www.proquest.com/>
- Qué son las normas de citación. Tipos de normas de citación más usuales:
<https://www.wearecontent.com/blog-comunidad/tips-consejos-para-freelacers/normas-de-citacion>
- Ramírez Atehortúa, F. H., & Zwerg Villegas, A. M. (2012). *Metodología de la investigación: más que una receta*. *AD-minister*, 20, 91-111.
- Raya Díez, M. E., & Caparrós Civera, N. (Coords.). (2015). *Métodos y técnicas de investigación en Trabajo Social*. Grupo 5.
- REBIUN (catálogo colectivo de bibliotecas universitarias españolas): <https://www.rebiun.org/>
- Recursos para la búsqueda de tratados internacionales, leyes y jurisprudencia:
- *Acceso al Derecho de la Unión Europea (Tratados Internacionales en los que participa la Unión Europea): <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html>
- *Buscador de leyes, jurisprudencia, etc. Aranzadi Instituciones (V.G. Acceso desde Jábega):
https://jabega.uma.es/discovery/fulldisplay?docid=alma991005579789704986&context=L&vid=34CUBA_UMA:VUI&search_scope=MyInst_and_CI&tab=default&lang=es

*Colección de tratados de la Organización de las Naciones Unidas:
<https://treaties.un.org>

*Especial atención a las personas refugiadas (V.G. Legislación, jurisprudencia): <https://www.refworld.org>

*Especial atención a los Derechos Humanos (Naciones Unidas):
<https://www.ohchr.org/SP/Pages/Home.aspx>

*Guía temática de Ciencias Jurídicas: Bases de datos (Biblioteca Universitaria Universidad de Málaga):
<https://biblioguias.uma.es/CienciasJuridicas/Basesdatos>

*Librería audiovisual de Derecho Internacional (Naciones Unidas):
<https://legal.un.org/avl/treaties.html>

-Revistas sobre trabajo social (a través de la UMA):
<http://rj9jj8rc3u.search.serialssolutions.com.uma.debiblio.com/ejp/?libHash=RJ9JJ8RC3U#/?language=es-es&titleType=ALL>

-Rubio Martín, M. J., & Varas Reviejo, J. (1999). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y Técnicas de investigación*. CCS.

-Sierra Bravo, R. (2007). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios* (14ª Ed., 4ª reimp.). Thomson.

-Verbos para objetivos de investigación (verbos para objetivos generales y específicos):
<https://www.ejemplos.co/verbos-para-objetivos-generales-y-especificos/>

-Villegas, D. A., Colquepisco Paucar, N. T., Saavedra Villar, P., Cuba García, S., & Vilca Arana, M. (2023). Pautas para la elaboración de un artículo científico modelo IMRyD. *Revista Innova Educación*, 5 (1), 59-76. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.004>

-Worldometers (estadísticas y estimaciones mundiales en tiempo real sobre población, economía, sociedad y medios de comunicación, medio ambiente, etc.): <https://www.worldometers.info/es/>

2.1. Recursos multimedia especialmente vinculados a la Revisión Bibliográfica Sistemática

En las próximas líneas se presenta una compilación de los recursos multimedia estrechamente relacionados con la Revisión Bibliográfica Sistemática propuesta (incluyendo información sobre artículos científicos pertinentes) que hemos recopilado en el transcurso de nuestra trayectoria investigadora y docente:

-Anotaciones para estructurar una Revisión Sistemática (Revisión Bibliográfica Sistemática):
<https://scielo.isciii.es/pdf/orl/v11n2/2444-7986-orl-11-02-155.pdf>

-Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto (revisión teórica):
<https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v30n1/art06.pdf>

-Cómo estructurar un Trabajo Académico en la modalidad de Revisión de la Literatura:
<https://www.fundacionindex.com/gomeres/?p=993>

-Cómo hacer Revisiones Bibliográficas Tradicionales o Sistemáticas utilizando bases de datos académicas: <https://scielo.isciii.es/pdf/orl/v11n2/2444-7986-orl-11-02-139.pdf>

-Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas (artículo): <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8033548>

-Derechos Humanos y trabajo social, ¿una relación reconocible en el ejercicio libre de la profesión? (revisión teórica-bibliográfica):
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/6617/pdf>

-Derechos Humanos y trabajo social: vinculaciones conceptuales y prácticas (búsqueda sistemática de artículos): <https://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/6509/pdf>

-El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte: revisión bibliográfica (revisión bibliográfica): <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/67890/45788>

-El papel del género en el buen envejecer. Una revisión sistemática desde la perspectiva científica (revisión sistemática): <https://revistaprismasocial.es/article/view/2422/2648>

-Elderly poverty: risks and experiences –a literature review (revisión bibliográfica): <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2156857X.2014.889031>

-Exclusión social: fundamentos teóricos y de la intervención (revisión bibliográfica): <https://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/952/1070>

-Introducción al desarrollo de una revisión Cochrane: <https://www.youtube.com/watch?v=U6E6RgDhb3g>

-La importancia del contexto comunitario en la intervención con la familia: una revisión sistemática desde el trabajo social (Revisión Bibliográfica Sistemática): <https://alternativasts.ua.es/article/view/20422>

-Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización: <https://www.redalyc.org/pdf/496/49630405022.pdf>

-Mujer y Trabajo: “Dinámicas de reconocimiento y agravio en mujeres de más de 50 años desde el discurso de los operadores de los procesos de intermediación laboral en Chile” (artículo con metodología de carácter exploratorio-descriptivo, con un enfoque cualitativo): <https://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/186>

-Pregunta de investigación: modelo PICO (Universitat de València): https://uv-es.libguides.com/revisiones_sistematicas_Salud/pregunta_inves/PICO

-Proyecto de indagación. La revisión bibliográfica: https://www.scientific-european-federation-osteopaths.org/wp-content/uploads/2019/01/La_revision_bibliografica.mayo_.2010.pdf

-PRISMA Flow Diagram (Diagrama de Flujo): <http://prisma-statement.org/PRISMAStatement/FlowDiagram>

-Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión (revisión teórica): <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1799/1715>

-Revisiones sistemáticas: PRISMA 2020: guías oficiales para informar (redactar) una revisión sistemática (Universidad de Navarra): https://biblioguias.unav.edu/revisionessistematicas/guias_oficiales

-The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews: <https://www.equator-network.org/reporting-guidelines/prisma/>

-Trabajo social con grupos y sus dimensiones de intervención. Revisión documental en América Latina (enfoque investigativo cualitativo. Estrategia: investigación documental -posibilita la revisión sistemática de documentos-): <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/6702/6314>

-Trabajo social feminista: una revisión teórica para la redefinición práctica (revisión teórica): <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5304731>

-Trayectorias laborales de las adultas mayores: un acercamiento teórico con perspectiva de género al trabajo voluntario en supermercados en México (acercamiento teórico): <https://www.margen.org/suscri/margen100/Alonso-100.pdf>

-Una revisión del Trabajo Social con migrantes y refugiados. Construyendo nuevas bases teóricas y metodológicas (revisión de la literatura nacional e internacional): <https://revistas.proeditio.com/ehquidad/article/view/3707/4311>

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En palabras de Gaitán Riveros y Jaramillo Echeverri (2022): “El desarrollo de la sociedad de la información y la implementación de las nuevas tecnologías ha implicado, en el caso de la educación superior, la propuesta de una reforma de la universidad” (p. 198). De esta forma, esta iniciativa fue apoyada por el “proceso” de Bolonia iniciado en las universidades europeas a finales del siglo XX. En las denominadas sociedades de la información y del conocimiento el acceso a recursos multimedia por parte de estudiantes e investigadores/as a la hora de desarrollar labores de investigación se torna fundamental. En este sentido, en cierta medida, se puede señalar que en los/as docentes, especialmente

universitarios/as, su “dominio” del conocimiento se ha desplazado hacia las tecnologías de la información y la comunicación (Guilcapi Lunavictoria et al., 2024). Así, es necesario concienciar, en especial al estudiantado, de la importancia de la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en sus tareas académicas a la par que se les debe recordar la relevancia de filtrar adecuadamente la información en el contexto de infoxicación actual (Toledo Lara, 2022).

Este manual, a través de un enfoque teórico-práctico, ha tratado de defender la pertinencia, tanto en términos investigativos como docentes, de nuestra propuesta de Revisión Bibliográfica Sistemática como metodología de investigación (V.G. Síntesis sobre el estado de la cuestión de un objeto de estudio determinado, formar al estudiantado en competencias vinculadas tanto a la Investigación Cuantitativa como a la Investigación Cualitativa) (Guirao-Goris et al., 2008; Pardal-Refoyo y Pardal-Peláez, 2020). En lo referente a la descripción de cada uno de los elementos de la estructura propuesta para la Revisión Bibliográfica Sistemática, asumiendo el riesgo de poder llegar a ser en ocasiones redundantes, hemos tratado de ser lo más precisos posible. En esta línea, lo anterior ha constituido un auténtico ejercicio retrospectivo, introspectivo e iterativo con la finalidad de ofrecer a estudiantes e investigadores/as un contenido útil, pedagógico, holístico, práctico y, a su vez, detallado. Lejos de ser una cuestión baladí, entendemos que esta forma de proceder vinculada a la transferencia de conocimientos a la comunidad académica, científica y profesional, entre otros aspectos, facilita el aprendizaje autónomo de los/as mismos/as y la resolución espontánea de dudas que les puedan surgir a la hora de “enfrentarse” al desarrollo de una investigación que se fundamente en nuestra propuesta de Revisión Bibliográfica Sistemática.

Por otro lado, consideramos que recopilar, repensar y categorizar “nuestros” consejos prácticos para el desarrollo de trabajos científicos en ciencias sociales, derivados de nuestra experiencia docente e investigadora, supone una iniciativa novedosa, y de interés, de transferencia de conocimiento tanto a la comunidad académica como al sector profesional de la intervención social¹⁶ (V.G. Directrices para identificar los bloques temáticos en una investigación; instrucciones para acceder a Scopus y búsquedas con operadores booleanos; ejemplos de lo que abarcan las citas parafraseadas o indirectas; recomendaciones prácticas fundamentadas en nuestra experiencia investigadora y docente, especialmente, vinculada a los trabajos fin de estudios).

En última instancia, entendemos que la compilación de recursos multimedia para el desarrollo de investigaciones aportada (tanto generales como especialmente vinculados a la Revisión Bibliográfica Sistemática) derivada de nuestra trayectoria docente e investigadora, concerniente al desarrollo de investigaciones y trabajos fin de estudios, puede ser beneficiosa para la consolidación de los Entornos Personales de Aprendizaje de estudiantes e investigadores/as. En este contexto, este manual busca contribuir a la construcción y consolidación de dichos entornos. En palabras de González Bravo (2023) la construcción de Entornos Personales de Aprendizaje por parte del estudiantado universitario es fundamental en pleno siglo XXI (V.G. Contexto marcado por la teoría del Conectivismo). De esta forma, el/la docente se constituye, especialmente, como un/a mediador/a o guía que fomenta: “una actuación autónoma donde el uso de herramientas interactivas permite la investigación, la reflexión y la comunicación en un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el estudiante es consciente de la responsabilidad que tiene en dicho proceso” (p. 86). En la era actual el uso de recursos multimedia e Internet se torna fundamental para el aprendizaje a todos los niveles (V.G. Capacidad de buscar, de evaluar y de utilizar la información contenida en el ámbito digital para un objetivo concreto) (Ladrón de Guevara Rodríguez et al., 2023). Dicho esto, esta guía, en términos de transferencia del conocimiento, ha tratado de desarrollar una devolución, tanto al estudiantado como a la comunidad científica, de parte de los conocimientos y recursos multimedia que hemos obtenido durante nuestra trayectoria docente e investigadora. De la misma manera, este manual de apoyo para la investigación, la docencia y la gestión de la información ha buscado explicitar el vínculo entre la Revisión Bibliográfica Sistemática, la Investigación Cualitativa y la Investigación Cuantitativa en el ámbito de las ciencias sociales. Así, se ha constituido con una doble finalidad. Por un lado, fomentar entre el estudiando y los/as investigadores/as vinculados/as al trabajo social, a los servicios sociales y a la intervención social la consciencia de la potencialidad que supone aunar en un estudio

¹⁶A este respecto no se puede obviar las implicaciones del necesario y pertinente binomio investigación-intervención en el ámbito de “lo social” (entendidas como las dos caras de una misma moneda). En este sentido, a modo de ejemplo, no es viable desarrollar una intervención social efectiva y eficiente sin un previo diagnóstico social de calidad.

los principios de la Revisión Bibliográfica Sistemática (V.G. Capacidad de síntesis sobre el estado de la cuestión), de la Investigación Cualitativa (V.G. Comprensión en profundidad de los fenómenos sociales) y de la Investigación Cuantitativa (V.G. Objetividad) a la hora de analizar los complejos fenómenos sociales. Por otro lado, transferir actitudes, conocimientos, recursos y competencias a estudiantes e investigadores/as en torno a nuestra experiencia docente e investigadora (incluyendo nuestra propuesta de Revisión Bibliográfica Sistemática).

En conclusión, con este ensayo hemos tratado de recopilar, repensar y construir recursos de interés para estudiantes e investigadores/as que deban efectuar labores de investigación, tanto a nivel general como específicamente vinculadas a la Revisión Bibliográfica Sistemática. Por ello, a partir de nuestra experiencia docente e investigadora (V.G. Dudas de los/as estudiantes, recursos que utilizamos en el desarrollo de nuestras investigaciones), este documento pretende constituirse como una guía útil para estudiantes e investigadores/as que desarrollen labores de investigación en el ámbito de las ciencias sociales. En última instancia, a nivel general, consideramos que el esfuerzo sostenido para desarrollar este manual nos ha permitido evolucionar como docentes e investigadores al tener que reflexionar y repensar la manera más pedagógica de transmitir estos contenidos, especialmente, a los/as estudiantes que afrontan por primera vez tareas investigadoras de cierto calado.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arkert, L., & Jacobs, I. (2023). Social work educators' perceptions of the importance and relevance of environmental social work. *Social Work*, 59(1), 129-151. <https://doi.org/10.15270/59-1-1097>
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*. Sage Publications Limited.
- Boetto, H. (2019). Advancing Transformative Eco-social Change: Shifting from Modernist to Holistic Foundations. *Australian Social Work*, 72(2), 139-151. <https://doi.org/10.1080/0312407x.2018.1484501>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol 2: Research Designs* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Chigangaidze, R. K. (2023). Environmental social work through the African philosophy of Ubuntu: A conceptual analysis. *International Social Work*, 66(6), 1845-1856. <https://doi.org/10.1177/00208728211073382>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. Sage Publications Limited.
- Gaitán Riveros, C. A., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2022). La universidad y la sociedad de la información: tendencias y retos. *Nómadas*, 56, 193-209. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a10>
- González Bravo, M. I. (2023). Introduciendo los entornos personales de aprendizaje en el aula del MUPES. En C. López Esteban (Ed.), *Propuestas docentes para la integración de la Agenda 2030 y los ODS en la Universidad de Salamanca. Modelos y experiencias en el Máster en profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 83-99). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2012). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Guilcapi Lunavictoria, D., León Siza, N. D. C., Elizalde Sarango, F., & Astudillo Quichimbo, M. I. (2024). Docentes en formación: análisis de las dimensiones que promueven las competencias digitales. *Runae*, 10, 62-77.
- Guirao-Goris, J. A., Olmedo Salas, A., & Ferrer Ferrandis, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1(1), 1-25.

- Krings, A., Victor, B. G., Mathias, J., & Perron, B. E. (2020). Environmental social work in the disciplinary literature, 1991-2015. *International Social Work*, 63(3), 275-290. <https://doi.org/10.1177/0020872818788397>
- Ladrón de Guevara Rodríguez, M., Lopez-Agudo, L. A., & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2023). The impact of different uses of the Internet on students' performance progression throughout primary education. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12354-8>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Pardal-Refoyo, J. L., & Pardal-Peláez, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL (Salamanca)*, 11(2), 155-160. <https://doi.org/10.14201/orl.22882>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Teixeira, S., Mathias, J., & Krings, A. (2019). The future of environmental social work: Looking to community initiatives for models of prevention. *Journal of Community Practice*, 27(3-4), 414-429. <https://doi.org/10.1080/10705422.2019.1648350>
- Toledo Lara, G. (2022). El aprendizaje en la sociedad de la información: alternativas de exploración teórica. *Revista Conrado*, 18(89), 208-215.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398-405.
- Willett, J., & Kvam, A. (2019). Building resilience to environmental problems in Kenya: lessons for aid organizations from three successful community-based processes. *Journal of Community Practice*, 27(1), 45-59. <https://doi.org/10.1080/10705422.2019.1580651>

LA META-ETNOGRAFÍA: REFLEXIONES TEÓRICAS Y ORIENTACIONES PRÁCTICAS

María Auxiliadora Durán y Alejandro Orgambidez

Profesores del área de Psicología Social. Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha consolidado un creciente interés en el desarrollo de revisiones sistemáticas (en adelante RS) en diferentes ámbitos de investigación, incluyendo las ciencias de la salud y las ciencias sociales. Las revisiones sistemáticas permiten a los colectivos académicos y profesionales orientar su trabajo desde la solidez de la evidencia apoyada en estudios previos, a partir de una pregunta de investigación bien definida, y aplicando un método sistemático de recopilación, síntesis, análisis e interpretación de los resultados relevantes. La revisión sistemática cualitativa es de especial interés en contextos donde proliferan los estudios de calidad variable y con resultados a priori contradictorios.

En este marco de trabajo, las RS cualitativas suponen un formato de revisión que agrega, integra y/o interpreta los hallazgos de estudios (generalmente) cualitativos (Butler et al., 2016; Noyes et al., 2023; Sandelowski y Barroso, 2007). Desde enfoques agregados o interpretativos de la revisión de la literatura, este tipo de revisiones puede proporcionar valiosos conocimientos, si bien hasta la fecha no son tan numerosos los recursos disponibles para su desarrollo en comparación con las revisiones de carácter cuantitativo.

En general, el trabajo de revisión se plantea a través de protocolos que incluyen descripciones detalladas del proceso de búsqueda de la bibliografía, la aplicación de criterios de inclusión y exclusión de las investigaciones, y los métodos utilizados para la extracción, análisis y evaluación de datos, lo cual posibilita la transparencia del proceso de revisión y su posterior replicabilidad. En este sentido, en el presente capítulo se abordan los elementos clave requeridos en un protocolo de revisión sistemática centrándonos en su aplicación a las revisiones cualitativas, las cuales deben basarse en protocolos bien planificados y revisados por pares para aumentar la calidad y utilidad de sus conclusiones. Así, el objetivo es proporcionar a quienes se acercan a la investigación orientaciones teóricas y prácticas, centrándonos en dar cuenta del proceso de la meta-etnografía. En esta línea, se aportan algunas claves que permitan la puesta en práctica de este tipo de síntesis interpretativa estructurada en 7 fases, y se incluyen ejemplos de revisiones ya publicadas enmarcados en una panorámica general del ámbito de las ciencias sociales y de la salud.

2. ¿QUÉ ES UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA? “PONIENDO ORDEN” EN LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad nuestra labor investigadora se apoya en la facilidad de acceso a bases de datos en las que es posible encontrar “todo” lo que se publica sobre un tema o ámbito de estudio. En un espacio temporal muy breve es posible acceder desde nuestro ordenador a cientos de artículos, capítulos, informes, etc., convenientemente incluidos en ScienceDirect, PubMed, Scopus, Web of Science, PsycINFO, PsyARTICLES, y muchas otras, sin olvidar Google Scholar. De este modo, tras una descarga rápida y un almacenaje ordenado en carpetas, es posible hacernos con décadas de trabajo y reflexión en el ámbito académico y profesional apenas con el esfuerzo de teclear algunos términos de búsqueda generalistas, con frecuencia elegidos dejándonos llevar por la inspiración del momento.

No obstante, esta aparente facilidad inicial no siempre acompaña en el decurso de la investigación y, entre otros cuestionamientos, pueden asaltarnos dudas sobre si hemos utilizado los términos adecuados al tema y siempre los mismos en distintas bases de datos, o si nos hemos dejado fuera estudios relevantes por no incluir otros distintos. Es más, si encontramos resultados y conclusiones heterogéneos ¿cómo tomar decisiones?

Ante la complejidad de este escenario, la RS de la literatura se presenta como herramienta clave que, a modo de brújula, permite orientar tanto la investigación futura como la toma de decisiones apoyada en evidencia científica examinada de forma rigurosa. Por ello, si nuestro objetivo es recopilar y sintetizar de forma transparente las publicaciones (i.e., artículos científicos) sobre un determinado fenómeno o temática concreta (García-Perdomo, 2015; Manterola et al., 2013), o bien hemos de tomar decisiones en un contexto de intervención, por ejemplo, esta aproximación a la literatura, en sus múltiples variantes, puede ser nuestra mejor opción. En este sentido, el resultado de la tarea investigadora se concreta en un tipo "particular" de artículo o documento científico, que no es un trabajo original, y que permite dar respuesta a nuestra necesidad de comprender diferentes aspectos sociales, psicológicos y de salud, apoyándonos en resultados de estudios previos y facilitando el proceso de toma de decisiones (i.e., los efectos de las intervenciones en un contexto social). Así, resume y sintetiza el estado actual de la investigación sobre un tema o fenómeno de interés, mediante un procedimiento sistemático, riguroso y reproducible en cada una de sus etapas (Page et al., 2021; Sobrido Prieto y Rumbo-Prieto, 2018).

Sin embargo, no existe un único tipo de RS, y ello conlleva una necesidad de elección en función de nuestros objetivos o pregunta de investigación a la que intentamos dar respuesta. Aunque la tipología es diversa (i.e., cuantitativa, cualitativa, meta-revisiones, etc.) y queda reflejada en múltiples formas, se suele establecer la habitual (y quizás poco productiva -Bassi Follari, 2014) distinción entre revisiones *cuantitativas*, en las que se utilizan métodos estadísticos para integrar cuantitativamente los resultados de estudios empíricos, y *cualitativas*, centradas en una síntesis descriptiva e interpretativa de los datos (Umscheid, 2013).

Utilizadas en gran medida en el campo de las ciencias de la salud, sobre todo a partir de la década de los setenta del siglo pasado, las RS han evolucionado desde una aproximación *contable*, de escasa sistematicidad y centrada en el número de estudios con resultados positivos y negativos, estableciendo conclusiones más o menos generales, y con frecuencia parciales y sesgadas, a la elaboración de protocolos (*Cochrane*¹⁷, *PRISMA*¹⁸, *PROSPERO*¹⁹) y a la aparición de métodos estadísticos (p. ej., meta-análisis, estimación del tamaño del efecto), que han permitido la sistematización del proceso de revisión y han favorecido el desarrollo y consolidación de las "revisiones sistemáticas" (Sobrido Prieto y Rumbo-Prieto, 2018).

¹⁷ COCHRANE (<https://www.cochrane.org/>) es una red internacional, con sede en Reino Unido, referencia en información de alta calidad acerca de la efectividad de la atención sanitaria. Entre sus metas destaca la de producir evidencia resumida fiable y oportuna que aborde las preguntas más importantes para la toma de decisiones en el ámbito de la salud y atención sanitaria, sin restricciones debidas a intereses comerciales y económicos. Actualmente pueden consultarse más de 7500 revisiones sistemáticas Cochrane publicadas en la *Biblioteca Cochrane* y también trabajan en el desarrollo de nuevos métodos en la síntesis de la evidencia.

¹⁸ En 2009, la Declaración QUOROM (*Quality Of Reporting Of Meta-analyses*), centrada en meta-análisis de ensayos controlados aleatorizados, se actualizó y pasó a denominarse PRISMA (Preferred Reporting Items of Systematic reviews and Meta-Analyses). Una posterior actualización llevó a la publicación de la declaración PRISMA 2020 (<https://www.prisma-statement.org/prisma-2020>). Este protocolo consta de una lista de comprobación y un diagrama de flujo, acompañado del documento *Explicación y elaboración de PRISMA 2020*. Aunque fue elaborado principalmente para revisiones sistemáticas de estudios que evalúan intervenciones sanitarias, cualquiera que sea su diseño, la lista de verificación es aplicable a revisiones de intervenciones sociales o educativas, abarcando incluso revisiones sistemáticas con objetivos distintos (por ejemplo, etiología, prevalencia, etc.). PRISMA 2020 está pensado para su uso en revisiones sistemáticas que incluyen síntesis (como el meta-análisis por pares u otros métodos de síntesis estadística), pero también puede utilizarse si sólo se identifica un estudio elegible.

¹⁹ PROSPERO (*International Prospective Register of Systematic Reviews*) una base de datos internacional de revisiones sistemáticas registradas en ámbitos tan diversos como el bienestar, la salud pública, educación, o delincuencia, en las que se obtiene un resultado relacionado con la salud. En esta base de datos las características clave del protocolo de revisión quedan recogidas como un registro permanente, y su objetivo es proporcionar un listado exhaustivo de RS registradas al inicio con el fin de evitar duplicidad y reducir la oportunidad de sesgo en la información, permitiendo además comparar la revisión publicada con el protocolo definido inicialmente. Este listado de revisiones sistemáticas en curso permite a los/as investigadores/as comprobar si existe una revisión que aborde su tema de interés antes de planificar una nueva revisión (<https://www.crd.york.ac.uk/prospere/>).

A pesar de la asociación que quizás de forma casi automática tendemos a establecer entre “revisión” y “resumen”, resulta necesario destacar que una revisión no supone un mero resumen, sino una aproximación sistemática a una cuestión de investigación específica que implica identificación y selección de trabajos, y evaluar e interpretar esa información publicada siguiendo una metodología rigurosa y explícita. En este sentido, esta forma de abordar la investigación exige objetivos claros y la elaboración de criterios de elegibilidad de los estudios a revisar, presentación y síntesis estructurada de los hallazgos obtenidos en los estudios originales, valoración de la calidad de esos hallazgos, y transparencia en los procesos de recopilación, resumen, presentación, interpretación e informe de las evidencias de la investigación.

En este contexto, llevar a cabo una revisión sistemática añade valor al trabajo previo revisado, pues además de organizar la información, suma un componente de valoración de hasta dónde se ha llegado, establece el potencial de aplicación práctica del conjunto de esos hallazgos, y también permite reflexionar sobre las líneas de trabajo y desafíos futuros. Las RS tratan de ofrecer un lugar de observación privilegiado que nos permite tomar en cuenta el conjunto, ver el bosque en su totalidad y no solo árboles dentro de él. Por otra parte, ofrecen a investigadores/as y entidades interesadas en la temática de la revisión la posibilidad de acceder a un ámbito de investigación y a los avances logrados sin necesidad de ir estudio a estudio, lo que supone una considerable economía de tiempo y esfuerzo.

A modo de resumen, una RS es una revisión exhaustiva de la literatura basada en un protocolo, generalmente diseñado para responder a una pregunta de investigación específica. Como características clave presenta: a) una pregunta claramente definida con criterios de inclusión y exclusión de estudios, b) búsqueda rigurosa y sistemática de la literatura, c) evaluación crítica de los estudios incluidos, d) extracción y análisis de datos, e) análisis e interpretación de los hallazgos, y, f) resultados estructurados en un informe para publicación (García-Perdomo, 2015; Manterola et al., 2013).

En este punto resulta de interés establecer de forma más detallada las diferencias entre las RS y una aproximación narrativa.

2.1. Revisión sistemática frente a la revisión narrativa

Revisión narrativa (RN)²⁰ es la denominación utilizada para describir revisiones tradicionales escritas por personas expertas reconocidas en un campo. Este tipo de revisión implica una síntesis de la literatura sobre un tema, en la que se utilizan métodos informales para la elección e interpretación de la información. En las RN no aparece claramente indicada la metodología (búsqueda, síntesis y organización de la información), o bien aparece difusa y sin base en un protocolo. Algunos de los tipos de RN más populares son (Sobrido Prieto y Rumbo-Prieto, 2018):

- Revisión teórica (*theoretical review*): centrada en identificar y describir nuevos conceptos o términos, o bien en redefinir y actualizar aquellos ya existentes.

- Revisión histórica (*historical review*): centrada en analizar la evolución histórica de protocolos, técnicas, intervenciones, o fenómenos de interés.

- Revisión del estado del arte (*state of art review*): centrada en caracterizar y detallar los estudios más recientes sobre una determinada temática, permitiendo conocer a los/as investigadores/as más relevantes en el área.

Esta modalidad de revisión constituye el método más común para resumir un campo. No obstante, ante la carencia de métodos sistemáticos para identificar, evaluar y sintetizar información,

²⁰ Este tipo de revisión también suele denominarse en la literatura “revisión subjetiva”. Hemos preferido no utilizar esa denominación para no generar confusión, ya que no es objeto de este capítulo plantear un análisis crítico de las controversias objetivo/subjetivo, cuanti/cuali, etc. Como ya se indica en el texto, es posible profundizar en este tema con autores como Bassi Follari (2014). En el marco de la investigación cualitativa, Lincoln y Guba (1985) elaboran una propuesta de criterios de rigurosidad científica construida sobre la credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad, en sustitución de las habituales validez interna, externa, fiabilidad y objetividad. Estos criterios favorecen una representación más fiel de los significados que los sujetos construyen de su propia experiencia. En cualquier caso, no es posible huir de una subjetividad que atraviesa todo el proceso de investigación y al/a la investigador/a y sus posicionamientos.

autores como Berra (2020) alertan de un mayor riesgo de sesgo en comparación con las revisiones sistemáticas, al existir la posibilidad de incluir o excluir selectivamente estudios para respaldar o rechazar una determinada postura teórica. Desde esta perspectiva, se plantea que, a diferencia de una revisión narrativa, una RS implica un proceso de investigación científico basado en el rigor y la transparencia en cada una de las decisiones adoptadas durante la elaboración de dicha revisión, tanto si se trata de una revisión sistemática cualitativa como si es una revisión cuantitativa. La RS se guía por preguntas clave y un protocolo, al igual que los estudios científicos, disminuyendo de este modo el potencial sesgo presente en las revisiones narrativas (por ejemplo, es posible introducir un sesgo en revisiones basadas exclusivamente en estudios publicados en inglés). El enfoque sistemático para responder a una pregunta clave permite identificar las lagunas de la evidencia científica, y a investigadores/as y organismos públicos utilizar esta información para priorizar sus líneas de investigación. Además, una RS bien realizada permite su futura reproducción o actualización al cabo de varios años (Berra, 2020; Sobrido Prieto y Rumbo-Prieto, 2018).

Así, el trabajo de investigación en el marco de las RS exige (Berra, 2020; García-Perdomo, 2015; Manterola et al., 2013):

1. *Protocolo previo de revisión.* Este protocolo facilita la transparencia de todo el proceso de revisión e incluye información clara y detallada de los pasos y los criterios de toma de decisión, extracción de información, etc.

2. *Selección objetiva de los estudios.* Los artículos o trabajos de investigación que formarán la unidad de análisis de las revisiones sistemáticas son seleccionados con criterios de búsqueda claros y explícitos, sistemática y replicable de acuerdo con unas directrices previamente especificadas en el protocolo de revisión, en función de la calidad o validez de las pruebas aportadas por los estudios científicos. Generalmente los trabajos de investigación se obtienen a partir de bases de datos especializadas en la temática, detalladas en la revisión junto con las palabras clave utilizadas en las búsquedas y el rango temporal analizado. Además, la búsqueda de los trabajos se completa con la revisión de las referencias bibliográficas utilizadas en los documentos seleccionados y cualquier otro procedimiento que permita obtener información no registrada en las bases de datos o no publicada (tesis doctorales, trabajos presentados, etc.).

3. *Criterios de inclusión y exclusión de los estudios.* La información de los artículos y trabajos es extraída de forma sistemática de acuerdo con unos criterios previos de inclusión y exclusión detallados en el protocolo de revisión, siendo interpretada en el contexto de los estudios revisados.

4. *Identificación de los estudios primarios.* Tras el cribado de los estudios, los trabajos seleccionados para la RS se identifican de forma explícita, con el fin de facilitar la réplica posterior. Generalmente, estos trabajos se listan en el apartado de referencias bibliográficas y se diferencian del resto de fuentes utilizadas en el texto con un asterisco.

En suma, a diferencia de las revisiones narrativas, la calidad de las revisiones sistemáticas está relacionada con la captación de todos los trabajos de investigación (publicados o no) sobre una determinada temática. Dichos trabajos son valorados para, posteriormente, formar parte o no de la revisión, aplicando los criterios de inclusión y exclusión. La muestra de estudios final integra todos los hallazgos o evidencias, ofreciendo un resumen cualitativo sobre la situación de la temática analizada, que en ciertos tipos de revisiones permite un análisis estadístico cuantitativo en forma de meta-análisis (Sobrido Prieto y Rumbo-Prieto, 2018). En este contexto, hemos de tener presente que el valor de una RS reside en cómo se ha realizado, qué se ha encontrado y en qué medida el informe es claro y detallado. Al igual que ocurre con otros casos, la calidad de las publicaciones que incluyen revisiones sistemáticas es muy variable, lo que *de facto* limita la posibilidad de evaluar puntos fuertes y débiles del proceso de revisión.

La Tabla 1 sintetiza algunas de las diferencias entre la revisión sistemática y la revisión narrativa.

Tabla 1*Características de las revisiones sistemáticas frente a las narrativas*

Elemento	Revisión Sistemática	Revisión Narrativa
CUESTIÓN	Concreta, estructurada, específica	General, amplia
PROTOCOLO	Incluye un protocolo o plan de revisión por pares	No se incluye protocolo
OBJETIVOS	Claros e identificables	Pueden estar identificados o no
CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN	Explícitos y rigurosos, establecidos previamente	No explícitos
ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA	Búsqueda integral realizada de forma sistemática	No explícita, no sigue un método establecido
SELECCIÓN DE ESTUDIOS	Claro y explícito	No descrito
ANÁLISIS DE RESULTADOS	Crítico y riguroso, basado en protocolos	Variables, basados en descripciones de los estudios
SÍNTESIS DE INFORMACIÓN	Metodología científica (p.ej., PRISMA)	A criterio del/la autor/a
INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	Discusión de las fuentes de error (sensibilidad, sesgos)	Sin discusión de fuentes de error

Nota. Elaborada a partir de Umscheid C. A. (2013). A Primer on Performing Systematic Reviews and Meta-analyses. *Clinical infectious diseases : an official publication of the Infectious Diseases Society of America*, 57(5), 725–734. <https://doi.org/10.1093/cid/cit333>

3. TIPOS DE REVISIONES: ¿TANTAS...?

Cuando hablamos de revisiones sistemáticas es posible que el/la lector/a imagine un espacio bien delimitado con dos o tres opciones a elegir a la hora de plantear su investigación. Sin embargo, son múltiples los caminos que se abren, tantos, que con frecuencia la necesidad de elección podría resultar abrumadora. En un intento de dibujar una imagen ordenada y comprensible, este apartado recoge una guía rápida de los distintos tipos de revisiones. Son numerosas las tipologías o clasificaciones, pero probablemente la propuesta de Grant y Booth (2009) ofrece una panorámica bastante completa de las diversas modalidades de revisiones en el ámbito de las ciencias sociales y de la salud. En general, pueden plantearse tres grandes tipologías de RS dependiendo de su enfoque y método de síntesis del conocimiento: cuantitativas, cualitativas y mixtas.

3.1. Revisiones sistemáticas cuantitativas (systematic review)

Las revisiones sistemáticas cuantitativas se centran en la selección, análisis e interpretación de estudios realizados con métodos cuantitativos, como estudios analíticos, observacionales, descriptivos, correlacionales, cuasi-experimentales, etc. Se trata de la síntesis crítica de la literatura sobre una pregunta de investigación clara y concreta que, en general, relaciona o establece causalidad entre variables de interés para el/la investigador/a. Trata de identificar, seleccionar, sintetizar y evaluar la

evidencia disponible correspondiente a una pregunta, evaluando el riesgo de sesgo de los estudios examinados (e.i., sesgo de calidad, publicación, etc.). Dentro de este grupo destacan:

a. Revisiones sistemáticas de intervenciones. Se centran en valorar la efectividad y seguridad de las intervenciones educativas, sociales, comunitarias, clínicas, diagnósticas, etc. Estas revisiones son muy habituales en el campo clínico, existiendo protocolos detallados que sistematizan la tarea. Las principales organizaciones que proporcionan los protocolos para este tipo de revisión son *Cochrane* y el Instituto *Joanna Briggs* (JBI), de las que dependen *The Cochrane Database of Systematic Reviews* y *JBI Database of Systematic Reviews*, respectivamente.

b. Revisiones sistemáticas exploratorias (*scoping review, mapping review*). Constituyen una primera aproximación a un tema amplio y/o emergente, donde no se busca responder una pregunta específica sino realizar una primera síntesis sobre fenómenos que suscitan gran interés por su relevancia social (p.ej., los efectos psicológicos del encierro a causa del COVID). Con este tipo de RS es posible bien la identificación de lagunas de conocimiento, bien la definición y conceptualización de fenómenos psicológicos, sociales y/o de salud. A diferencia de las RS estándar, las variables de análisis son bibliométricas (cuánto se investiga, quién lo hace, dónde se está produciendo la información, qué revistas se hacen eco de la temática, etc.), lo que permite establecer una aproximación a la producción científica sobre una temática.

3.2. Revisiones sistemáticas cualitativas (qualitative reviews)

La creciente popularidad de los estudios cualitativos en las últimas décadas en el contexto social y de la salud ha suscitado la necesidad de una generalización y comprensión de los conocimientos generados, dando como resultado la aparición de las revisiones de síntesis cualitativa (*qualitative synthesis*) (Noyes et al., 2023). Esta modalidad de RS plantea una búsqueda de estudios cualitativos para la interpretación de sus datos, generando nuevos marcos y teorías para la comprensión y/o predicción de un fenómeno o comportamiento. Aquí se tiene en cuenta el riesgo de sesgo y las características y calidad de los estudios seleccionados. Además, supone cambios en relación con la metodología estándar de las RS cuantitativas, especialmente en cuanto a síntesis de información. En las cualitativas se incluye un aspecto más descriptivo, centrado en el desarrollo de la comprensión y el descubrimiento de patrones, barreras, facilitadores y percepciones desde la perspectiva de los/as participantes. Dentro de las RS cualitativas puede distinguirse a su vez gran diversidad de tipos en función del enfoque de la síntesis cualitativa, si bien a grandes rasgos se establece una distinción entre síntesis agregativa y síntesis interpretativa (Sobrido Prieto y Rumbo-Prieto, 2018).

3.2.1. Síntesis agregativa (aggregative synthesis)

Los resultados son obtenidos mediante mera suma o agregación de los hallazgos de los estudios seleccionados, sin ningún tipo de reinterpretación o análisis de contenidos. La agregación puede ser realizada de dos modos, dando lugar a dos tipos de síntesis agregativa (Campbell et al., 2011): las numéricas y las narrativas. En las primeras, los hallazgos de las investigaciones cualitativas se transforman en datos cuantitativos para el análisis y síntesis de contenidos, tomando como referencia la distinción entre aspectos comunes y no-comunes de las investigaciones. Los análisis de datos más frecuentes son los métodos bayesianos, las técnicas de casos cruzados o los métodos de encuesta de casos. En las segundas, se utilizan métodos explícitamente predefinidos, transparentes y sistemáticos para la identificación, evaluación de la calidad y síntesis de los resultados. En general, se lleva a cabo una forma de análisis temático para identificar los temas principales, recurrentes o relevantes en la revisión bibliográfica, permitiendo de este modo resumir y agrupar los resultados de los estudios seleccionados.

3.2.2. Síntesis interpretativa (interpretative synthesis)

Más cercanas a la orientación de la investigación cualitativa, en conjunto, este tipo de RS aspira a potenciar el alcance de las interpretaciones tomadas como base desde los estudios seleccionados. Su objetivo es interpretar los hallazgos informados en los estudios originales para generar nuevos conocimientos: no solo agregan los resultados de las investigaciones analizadas individualmente, sino que la misma agregación permite una nueva interpretación que va más allá de los resultados de esos

estudios originales. Dentro de esta categoría podemos destacar las siguientes modalidades (Barnett-Page y Thomas, 2009; Evans, 2002):

a. Meta-etnografía (*meta-ethnography*). Este tipo de revisión fue propuesta por Noblit y Hare (1988) como un marco para el resumen de estudios cualitativos, y presentada como una alternativa interpretativa al meta-análisis. Conlleva un desarrollo inductivo e interpretativo de síntesis de conocimiento, proporcionando un protocolo claro y estructurado para extraer interpretaciones sustantivas sobre un conjunto de estudios etnográficos o interpretativos. Desde la meta-etnografía se generan líneas argumentales (ideas dominantes) que permiten realizar una síntesis global a partir de las revisiones de los estudios. Es decir, se interpretan individualmente los hallazgos de cada estudio (descubrir datos relevantes entre las diferentes partes de un todo) y, posteriormente, se realiza la síntesis general, como proceso inductivo e interpretativo de síntesis de conocimientos. Este método, generalmente compuesto de 7 pasos o fases, permite la clarificación de conceptos, patrones y resultados para refinar el conocimiento existente y crear nuevos modelos sobre un fenómeno de interés.

b. Meta-síntesis (*meta-synthesis*). Esta modalidad de revisión se ha utilizado para describir el proceso de síntesis interpretativa, sobre todo en el campo de la salud. Al igual que la meta-etnografía, se enfoca en temas y descripciones generados por estudios interpretativos, e implica un proceso focalizado en extraer los hallazgos más importantes de cada estudio mediante la técnica cualitativa del meta-estudio (Frost et al., 2016). Esta técnica consiste en el análisis de conceptos, patrones y resultados para refinar el estado de conocimiento existente, y posibilitar que surjan nuevos modelos y teorías. Pretende construir, describir y/o explicar teorías en relación con fenómenos de interés para los diferentes campos de estudio, de modo que se pueda percibir la complejidad del fenómeno y delimitar líneas futuras de investigación.

c. Teoría Fundamentada (TF) (*grounded theory*)²¹. En el caso de este tipo de revisión, se toma la TF como método de síntesis, asumiendo sus procedimientos y supuestos clave: fases simultáneas de recolección y análisis de datos, enfoque inductivo de análisis, uso del muestreo teórico para alcanzar la saturación teórica y generación de nueva teoría. Si bien comparte características con la meta-etnografía, otorga un mayor énfasis al desarrollo teórico destacando el análisis e información de las teorías resultantes. Se aplica para describir los fundamentos del enfoque teórico, es decir, identificar la base epistemológica y metodológica que sustenta la interpretación de los estudios. Algunos autores definen al método de síntesis basado en la TF como 'teoría formal fundamentada' (*grounded formal theory*) y la recomiendan especialmente para el análisis de fenómenos que involucran procesos de comprensión y acción contextualizados, como las prácticas clínicas de enfermería (Barnett-Page y Thomas, 2009; Evans, 2002). Como indican Sattar et al., (2021) aquí se requiere incluir tan solo estudios que hayan seguido enfoques similares.

3.3. Revisiones sistemáticas de método mixto (*mixed-method systematic reviews*)

Se trata de RS que mezclan o combinan diversas técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje en una sola revisión. Este tipo de revisión sistemática podría considerarse una de las más completas, dado que permite abordar una comprensión más amplia de una intervención en la medida en que suman diferentes metodologías e informaciones, y sus resultados tienden a ser más significativos y sensibles en relación con el fenómeno. A pesar de su reciente aparición en la literatura, pueden identificarse varias propuestas:

3.3.1. Revisión integrativa (*integrative review*)

Tiene como objetivo integrar los resultados provenientes de las fuentes de información cuantitativa y cualitativa, proporcionando una comprensión más amplia del fenómeno o temática.

²¹ La TF es una metodología de investigación cualitativa que permite desarrollar teorías a partir de datos recogidos y analizados de manera sistemática e inductiva. Es una aproximación por sí misma para el análisis de fenómenos sociales, caracterizada por la recolección y análisis simultáneos de datos, el uso del método de comparación constante, el muestreo teórico y la generación de nuevas teorías fundamentadas en observaciones empíricas.

3.3.2. Revisión agregada o meta-agregación (meta-aggregation)

Su método se centra en diferenciar y separar la evidencia cuantitativa y cualitativa. En primer lugar, se realiza una síntesis individual de cada categoría o tema, y, posteriormente, una síntesis de tipo mixta o asimilada. Como resultados, pueden darse las siguientes situaciones: a) Confirmación: los hallazgos o evidencias se apoyan mutuamente, b) Refutación: los hallazgos son contradictorios entre sí, o c) Complementariedad: los hallazgos se suman entre sí, ofreciendo una perspectiva más amplia del fenómeno.

3.3.3. Revisión contingente o secuencial (contingent review)

Se trata de un tipo particular que explora revisiones integrativas y agregadas para responder a la pregunta de revisión, es decir, es una revisión de revisiones. La síntesis final es la suma secuencial de los resultados o hallazgos, pudiendo incluir un enfoque basado en meta-análisis o meta-agregación.

En la Figura 1 se recoge otra propuesta de clasificación de las distintas familias de revisiones (Sutton et al., 2019) que amplía aún más el detalle de las posibles opciones de revisión.

Figura 1

Tipos de revisiones



Nota. Figura basada en el trabajo de Sutton et al., (2019) sobre 'Familias de revisiones'. Extraída y adaptada de <https://unimelb.libguides.com/whichreview/home>

Como indicamos anteriormente, ante tal diversidad de posibles alternativas es comprensible que investigadores/as noveles, y también con mayor experiencia, experimentemos cierta confusión en cuanto a la elección de la mejor opción. Para ayudar en esta tarea, y contribuir a controlar los niveles de estrés del colectivo, la Universidad de Melbourne propone una guía que permite decidir el tipo de revisión más adecuada en función de las respuestas a cuestiones sobre la naturaleza de nuestro estudio y algunos condicionantes de su desarrollo y viabilidad (p. ej., la disponibilidad de tiempo) (Figura 2).

Figura 2

Guía de toma de decisiones sobre el tipo de revisión a elegir: Universidad de Melbourne

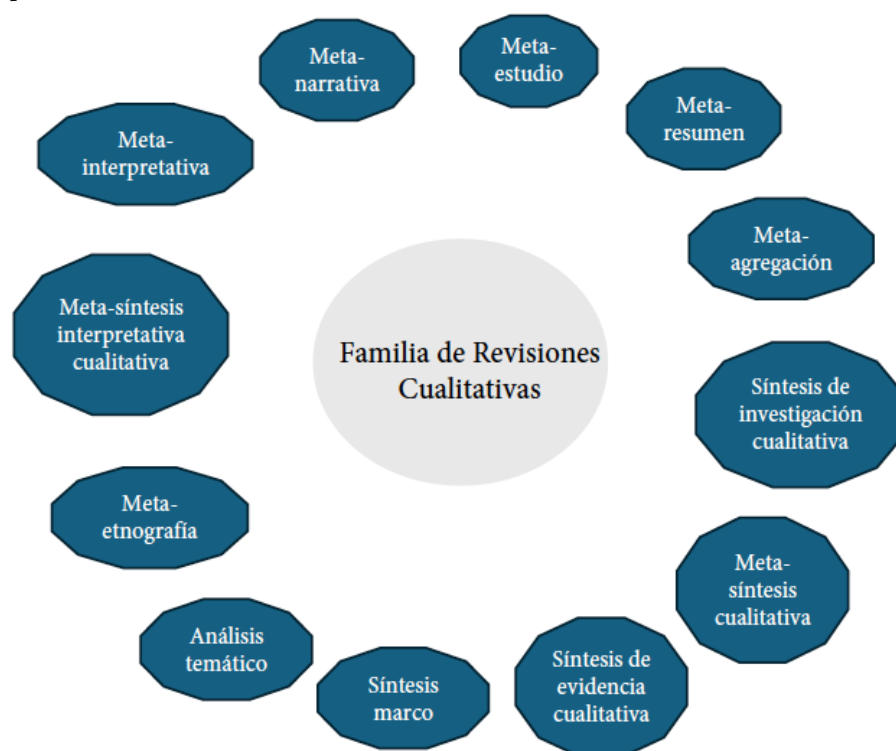


Nota. Adaptada de <https://unimelb.libguides.com/whichreview/home>

En nuestro caso, el foco de atención nos lleva a la familia de las revisiones cualitativas (Figura 3), considerablemente desarrolladas en los últimos 30 años, y en la que se agrupan aquellas que bien llevan a cabo un proceso genérico de revisión de estudios cualitativos (p. ej., meta-síntesis cualitativa), se relacionan con el método de síntesis específico utilizado (p. ej., síntesis temática o síntesis marco (*framework synthesis*)), o bien atribuyen el proceso de síntesis a todo el resultado de la revisión (p. ej., la síntesis interpretativa crítica) (Sutton et al., 2019). De modo específico, las revisiones cualitativas plantean un análisis de la experiencia humana incluyendo fenómenos sociales y culturales (Munn et al., 2018), y más allá de sintetizar ordenadamente estudios cualitativos individuales, permiten comparar, criticar, desarrollar e integrar los resultados (Soundy y Heneghan, 2022). El siguiente apartado nos permitirá entrar de lleno en el trabajo de revisión desde una propuesta meta-etnográfica.

Figura 3

Tipos de revisiones cualitativas



Nota. Adaptada de <https://unimelb.libguides.com/whichreview/home> Sutton, A., Clowes, M., Preston, L., y Booth, A. (2019). Meeting the review family: exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health Information y Libraries Journal*, 36(3), 202-222.

4. EL CONCEPTO DE META-ETNOGRAFÍA: LA AVENTURA DE INTERPRETAR INTERPRETACIONES

Como destacan France et al. (2014) desde que, en 1988 y de la mano de Noblit y Hare (1988), se presentara la meta-etnografía como propuesta metodológica, su presencia no ha dejado de extenderse en el campo de las revisiones cualitativas. El prefijo “meta” en su denominación fue añadido por analogía con el meta-análisis, uno de los procedimientos estadísticos utilizados en las revisiones cuantitativas, y refleja la idea de “reunir” la investigación disponible sobre una temática analizada desde una óptica cualitativa o interpretativa (Noblit y Hare, 1988).

Aunque la propuesta inicial pretendía plantear una alternativa frente el escaso éxito de una síntesis agregativa de cinco estudios etnográficos para explicar el fracaso de la segregación racial en las escuelas, el interés en compendiar la evidencia cualitativa resurgió al tratar de establecer conclusiones sobre cómo los/as pacientes toman la medicación prescrita (Cochrane, s.f.). Tal ha sido su acogida en el marco de la investigación sanitaria aplicada (Atkins et al., 2008; Wanat et al., 2016), que ha llegado a ser el tipo de síntesis cualitativa más utilizado en investigación relacionada con la salud (Hannes y Macaitis, 2012; Dixon-Wood et al., 2007). Así, como destacan Ring et al. (2011) más de la mitad de los artículos de revisión publicados en ese ámbito entre 1980 y 2010 (63 de las 107 revisiones) en revistas de investigación cualitativa correspondía a meta-etnografías.

Tras el recorrido realizado en apartados anteriores, podríamos preguntarnos ahora por qué elegir la meta-etnografía como herramienta de síntesis de entre la oferta de tipos de revisiones cualitativas, y qué aporta a nuestro trabajo de investigación.

Quizás la respuesta más evidente se sustenta en su carácter interpretativo. Lejos de ser un enfoque destinado en exclusiva a la síntesis de investigaciones etnográficas, aplica a la síntesis de estudios cualitativos planteados desde enfoques diversos y que han utilizado diferentes técnicas de recogida de datos, constituyéndose así en un método de síntesis de estudios etnográficos u otros estudios cualitativos. Como herramienta de revisión descansa en un método riguroso de síntesis con el fin de

profundizar en la comprensión de un tema, y constituye su objetivo sintetizar la investigación cualitativa existente en torno a un fenómeno o práctica de intervención para llegar a nuevos conocimientos, interpretando más allá de los hallazgos informados hasta ese momento (Luong et al., 2023). Es decir, mientras otros tipos de revisiones intentan informar o agregar los temas, conceptos o metáforas identificados en los estudios originales, la meta-etnografía aspira a *producir* nuevas interpretaciones de las interpretaciones ya elaboradas por los/as autores/as originales sobre las experiencias de los/as participantes. En esta misma línea, autores como Soundy y Heneghan (2022) destacan que permite un mayor nivel de análisis mediante la exploración y comparación de resultados obtenidos de estudios cualitativos, al tiempo que hace posible el planteamiento de nuevas teorías, modelos o procesos más allá del significado original identificado en cada uno de los estudios revisados (France et al., 2019).

Una segunda clave de esta singularidad del trabajo meta-etnográfico reside en el hecho de que el proceso analítico se diseña para preservar el contexto y los significados propios de los estudios incluidos. Ese intento de explicación social se vertebra en torno al concepto de traducción/interpretación (*translation*), proceso a través del cual se sintetizan los datos. La traducción funciona de modo similar al trabajo de comparación constante, e implica una tarea de comparación recurrente de los significados de los conceptos identificados en los estudios originales, siendo el fin último alcanzar la comprensión de los temas o fenómenos analizados basándonos en las similitudes y diferencias identificadas (France et al., 2014). Se trata pues de una ardua tarea para los/as investigadores/as: han de ir más allá de los hallazgos de cada estudio en un proceso interpretativo que supone una traducción idiomática y no literal, al tiempo que se preserva la estructura de relaciones descrita en cada estudio (Britten et al., 2002). Una suerte de trabajo gestáltico en el que apostamos por un todo que supera las aportaciones comprensivas individuales de las partes, y en el que como apunta Ortega-Bastidas (2020), la creatividad se vislumbra como una dimensión fundamental del proceso analítico, entendido como acto interpretativo en el que operan procesos de síntesis, de identificación de patrones y variaciones, que nos orienta hacia una reflexividad más profunda (Morse, 2004). En definitiva, se trata de un método interpretativo de síntesis que permite alcanzar una interpretación cualitativa de interpretaciones cualitativas, y nos exige aceptar la complejidad como parte de la tarea investigadora encomendada (Luong et al., 2023). Para Urrieta y Noblit (2018), implicarse en las múltiples capas de interpretación inherentes a la síntesis de la investigación cualitativa hace posible a la meta-etnografía ofrecer potencial para la innovación teórica.

En la actualidad, la meta-etnografía se incluye como uno de los métodos reconocidos para la síntesis de evidencia cualitativa (*Qualitative Evidence Synthesis*) por la red Cochrane (s.f.), y se destaca su valor al: 1) producir nuevas configuraciones o interpretaciones a partir de la evidencia cualitativa incluida, 2) preservar el "significado en contexto", y 3) apoyar el desarrollo o la ampliación de la teoría. Como señalan Sattar et al. (2021), este enfoque resulta adecuado cuando el interés se centra en la comprensión conceptual o teórica de un fenómeno, ofreciendo una mayor descripción de los métodos y una interpretación de orden superior en comparación con las revisiones narrativas.

Por su parte, Soundy y Heneghan (2022, pp. 269-272) justifican el uso de este tipo de trabajo de síntesis y sus fortalezas. Aunque no exenta de retos que impiden a la meta-etnografía lograr en algunos casos el nivel deseado de profundidad analítica (i.e., limitada posibilidad de réplica debido a la escasez de revisiones que detallen el proceso de análisis, exceso de interpretación de los hallazgos que conlleva pérdida de su fundamento o asociación con los estudios incluidos, reducción de la síntesis a hallazgos comunes recodificados o categorizados, estudios "descriptivamente escasos", etc.), son numerosas las contribuciones que pueden animarnos a elegir esta opción de revisión.

Así, es larga la lista de razones que sustentan una respuesta positiva ante la pregunta que iniciaba este apartado. Frente a posibles dudas como meta-etnógrafos/as potenciales, la argumentación de Soundy y Heneghan (2022) debería animarnos, pues como recurso de síntesis:

- Permite reducir la duplicidad de la investigación y la consolidación del conocimiento, generar teoría e ideas novedosas para avanzar en un ámbito. La meta-etnografía sintetiza hallazgos comunes a través de estudios, pero también identifica áreas en las que esas conclusiones no coinciden, y delimita lagunas en la comprensión, siendo posible ir más allá de lo aportado por estudios individuales. En este sentido, se adapta de forma única a la generación de teoría y modelos conceptuales (France et al., 2016; Noblit y Hare, 1988). Todo ello favorece que se

puedan establecer nuevas áreas de interés para futuras investigaciones y se deriven nuevas preguntas.

- Identifica factores que influyen en la experiencia o percepciones de un fenómeno particular, favoreciendo la comprensión de las experiencias de las personas ante ciertas intervenciones, y estimulando el cambio o la creación de políticas. De este modo, puede funcionar como apoyo para la mejora de las interacciones entre clínicos/as-profesionales y usuarios/as mediante la comprensión de sus perspectivas e inclusión de criterios de aceptabilidad, viabilidad, etc., de las intervenciones. El trabajo meta-etnográfico serviría de base para la toma de decisiones sobre el apoyo a diferentes servicios/prácticas cuando la efectividad es equívoca, y como medio para revelar por qué las intervenciones pueden no ser efectivas, o ser adoptadas a pesar de la evidencia de efectividad.

En suma, la meta-etnografía resulta adecuada cuando se trata de resolver preguntas de revisión emergentes que exploran percepciones, experiencias y comportamientos con el fin de producir nuevas teorías o conceptualizaciones sobre ellos (Cochrane, s.f.). No obstante, como apuntan France et al. (2014), no existe consenso total en cuanto a su elección como método de revisión, planteándose por ejemplo el efecto del número de estudios a revisar: mientras hay quienes defienden la adecuación de la meta-etnografía para abordar una cuestión conceptual mediante la síntesis de un número limitado de estudios conceptualmente ricos, y que al incrementarse el número de estudios a sintetizar es más adecuada la síntesis temática, un excelente ejemplo de trabajo meta-etnográfico con un número elevado de revisiones es la contribución de Toye et al. (2014), en la que se incluyen 77 estudios.

5. CÓMO REALIZAR UNA META-ETNOGRAFÍA: UN VIAJE EN 7 ETAPAS

El paso desde la descripción de un tipo de revisión a su puesta en práctica supone con frecuencia un viaje que genera dudas y temores, más o menos infundados, en cualquier investigador/a que se anima por primera vez a explorar estas nuevas tierras, siendo importante ofrecer orientaciones detalladas sobre cada paso implicado en su realización (Sattar et al., 2021). Si bien el trabajo seminal de Noblit y Hare (1988) marcó una hoja de ruta que nos guía a través de siete etapas desplegadas en un proceso iterativo, aun adoleciendo de indicaciones precisas sobre aspectos esenciales (p.ej., muestreo, evaluación de los estudios, o el proceso analítico de síntesis), avances metodológicos posteriores aplicables a la meta-etnografía o directamente vinculados a ella (France et al., 2014), contribuyen ahora a una orientación más rápida y, sin duda, a incrementar nuestra esperanza de una travesía (algo más) segura. En cualquier caso, como afirmaron Campbell et al. (2011, p. 125), la meta-etnografía "sigue evolucionando y no puede considerarse un enfoque estandarizado que deba aplicarse de forma rutinaria".

Por ello, en un intento de cartografía precisa, junto al trabajo de Noblit y Hare (1988), este apartado incluye, entre otras, las aportaciones de Britten et al. (2002), Soundy y Heneghan (2022) en el ámbito de la Psicología del Deporte, Toye et al. (2014) con su propuesta de interpretación colaborativa, y las recomendaciones para principiantes de Luong et al. (2023). Los ejemplos aportados en estas publicaciones ayudan a definir e ilustrar cómo podría completarse cada etapa, y sirven de referencia para futuros trabajos. Si atendemos al desarrollo de una revisión meta-etnográfica, y aunque cada estudio es único, la propuesta de Noblit y Hare (1988) consta de las siguientes fases: (A) Cómo empezar; (B) Decidir qué es relevante; (C) Lectura de los estudios; (D) Establecer la relación entre los estudios; (E) Traducir los estudios entre sí; (F) Sintetizar las traducciones, y (G) Expresión de esa síntesis. Así, la construcción meta-etnográfica se ancla en la idea de que los hallazgos identificados e interpretados en un estudio contienen información, interpretaciones, realidades compartidas o expresiones similares a las identificadas en otro. En conjunto, este proceso de síntesis conlleva una lectura iterativa en profundidad de cada estudio, y analizar cómo los diferentes hallazgos se vinculan o contradicen, para, a continuación, identificar *traducciones* entre estudios (es decir, elementos comunes o no entre diferentes investigaciones), y culminar con una interpretación de esas traducciones (France et al., 2019). Durante esta tarea las fases no son discretas, sino que pueden solaparse y desarrollarse en paralelo (Sattar et al., 2021).

Siguiendo a Britten et al. (2002), el trabajo meta-etnográfico implica que “interpretaciones y explicaciones del estudio original son tratadas como datos, y son traducidas a través de los distintos estudios para dar lugar a la síntesis” (p. 210).

A. Cómo empezar: identificando el destino (Fase 1).

Para iniciar este viaje hemos de establecer nuestro destino. La revisión comienza con la identificación de un tema que necesita más investigación o aclaración, debiendo quedar justificada la necesidad de una revisión interpretativa de la evidencia. Al igual que en otros tipos de RS, la pregunta de investigación debe estar bien descrita y consensuada entre los/as autores/as del trabajo, además de orientada a considerar cómo o por qué surgen experiencias o percepciones asociadas a fenómenos particulares. A continuación, se incluyen ejemplos de objetivos / preguntas de investigación de meta-etnografías:

- En el caso de Britten et al. (2002, p. 210) el equipo recibió financiación para completar una meta-etnografía sobre la experiencia de los/as pacientes con dolor musculoesquelético crónico. La pregunta de investigación específica que pretendían abordar en esta revisión fue: ¿Cómo afectan los significados percibidos de los medicamentos a la conducta de toma de medicamentos de pacientes y a la comunicación con los/as profesionales?
- Comprender los factores psicosociales de la participación en la actividad física en personas con enfermedades mentales graves. De modo específico, indican que van a considerar cómo los factores psicosociales impactan en las barreras y facilitadores de la actividad cuando pacientes con enfermedades mentales graves a) inicialmente se implican en la actividad física, y b) buscan desarrollar y mantener un estilo de vida activo físicamente (Soundy et al., 2012, p.4).

Junto a la pregunta inicial que plantean Noblit y Hare (1988, p. 26): “¿Hay algo que merezca un esfuerzo de síntesis?”, Toye et al. (2014) añaden otras cuestiones que contribuyen a definir la acción en esta fase: ¿se ajusta la síntesis de la investigación al enfoque cualitativo? ¿qué tipo de síntesis es adecuada? (¿agregativa o conceptual?, ¿busco un listado de temas como resultado de mi estudio o pretendo identificar un modelo conceptual que incrementa mi comprensión de una experiencia o proceso social articulando temas en una línea argumental?), ¿contamos con el equipo adecuado para realizarla (experiencia / recursos)? En definitiva, se trata de valorar si es la meta-etnografía la opción de revisión apropiada en este intento de responder la pregunta planteada, y si estamos en las mejores condiciones para su puesta en marcha.

En este sentido, y dado que este capítulo introductorio se dirige a quienes se inician en las tareas de investigación o podrían hacerlo, es de interés delimitar el perfil investigador requerido para el desarrollo de esta aproximación a la síntesis interpretativa: ¿puede cualquiera aventurarse a realizar una meta-etnografía? Siguiendo a Toye et al. (2014), la reflexión sobre este perfil se centra en torno a la idea de disposición a considerar los datos cualitativos como una valiosa fuente de conocimiento, la capacidad de pensar y reflexionar, pensar conceptualmente y saber ver las partes y cómo contribuyen al todo. Igualmente el equipo investigador ha de trabajar en un clima que favorezca en cada integrante el sentimiento de libertad para estar o no de acuerdo, y también para cambiar de opinión. Investigar en un entorno de aprendizaje que anime a expresar puntos de vista alternativos y desafiantes podría favorecer un mayor rigor de la investigación cualitativa.

B. Decidir qué es relevante: lo necesario para el viaje (Fase 2).

Una vez hemos calentado motores es necesario iniciar nuestro recorrido meta-etnográfico respondiendo diversas cuestiones. Y este es, sin duda, un momento crítico si queremos evitar un accidentado viaje. Lo *relevante* deviene así piedra angular de nuestras incursiones meta-etnográficas. Con el fin de facilitar la tarea de toma de decisiones, revisamos algunas indicaciones necesarias para poder responder a las preguntas que surgen en esta fase. Toye et al. (2014) articulan tres cuestiones básicas a las que deberíamos ser capaces de responder antes de avanzar en la tarea: qué estrategia de búsqueda desplegar, si se realiza (o no) una búsqueda sistemática y si planteamos una evaluación de la calidad de los trabajos originales. En esa línea, Soundy y Heneghan (2022, pp. 275-278) consideran cuatro elementos clave para el desarrollo de la meta-etnografía: la búsqueda de estudios, tipo de muestreo, tamaño de la muestra, y la valoración crítica de los estudios.

Así, la **búsqueda y selección de estudios** constituye un primer paso de vital importancia. Básicamente se trataría de responder a la pregunta de si incluimos todos los estudios dentro del área de interés elegida. Si nuestras primeras dudas giran ahora en torno a cuál es el alcance de esa búsqueda bibliográfica y si requiere exhaustividad, es evidente que el área o temática elegida y, en concreto, el volumen de investigación publicada, influirá en su delimitación. Ante un área poco desarrollada ese alcance tenderá a ser ampliado, mientras un elevado volumen de estudios hace posible descartar los que no reflejen claramente el ámbito de interés. En este caso, Sattar et al. (2021) incluyen el siguiente ejemplo:

“La pregunta de nuestra revisión sistemática se centraba en “Las opiniones y experiencias de pacientes y profesionales sanitarios sobre la comunicación de resultados adversos”. Nos centramos en los estudios que examinaron los puntos de vista y las experiencias de pacientes (y/o familiares, miembros del público en general) y de profesionales sanitarios. Se constató que la investigación cualitativa en el ámbito de la revelación de resultados adversos era limitada. Como se trataba de un área poco investigada, pudimos incluir todos los estudios cualitativos disponibles en esta área de investigación (lo que nos permitió incluir tanto las opiniones de pacientes como las de profesionales sanitarios (...))” (p.3)

No obstante, no siempre es fácil ese descarte con la lectura del resumen de la publicación, lo cual puede conllevar la revisión de cientos de estudios cuyos resúmenes no incluyen información detallada de la muestra o del tipo de experiencia/fenómeno analizado (Toye et al., 2014). Para evitar morir en el intento, el/la investigador/a ha de encontrar un equilibrio entre una revisión de alcance amplio, y un foco que le permita centrarse en un número manejable de estudios a sintetizar. Un número muy elevado de estudios seleccionados podría afectar negativamente la interpretación y acabar produciendo una síntesis agregativa, mientras un número muy reducido o excluir ciertos aspectos podría resultar en un escaso o deficiente desarrollo de teorías/conceptos, y que algunos estudios sean ignorados (Sattar et al., 2021).

Es notorio destacar que la intención original de la propuesta de Noblit y Hare (1988) era llevar a cabo una búsqueda exhaustiva de la bibliografía sólo si había una razón particular para ello. A pesar de lo cual, muchos estudios optan por esta vía. Así pues, la búsqueda se puede plantear de manera exhaustiva o bien con un enfoque más específico o intencionado, dependiendo del tema y el contexto de la revisión. Como criterio general, se consideran adecuados aquellos estudios cuyos resultados son conceptualmente ricos o contienen descripciones detalladas.

La puesta en marcha de una búsqueda sistemática requiere desarrollar una estrategia bien construida y exhaustiva, siendo las decisiones sobre la búsqueda y el cribado dependientes de los objetivos y recursos accesibles, incluyendo la experiencia de quienes realizan la revisión y el tiempo disponible para completarla. Una combinación de múltiples bases de datos para localizar artículos, complementada con búsquedas manuales, permitiría localizar artículos relevantes no indexados o que lo están de forma imprecisa, y minimiza el riesgo de pasar por alto estudios de interés (Sattar et al., 2021). En este mismo sentido, Soundy y Heneghan (2022) incluyen como recomendación inicial un enfoque sistemático y una estrategia de búsqueda sensible para identificar artículos. Tras la búsqueda inicial, es posible que se requiera de búsquedas adicionales (búsqueda iterativa), hasta obtener la saturación teórica. Como consecuencia de este proceso, la pregunta de investigación puede refinarse aún más en términos de un enfoque específico. En su revisión se pone en evidencia que una amplia mayoría de estudios (8 de 12) utilizaron estrategias de búsqueda sistemáticas y otros procesos similares a los incluidos en revisiones cuantitativas: protocolo del estudio, algún tipo de marco o lista de comprobación sobre las características del contenido, un diagrama de flujo PRISMA para informar del proceso de búsqueda y selección, etc. Un ejemplo de esta parte de la tarea es el que recogen Sattar et al. (2021):

“Buscamos en cinco bases de datos electrónicas, y nuestra estrategia de búsqueda incluyó una combinación de los tres conceptos principales (divulgación, incidente de seguridad y experiencia). También complementamos las búsquedas en las bases de datos con búsquedas manuales en las revistas pertinentes y en las listas de referencias. Optamos por no aplicar filtros cualitativos para captar todos los posibles artículos relevantes.” (p.4)

Sobre las **técnicas de muestreo y el tamaño de la muestra**, en general el muestreo debe permitir la selección de: (a) estudios que cumplan los criterios de inclusión y proporcionen la mayor perspectiva

o cuestionen la idea de interés generada, (b) estudios que no cumplan un aspecto concreto de esos criterios de inclusión (i.e., población diferente), pero que puedan proporcionar una perspectiva significativa del área de interés, (c) estudios que hayan proporcionado una revisión de los constructos y las ideas en cuestión, y (d) otras publicaciones, incluidos libros o actas de congreso que expliquen procesos, modelos o teorías con mayor detalle. A la hora de seleccionar los estudios ha de proporcionarse justificación de las decisiones tomadas en relación con el enfoque asumido.

En la propuesta de Soundy y Heneghan (2022) destaca que la mayor parte de la literatura apoyaría el uso de muestreo propositivo, el cual puede implicar un muestreo de máxima variación. Asimismo, Dixon-Woods et al. (2006) toman en cuenta el tipo de revisión, y consideran que en las agregativas hay mayor necesidad de "capturar" todos los estudios existentes, mientras las integrativas, como la meta-etnografía, deben orientarse hacia la *saturación teórica*²². Es decir, los/as investigadores/as deben asegurarse de identificar estudios suficientes para lograr una profunda comprensión de los conceptos y sus conexiones. Dicha saturación requiere la continuación del muestreo hasta alcanzar el desarrollo de la teoría, proceso o modelo. De hecho, Soundy y Heneghan (2022) destacan que dentro de un paradigma socio-constructivista, la elaboración de líneas argumentales (generación de hipótesis), que podemos ir consolidando o modificando mediante *muestreo teórico* (Sutton et al., 2019), comienza con una búsqueda que permite un muestreo selectivo o intencionado de estudios, cuyo contenido es base del proceso de síntesis. En este caso un nuevo intento de equilibrio reta a los/as investigadores/as, ahora entre la elección del área de estudio y la justificación que sustenta ese interés inicialmente, y la apertura a lo que puedan encontrar en el camino. A efectos de la meta-etnografía socio-constructivista se necesita un muestreo que pueda aportar justificación, detalle, contexto y contraste a la asociación y conexiones propuestas. Esto representa el proceso de obtención de artículos que pueden considerarse más significativos dentro del área, o incluso fuera del campo, con el fin de probar o refinar el análisis y la síntesis.

Por lo que respecta al **tamaño muestral**, si bien inicialmente se planteó entre 2 y 6 estudios, es posible encontrar trabajos como el de France et al. (2014) que recogen un rango entre 3 y 77 estudios, mientras que Sattar et al., (2021) indican que un gran número de estudios ha oscilado entre 40 y más de 100. Por su parte, Toye et al. (2014) recurren al concepto de *saturación teórica* como base de un sólido desarrollo de categorías conceptuales. Esta saturación teórica, como hemos indicado, requería la continuidad del muestreo hasta considerar desarrollada la teoría, proceso o modelo. En este punto, no puede dejarse de lado la relevancia de identificar también casos en los que se rechazan los planteamientos iniciales. Ello implica un tamaño muestral (estudios) adecuado para apoyar la hipótesis de forma sólida, que permita explorar los casos en los que ésta no funciona, y que sustente que la hipótesis es defendible.

Finalmente, en cuanto a la **evaluación crítica de los estudios**, apuntan autores como Cahill et al. (2018) o Sattar et al. (2021) que el debate sobre la conveniencia o no de evaluar la calidad de los estudios a incluir en una meta-etnografía sigue siendo un tema controvertido. Y aunque continúa abierto, parece evidente la necesidad de considerar al menos alguna valoración de esa calidad: como sugieren Toye et al. (2013) cierta garantía de calidad de los estudios permite que la meta-etnografía sea algo más que un relato anecdótico.

Pero ¿cuáles son los criterios y las herramientas que pueden ayudarnos en esta tarea? Mientras hay recomendaciones en la línea de excluir estudios con una evaluación numérica de baja calidad, otras voces no consideran posible evaluar así la significación y el impacto potencial de los hallazgos cualitativos. No obstante, aunque imperfectas, Sattar et al. (2021) afirman que esas listas de comprobación pueden dotar a los/as investigadores/as cualitativos/as noveles de recursos necesarios

²² En el marco de la Teoría Fundamentada llega el momento en que el/la investigador/a considera suficiente la recolección de datos, al valorar que nuevos datos ya únicamente suponen añadir volumen sin aportar nada al desarrollo de la teoría. Es aquí cuando se dice que se ha alcanzado la *saturación teórica* (Glaser y Strauss, 1967). Como regla general hemos de continuar la incorporación de datos hasta que todas las categorías estén saturadas. Ello supone que datos nuevos importantes no están emergiendo en una categoría, que las propiedades y dimensiones de la categoría estén bien desarrolladas, mostrando cierta variación, y que se hayan establecido y validado las relaciones entre categorías. Si esta recopilación no continua hasta saturar todas las categorías, no tendremos una teoría bien desarrollada (Strauss y Corbin, 2002).

para evaluar eficazmente la investigación. Junto a estas consideraciones, se enfatiza que un informe que refleja de modo deficiente la metodología no equivale a un mal estudio, y puede que su formato final se deba a otro tipo de exigencias, incluyendo demandas formales de las publicaciones (Toye et al., 2014).

En nuestro caso, hemos de tener presente cuál es el efecto que podría tener la exclusión de un estudio, en especial si ello disminuye la confianza en conceptos que exigen la saturación de resultados. En este apartado, nuestra posición frente al trabajo meta-etnográfico condicionará el tipo de preguntas (y las consiguientes exigencias) que nos hacemos al evaluar los estudios. Siguiendo a Soundy y Heneghan (2022), aquí, los/as investigadores/as deberían plantearse las siguientes preguntas:

1. ¿Las preguntas de investigación se centran en los mismos elementos o fenómenos clave que el objetivo de la meta-etnografía?
2. ¿Los hallazgos de la investigación son relevantes y utilizables para el enfoque de la síntesis?
3. ¿Los hallazgos proporcionan un marco para la cultura, el ambiente y el contexto, y es esto fundamental dada la cuestión planteada?
4. ¿Hay suficiente detalle para que los conceptos puedan traducirse?

A medida que se avanza en el proceso, los/as investigadores/as pueden priorizar la identificación de estudios que contribuyan distintivamente al análisis, o bien estudios que cuestionen, profundicen y refuten los hallazgos de la investigación, con objeto de lograr la saturación teórica. No puede olvidarse que todas las tomas de decisiones y una detallada justificación deben quedar reflejadas en el correspondiente informe del estudio. El riesgo en este momento del trabajo meta-etnográfico reside en excluir conocimientos valiosos por motivos de calidad, y desestimar así la contribución de estos estudios al desarrollo e interpretación de los hallazgos. Además, también ha de evaluarse la naturaleza de los datos primarios, pues si se incluyen trabajos que ofrecen datos descriptivos escasos será difícil avanzar en la interpretación. En cambio, la tarea se facilita ante datos conceptualmente ricos de carácter explicativo, o datos descriptivos que proporcionan suficiente detalle para avanzar en el proceso de interpretación (Sattar et al., 2021).

Aunque no es posible detallar el proceso al completo, la asignación de puntuaciones numéricas para indicar el nivel de calidad se apunta en la literatura como una opción útil, siendo una forma de ordenar los estudios para su análisis. El procedimiento habitual implica seleccionar como "estudio índice" aquel con la puntuación más alta, frente a alternativas como seguir un orden cronológico y considerar como tal el documento más reciente. Dos herramientas de evaluación de la calidad a las que recurrir son el Programa de Habilidades de Evaluación Crítica (*Critical Appraisal Skills Programme - CASP*²³) y el Instrumento de Evaluación y Revisión Cualitativa (JBI-QARI²⁴). El CASP recoge instrucciones detalladas y reglas de decisión sobre cómo interpretar los criterios y contiene preguntas que ayudan a evaluar el rigor, la credibilidad y la relevancia de cada estudio. En esta evaluación sobre diez, una puntuación más alta es indicador de mayor calidad. Los dos estudios clasificados con las puntuaciones más altas se utilizan como estudios índice, y a partir de ellos se trasladan los conceptos a otros estudios, dando así forma al análisis. De modo similar, el JBI-QARI es una lista de comprobación que evalúa la calidad metodológica y determina hasta qué punto un estudio ha abordado la posibilidad de sesgo en su diseño, realización y análisis. Una tercera herramienta desarrollada recientemente para valorar la calidad global de las revisiones sistemáticas en el marco de la investigación cualitativa es GRADE-CERQual²⁵ (Lewin et al., 2018), aunque antes de aplicarla es necesario realizar una valoración de la calidad de los estudios primarios (Sattar et al., 2021).

Siguiendo con los ejemplos que proporcionan Sattar et al. (2021), incluimos el extracto asociado a la evaluación de la calidad:

“Utilizamos la lista de comprobación CASP para evaluar la calidad de los estudios incluidos. Elegimos utilizar la CASP porque propaga un proceso sistemático mediante el cual se pueden identificar los puntos fuertes y débiles de un estudio de investigación (...). Tomamos la decisión de antemano de no excluir los estudios con

²³ <https://redcaspe.org/>

²⁴ https://jbi.global/sites/default/files/2019-05/JBI_Critical_Appraisal-Checklist_for_Qualitative_Research2017_0.pdf

²⁵ <https://www.cerqual.org/>

puntuaciones de calidad bajas. Consideramos que, aunque algunos autores no describieran los métodos con suficiente detalle para que pudiéramos determinar que se habían cumplido los criterios de calidad, la falta de información no significaba necesariamente que se tratara de una investigación mal realizada. No obstante, utilizamos la calificación de la calidad de los estudios en nuestro enfoque de síntesis. El estudio clasificado con la puntuación más alta se utilizó como "estudio índice" y fue el primer estudio a partir del cual se trasladaron los conceptos a otros estudios y, por tanto, dio forma al análisis". (p.5)

Desde una perspectiva que podemos entender como complementaria, Toye et al. (2013) han sugerido dos aspectos esenciales que permiten acreditar la calidad de un estudio para su inclusión en una meta-etnografía: claridad conceptual y rigor interpretativo. La primera implica con qué nivel de claridad se ha articulado un concepto de cara a facilitar la comprensión teórica (¿se puede descifrar?), mientras que el segundo nos lleva a plantear cuál es el contexto de interpretación, hasta qué punto son inductivos los hallazgos y si hay un enfoque reflexivo de la interpretación.

A modo de resumen que engloba las cuestiones abordadas en esta fase reproducimos lo que indican Soundy et al. (2012, pp. 4-5) en su estudio. En este caso, tanto la estrategia de búsqueda como el muestreo y los criterios aplicados reflejaban una aproximación sistemática, protocolizada y exhaustiva a la literatura objeto de interés:

El autor realizó una búsqueda electrónica en diciembre de 2010 en las bases de datos CINAHL, AMED, EMBASE y MEDLINE utilizando palabras clave relacionadas con la actividad física (EJERCICIO, DEPORTE, ACTIVIDAD FÍSICA), la salud mental (ENFERMEDAD MENTAL GRAVE, ESQUIZOFRENIA) y el tipo de metodología utilizada en cada estudio (CUALITATIVA, EN PROFUNDIDAD, ENTREVISTAS NO ESTRUCTURADAS O SEMIESTRUCTURADAS). Se contactó con autores clave en el área y también se buscaron varias revistas relacionadas con el tema, entre ellas: Journal of Mental Health, Psychiatric Services y British Journal of Psychiatry. Además, se contactó por correo electrónico con un autor clave (Dr. D. Carless) para obtener detalles sobre su investigación actual. Tras esta búsqueda, se identificaron trece estudios. Esto está en línea con tipos similares de artículos de revisión (por ejemplo, Campbell et al. (2003) utilizaron 7, Malpass et al. (2009) 16, Soundy et al. (2011) 10). Con el fin de crear una serie de estudios que fueran lo más comparables, apropiados para los objetivos de la investigación y útiles dentro de este análisis, se aplicó un conjunto de preguntas y normas de selección durante la lectura inicial de los artículos. Se emplearon tres preguntas clave de selección: "¿Informa este artículo de los resultados empíricos de una investigación cualitativa y utilizó ese trabajo tanto métodos cualitativos de recopilación de datos como un método inductivo de análisis?", "¿Es relevante esta investigación para el tema de la síntesis?" y "¿Aporta este trabajo una contribución distinta al análisis más allá de los resultados colectivos?". Los criterios de inclusión fueron los siguientes: Cada estudio debía haberse publicado en una revista revisada por pares y estar escrito en inglés. Los resultados de cada estudio debían generarse a partir de una intervención deportiva o de ejercicio específica. El ejercicio o la actividad física debía realizarse fuera del centro de día de salud mental del paciente. Los datos de cada estudio debían generarse a partir de datos cualitativos empíricos no ficticios. Por último, cada estudio tenía que presentar secciones separadas de resultados y discusión para poder realizar el análisis meta-etnográfico correcto; sin ambas secciones no se podía completar la revisión.

C. Lectura de los estudios: ahora sí, viajando (Fase 3).

Como indican Britten et al. (2002), este momento del proceso requiere de una lectura cuidadosa de los estudios que lleve a la identificación de los conceptos principales. Es aquí donde empieza la primera fase de la síntesis y la labor es similar a la inmersión en los datos mediante la codificación abierta durante el análisis cualitativo (Luong et al., 2023; Sattar et al., 2021). Por ello, la recomendación inicial incluye una primera lectura que permita cierta familiaridad con hallazgos y conclusiones, ayudando a la identificación de posibles áreas de investigación adicionales que requieran búsquedas específicas. Más que una fase discreta, esta lectura tiene lugar a lo largo de todo el proceso de síntesis (sí, aunque esto constituye con frecuencia motivo de desaliento para quienes se encargan de la revisión meta-etnográfica, es tarea inevitable. El viaje requiere de una exploración concienzuda del territorio).

De estas primeras lecturas puede extraerse la recopilación de detalles del estudio y sus participantes utilizando un formato estructurado (p. ej., muestra, métodos de recogida y análisis de datos, resultados y conclusiones). Este tipo de información permite contextualizar las interpretaciones de cada uno. De modo más operativo, en este proceso de lectura iterativa se extraen *datos brutos* de los estudios para la síntesis, esto es, los constructos de primer y segundo orden, preservando la literalidad de las aportaciones originales con el fin de no perder ni información importante ni la terminología utilizada. Esta tarea puede desarrollarse creando una lista de metáforas o temas, y codificando con la

ayuda de programas informáticos (Sattar et al., 2021). Aquí es posible identificar claramente (Atkins et al., 2008):

- Los constructos de primer orden (citas textuales de las personas participantes), es decir, formas cotidianas de dar sentido al mundo.
- Los constructos de segundo orden (los hallazgos informados en los estudios), esto es, las interpretaciones de quienes llevaron a cabo cada estudio. Incluiría los constructos de las ciencias sociales (Britten et al., 2002).
- Los constructos de tercer orden (interpretación que se construye en el proceso meta-etnográfico), es decir, las interpretaciones de quienes trabajan sobre las interpretaciones de los/as autores/as originales.

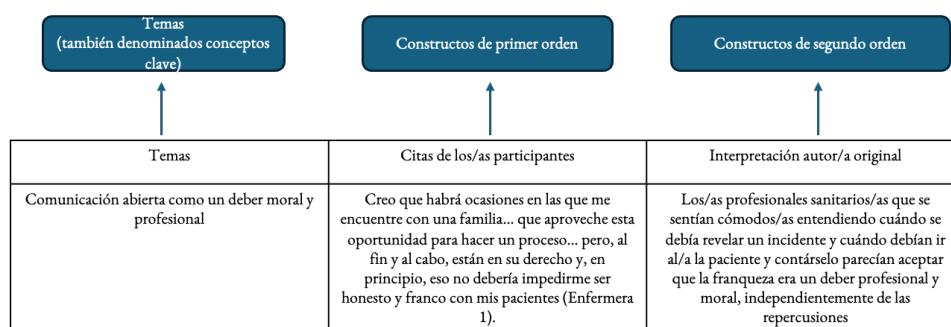
Figura 4

Ejemplo de una tabla de extracción de datos de estudios originales

Objetivo: Identificar los factores individuales, locales y organizativos dentro del sistema sanitario británico que apoyan o desalientan la honestidad en los/as profesionales cuando las cosas van mal.

5 temas identificados:

Comunicación abierta como un deber moral y profesional
Experiencias positivas pasadas
(...)



Nota. Adaptado de Sattar et al. (2021, p. 6). Esta Figura incluye la información correspondiente a un único trabajo. El esquema se reproduce con todos los estudios incluidos en la meta-etnografía.

D. Determinar cómo se relacionan los estudios: nuestro mapa del viaje (Fase 4).

Siguiendo a France et al. (2019), Noblit y Hare (1988) califican esta fase como “juicio clave”, donde se ha de determinar la relación entre estudios para decidir cómo sintetizarlos, y plantean como tarea principal “juntar” los trabajos, para lo cual sería necesario determinar las relaciones entre ellos. En palabras de los autores, “creemos que tiene sentido establecer una lista de las metáforas, frases, ideas y/o conceptos clave (y sus relaciones) utilizados en cada relato y yuxtaponerlos” (1988, p. 28). En esta fase se refleja el acto de agrupar los códigos en temas. Esta categorización más amplia se lleva a cabo iterativamente, y es resultado de una acción colaborativa. Se trata de reunir los conceptos y ver cómo se relacionan, o desafían, unos a otros. De este modo, al decidir cómo se relacionan los estudios, se requiere tener en cuenta de qué tratan, su enfoque teórico y el significado de sus conceptos, temas o metáforas.

Considerando la noción de conceptos clave, France et al. (2014, p. 9) definen concepto como una “idea significativa que se desarrolla comparando casos particulares. Fundamentalmente, los conceptos han de explicar y no solo describir los datos”, ya que uno de los objetivos del análisis cualitativo es desarrollar conceptos que ayuden a comprender una experiencia. Así, en esta fase se trata de identificar los conceptos clave o interpretaciones de segundo orden. Utilizar algún formato de tabla permitiría mostrar los conceptos y temas de todos los estudios de modo estructurado. Como siguiente paso se reducirían los temas a categorías relevantes y estas categorías serían revisadas y fusionadas mediante el debate sobre cómo se relacionan y por referencia al texto original (Atkins et al., 2008). En esta tarea, un recurso de utilidad recomendado por algunos/as investigadores/as (p.e., Soundy y Heneghan, 2022) es el uso de preguntas: ¿qué conceptos están discutiendo y expresando los/as autores/as de los estudios incluidos y cómo se relacionan con otros conceptos? ¿Existe algún fenómeno particular que prevalezca en todos los estudios y cuál es la comprensión actual del mismo? ¿Los hallazgos actuales se desafían o

contradican entre sí? ¿Hay algún factor específico que pueda explicar hallazgos particulares? La comparación de la codificación entre los distintos estudios permite evaluar las similitudes y diferencias entre las conclusiones de estos (denominadas análisis recíproco y refutacional, respectivamente).

Así, los temas de los distintos estudios se agrupan en categorías pertinentes, en las que aunamos los conceptos comunes de los estudios según las metáforas subyacentes. Durante esta fase es esencial examinar los datos contextuales de cada estudio (esto es, entornos, objetivos y enfoques). Estas categorías recién formadas se etiquetan utilizando una terminología que engloba todos los conceptos relevantes que contienen. Es probable que esta fase sea iterativa y que las agrupaciones se revisen mediante debates en el equipo de revisión. La Tabla 2 presenta un ejemplo de una lista de temas creados para diversos estudios y las categorías de nueva creación que integran parte del trabajo meta-etnográfico. Esas categorías creadas durante esta fase son etiquetas descriptivas, mientras los constructos de tercer orden se desarrollan más adelante, constituyendo los datos de cada categoría la base de la traducción recíproca o la síntesis refutacional posterior. Si el número de estudios es elevado puede llevarse a cabo en su lugar un análisis temático (Sattar et al., 2021).

Tabla 2

Lista de metáforas o conceptos clave de estudios originales y categorías de nueva creación

<i>Temas/conceptos clave identificados en los estudios</i>	<i>Categorías de nueva creación (1 y 2)</i>
Duclos et al. (2005) Pacientes	1. Información facilitada durante la divulgación
1. Traumas	Qué información facilitar
2. Preocupaciones	Qué información revelar sobre el error, Cómo revelar, Impacto emocional del error
3. Frustraciones	Proporcionar información sobre lo sucedido, responsabilidad
4. Factores de comunicación	Conectar los puntos
5. Necesidades del paciente	Frustraciones del paciente, preocupaciones del paciente, comunicación
Espin et al. (2006) Profesionales sanitarios y pacientes	(...)
1. Confianza	Sugerencias para optimizar la experiencia
	2. Concepto de disculpa
	Cuándo disculparse
	Disculpas y expresiones de pesar
	Disculpas e importancia de la acción
	Qué tipo de disculpa se ofrece

Nota. Adaptado de Sattar et al. (2021, pp. 6 y 7). En aras a simplificar la presentación, en la columna de categorías de nueva creación se han eliminado las referencias a los artículos originales de los que se extrae el contenido incluido en la categoría.

En definitiva, se trata de agrupar los códigos en temas mediante una categorización más amplia, y utilizando diversos métodos para organizar los datos (i.e. diagramas o software de análisis de datos cualitativos), con el fin de poner en común los conceptos y ver cómo se relacionan o se contradicen entre sí, a través de la codificación línea a línea o la yuxtaposición de hallazgos entre estudios (Sattar et al., 2021; Soundy y Heneghan, 2022).

En un ejemplo tomado de Britten et al. (2002), al buscar conceptos comunes y recurrentes en los distintos artículos se identifican: adhesión/cumplimiento, autorregulación, aversión, estrategias alternativas de afrontamiento, sanciones y revelación selectiva. Así por ejemplo, la adherencia/cumplimiento representa la visión tradicional de la toma de medicamentos, en la que el/la paciente sigue las indicaciones y hace lo que se le dice, mientras el concepto de estrategias de afrontamiento alternativas se refiere a otras formas (distintas del uso de medicamentos con receta) en las que las personas se tratan a sí mismas, y puede incluir terapias alternativas y complementarias, así como estrategias de autoayuda como la dieta y el ejercicio. Con el fin de entender cómo se comparan entre sí, los conceptos de cada artículo aparecen en una tabla (Tabla 3), junto con detalles relevantes sobre el contexto del estudio y el diseño de la investigación (cuatro primeras filas de la tabla),

información contextual esencial para la síntesis. A partir de la quinta fila, cada una representa un concepto clave, y la última representa la principal explicación o teoría que se construye de cada artículo.

Tabla 3

Información completa de los estudios sobre el significado lego de los medicamentos

Métodos y conceptos	Donovan y Blake (1992)	Britten (1996)
Muestra	54 pacientes con sospecha de artropatía inflamatoria	30 pacientes, asistentes y no asistentes
Recogida de datos	Entrevistas a domicilio antes y después de la consulta; observación de las consultas	Entrevistas a domicilio
Contexto	3 unidades de reumatología	2 unidades de medicina general
Tipos de medicinas	Medicamentos anti-inflamatorios no esteroides y de segunda línea	Sin seleccionar
Adherencia/cumplimiento	No perciben que el cumplimiento (del tratamiento) sea un problema	Comportamiento correcto y toma sistemática de medicamentos
Auto-regulación	Niveles de incumplimiento	Preferencia por no consumir medicación
Aversión	Aversión al consumo de medicinas, miedo a los efectos secundarios, debilidad, dependencia	Aversión a los medicamentos, medicamentos como perjudiciales
Estrategias de afrontamiento alternativas	Variedad de medicinas alternativas	Uso de medicina alternativa
Sanciones	-	-
Comunicación selectiva de información	Pacientes no informaron a los/as profesionales de las dosis alteradas	-
Explicación/ Teoría/ Interpretación de segundo orden	Los/as pacientes mantienen un análisis de “costes-beneficios” de cada tratamiento sopesando el coste/riesgo de cada tratamiento frente a los beneficios tal como los percibían	Es posible que los pacientes no expresen opiniones que no consideren médicamente legítimas.

Nota. Adaptado de Britten et al. (2002, p. 212). Se incluye la estructura que presentan los/as autores/as y su contenido para dos estudios. El trabajo original recoge más estudios en distintas columnas, lo cual facilita la comparación. Las referencias completas de los estudios incluidos pueden consultarse en el trabajo original.

E. Traducir los estudios entre sí (Fase 5): integrando las experiencias de los lugares visitados

Como apuntan Cahill et al. (2018), al abordar esta fase Noblit y Hare (1988) recurrieron a la noción de analogías para describir el proceso de traducción. Por ejemplo, “un estudio es como otro a excepción de ...” (p. 29), y plantean este proceso como una comparación sistemática del significado de las metáforas y los conceptos de un relato con las metáforas y conceptos de otros, con el fin de identificar la variedad de metáforas, conceptos y temas (France et al., 2019; Sattar et al., 2021). En este

sentido, la traducción de conceptos clave dentro de y entre estudios resulta similar al método de comparación constante. Por su parte, Luong et al. (2023) indican que la traducción implica explorar las analogías, metáforas, temas y conceptos que pueden ayudar a dar sentido a las relaciones entre los estudios. La tarea de comparación subyacente a la traducción supone que cada concepto de cada estudio se compara con los demás estudios sucesivamente. En este caso, el orden establecido es importante, ya que los trabajos analizados inicialmente tendrán gran influencia en el desarrollo de las ideas. Una secuencia de análisis posible, sobre todo cuando sintetizamos gran número de documentos a lo largo de un extenso periodo temporal, lleva a ordenar cronológicamente los estudios y traducir los temas, aplicando los conceptos/temas clave del documento uno al documento dos para, a continuación, trasladar la síntesis de ambos al documento tres, y así hasta revisar todos los estudios. Esta gradación cronológica puede sustituirse por la gradación fruto de la evaluación de la calidad de las publicaciones que se llevó a cabo en fases previas, y que permitiría identificar un estudio “índice” (el de mayor puntuación) que sirve como punto de partida para el trabajo posterior (Cahill et al., 2018).

Desde un punto de vista teórico, Noblit y Hare (1988) basaron su propuesta en la Teoría de la explicación social (Turner, 1980) asumiendo que toda explicación es comparativa y adopta un formato de traducción, junto a la idea de que todo conocimiento es metafórico (Brown, 1977, citado en Noblit y Hare, 1988). En este marco, la síntesis se construye mediante la traducción de múltiples estudios cualitativos a los términos de los demás, y trata de interpretar el significado, siendo la traducción idiomática y no literal, y teniendo en cuenta el contexto de cada estudio (France et al., 2019). Los debates en equipo sobre los conceptos clave y sus significados, que dan lugar a interpretaciones colaborativas, no son incompatibles con la opción de reflejar en un diario nuestra posición teórica al analizar los estudios como forma de garantizar nuestra conciencia de esta (Cahill et al., 2018). Es aquí donde los/as autores/as identifican tres formas diferentes en las que los estudios pueden relacionarse / traducirse (Noblit y Hare, 1988; Sattar et al., 2021):

- Comparación directa entre relatos como *traducciones recíprocas*, los conceptos de un estudio pueden incorporar los de otro, partiendo del supuesto de que los estudios pueden “sumar” entre sí, ya que serían estudios sobre cosas similares.
- Las *traducciones refutativas* permiten identificar si las teorías o ideologías subyacentes a dos o más estudios difieren. Se centran en explicar y explorar diferencias, excepciones, incongruencias e incoherencias de relatos que se oponen entre sí. En este caso, los estudios no son lo suficientemente similares como para sumarlos.
- La *línea argumental* que se elabora a partir del proceso de traducción supone el descubrimiento de “un todo” a partir del conjunto de partes.

Para autores como Sattar et al. (2021), la meta-etnografía debería implicar tanto una traducción recíproca como refutativa, combinadas con una síntesis argumental, que supone la siguiente fase del análisis. De este modo, la tarea meta-etnográfica pasa por poner de relieve similitudes y diferencias entre conceptos, conceptos y metáforas, y permite su organización en otras categorías conceptuales (Toye et al., 2013) y, sobre ellas de conceptos de tercer orden (la interpretación de interpretaciones a la que aspira la meta-etnografía) en la fase posterior.

De forma más detallada, y como *modus operandi* para avanzar en nuestro devenir como meta-etnógrafos/as incipientes, la tarea aquí empieza por identificar los temas y conceptos de la publicación inicial, en un proceso de comparación y contraste. A continuación, se resumen los temas y conceptos del siguiente artículo, destacando lo que es similar con el artículo previo, y lo que puede añadir como novedad o en lo que sus hallazgos divergen. En el siguiente paso, se resume un nuevo estudio, enfatizando aquello que tiene de similar a los anteriores, y después las áreas de divergencia y sus aportaciones novedosas. El proceso continúa hasta sintetizar todas las publicaciones y las interpretaciones de sus autores originales. Como ejemplo de este nivel de síntesis incluimos en la Tabla 4 una propuesta de organización de las traducciones recogida por Sattar et al. (2021).

Tabla 4*Ejemplo de una tabla de traducciones (extracto)*

Descriptorios (grupos de conceptos agrupados/rúbricas temáticas generales)	Datos de primer orden (datos primarios de los estudios)	Temas de segundo orden (Temas desarrollados por los autores principales)
Reconocimiento de la responsabilidad y disculpas	<p>“Si he cometido un error, tengo que ir a ver a esa persona y decirle que lo siento, que ha sido culpa mía. No digo que haya estado bien, pero fui yo quien lo hizo, fue un error y le pido disculpas. Y si luego quieren ir más allá, pues es su prerrogativa” (Harrison et al., 2017).</p> <p>“Si cometo un error, es mi responsabilidad decírselo (al paciente o a la familia)” (Shannon et al., 2009)</p>	<p>La transparencia como deber moral y profesional (Harrison et al., 2017).</p> <p>¿Quién debe informar al paciente? (Shannon, et al., 2009).</p>

Nota. Adaptado de Sattar et al. (2021, p. 9). Las referencias completas de los estudios incluidos pueden consultarse en el trabajo original.

F. Síntesis de las traducciones (Fase 6): ¿qué aportamos a las narraciones de quienes ya se aventuraron en este viaje?

Encarando las últimas fases del viaje propuesto, Luong et al. (2023) indican que los/as meta-etnógrafos/as “trabajan con los conceptos identificados en los estudios revisados para llegar a nuevas interpretaciones. Implica buscar explicaciones globales e identificar lagunas, solapamientos y silencios” (p. 46). Es aquí donde surgen las líneas argumentales, elaboradas a partir de la síntesis previa.

Los investigadores deben documentar especialmente el examen de las ideas generadas, proporcionando evidencias de cómo y cuándo se relacionan entre sí (si es que lo hacen). La *abducción*²⁶ sería necesaria en esta etapa, donde el razonamiento abductivo permite considerar esas observaciones.

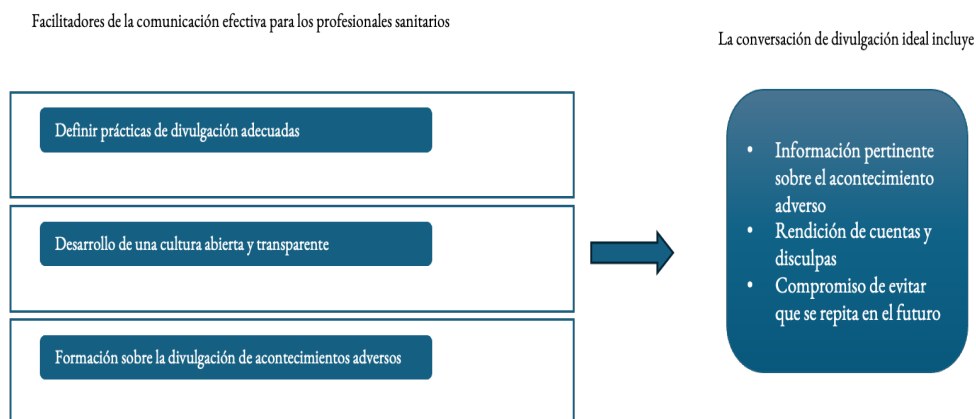
En conjunto, esta fase está destinada a proporcionar una nueva interpretación de los fenómenos mediante nuevos hallazgos o conceptualizaciones. No obstante, se trata de una fase no exenta de cierta confusión, mientras que France et al. (2019) consideran incluidas en esta fase 6 tanto la síntesis de traducciones como la síntesis de líneas argumentales, Noblit y Hare (1988) señalaron que bien se hacía una síntesis de la línea argumental, bien una síntesis recíproca o refutacional, y emplazaban la traducción antes de elaborar la síntesis argumental. Para estos autores, la síntesis de la línea argumental implica poder responder una simple cuestión: “¿Qué podemos decir del conjunto (organización, cultura, etc.) basándonos en estudios selectivos de las partes? De este modo, se mantiene el paralelismo con el desarrollo de una teoría fundamentada. Posteriormente, en diversas publicaciones (Noblit, 2016; Thorne et al., 2004) la síntesis de la línea argumental se describe como la construcción de un argumento sobre lo que dice un conjunto de estudios, aclarándose que es un “nuevo argumento” o explicación global de un fenómeno. Otras descripciones acercan a esta síntesis a una inferencia, un nuevo modelo

²⁶ Birks y Mills (2015) definen abducción como una forma de razonamiento que comienza con un examen de los datos y la formación de una serie de hipótesis que luego se corroboran o refutan durante el proceso de análisis, ayudando a la conceptualización inductiva. (Birks M. y Mills J. *Grounded theory: a practical guide*. 2nd ed. London: SAGE). El análisis abductivo es un enfoque de investigación que combina la naturaleza iterativa y basada en hipótesis del razonamiento abductivo con el análisis riguroso de los datos. Partiendo de datos -a menudo cualitativos- se buscan patrones o anomalías que sugieren ciertas hipótesis. Se trata no solo de observar lo que muestran los datos, sino de interpretarlos de forma que descubran ideas o teorías más profundas. Stewart, L. (s.f.). *Abductive Reasoning in Research*. Atlas.ti. Recuperado el 17 de abril de 2020 de <https://atlasti.com/research-hub/abductive-reasoning>. El razonamiento abductivo propicia así un movimiento entre datos nuevos y los previos, y la generación de conocimientos o teorías, estableciendo comparaciones e interpretaciones en la búsqueda de patrones y explicaciones teóricas (Denzin y Lincoln, 2018).

general o hipótesis, etc., conceptualizaciones que no han de verse como incompatibles. La Figura 5 refleja la representación de una línea de síntesis argumental (Sattar et al., 2021).

Figura 5

Ejemplo de una línea de síntesis argumental

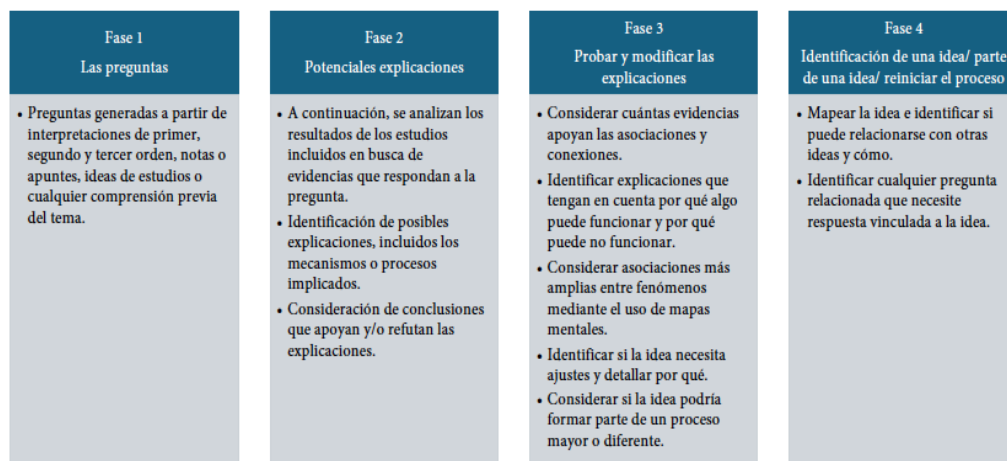


Nota. Adaptado de Sattar et al. (2021, p. 11).

Como indican Soundy y Heneghan (2022), los principios identificados por Charmaz (2017) pueden ser utilizados para apoyar la etapa de cuestionamiento e identificación de ideas en el contexto de la elaboración de una línea argumental (Figura 6). Estos interrogantes permiten crear y probar nuevos conocimientos, siendo imprescindible documentar de forma crítica y transparente las respuestas a las preguntas, ideas y razonamientos generados a medida que se identifican las conclusiones a las preguntas planteadas originalmente.

Figura 6

Proceso de generación de preguntas-ideas para crear una línea argumental



Nota. Adaptada de Soundy y Heneghan (2022, p. 270).

Un ejemplo de cómo las ideas son desarrolladas y retadas desde una perspectiva socio-constructivista implicaría cuatro objetivos y preguntas relacionadas (Soundy y Heneghan, 2022):

1. Identificación de la idea con una justificación o un razonamiento (ejemplos de preguntas: ¿Qué puede estar pasando aquí? ¿Qué conexiones existen entre los resultados de los distintos estudios? ¿Qué identifican directamente los estudios? ¿Qué se identifica por implicación a partir de los estudios? ¿Qué se identifica utilizando la teoría para conectar los datos o explicar los resultados de los estudios?).

2. Cuestionar la veracidad/precisión de la idea (¿Cómo es posible conseguir apoyo para esta idea? ¿Parecen estar asociadas unas variables concretas con otras? ¿Qué pruebas utiliza para ilustrarlo? ¿Son fenómenos que parecen ayudar a explicar los resultados? ¿Qué grado de apoyo existe entre los estudios y qué grado de detalle se ofrece en cada uno de ellos? ¿Cuáles son las lagunas en la comprensión? ¿Podría algún conocimiento anterior proporcionar una clave o vínculo con aspectos, procesos o mecanismos identificados en los resultados de los estudios incluidos? ¿Existe una explicación natural que pueda derivarse de la teoría anterior?).

3. Identificar una explicación alternativa y los casos en que no funciona (¿Cómo se relaciona la idea con teorías, modelos, mecanismos o procesos anteriores? ¿Se relaciona el fenómeno en el que se centra con otros fenómenos? ¿Podrían establecerse otras conexiones entre fenómenos relacionados? ¿Puede expresarse la idea de forma alternativa? ¿Proporcionaron los datos / casos en los que la idea de conexiones o asociación no funciona?).

4. Decidir si la idea puede utilizarse o si se necesita una alternativa (¿Podría defenderse la suficiencia teórica? ¿Es necesaria alguna modificación de la idea? ¿Es necesaria una nueva idea?).

G. Expresión de la síntesis: compartiendo nuestras impresiones del viaje (Fase 7).

Por último, hemos de compartir con quienes estén interesados/as nuestra experiencia en el viaje y lo que hemos aprendido. Así, ese relato compartido supone que los conocimientos meta-etnográficos han de organizarse de forma que permitan avanzar en la comprensión del fenómeno estudiado. Para ello, una orientación útil son las recomendaciones y orientaciones para la presentación de este tipo de informe de eMERGE (*Meta-ethnography Reporting Guidelines*)²⁷, junto a las directrices PRISMA, en caso de presentar un diagrama PRISMA²⁸ (France et al., 2019; Sattar et al., 2021).

Desde el marco de trabajo de eMERGE, el informe ha de estar organizado conforme a las etapas seguidas durante la revisión meta-etnográfica, describiendo sus procesos y justificando las elecciones realizadas, y se compone de tres apartados: la tabla orientativa, que resume los 19 criterios para la presentación de los informes; las notas explicativas donde se expone cómo y por qué aplicar cada criterio de presentación; y las notas complementarias (extensiones) a los criterios de presentación de informes, donde se explica cómo informar sobre aquellos aspectos que no se aplican a todas las meta-etnografías.

Además de estos métodos estándar de elaboración de informes descritos en la guía eMERGE, la fase final puede dividirse en tres etapas, incluyendo: a) un resumen de los resultados, b) puntos fuertes, limitaciones y reflexión, y finalmente, c) recomendaciones y conclusiones (France et al., 2019b).

Si asumimos una perspectiva socio-constructivista, el informe debería recoger los siguientes aspectos clave (Soundy y Heneghan, 2022):

- Debe poner a disposición un registro de las fases analíticas de la meta-etnografía, de modo que se puedan establecer buenas prácticas y sea posible disponer de una gran cantidad de ejemplos a los que recurrir.

- La posición paradigmática debería abarcar las siete etapas, considerando cómo y por qué se utilizan técnicas particulares para la síntesis, y cómo y por qué se utiliza la evaluación crítica.

En conclusión, la consideración cuidadosa de los conceptos y supuestos clave que sustentan el trabajo de síntesis de la meta-etnografía, así como los pasos implicados en el proceso, son esenciales para ganar confianza en la calidad de la revisión, así como para aquellos/as investigadores/as que contemplan la posibilidad de realizar a su vez una revisión meta-etnográfica. La meta-etnografía, al sintetizar la evidencia cualitativa de un modo que va más allá del significado de los estudios originales que interpreta, presenta un gran potencial para ampliar la comprensión de fenómenos en el ámbito de

²⁷ <https://emergeproject.org/>

²⁸ <https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-flow-diagram>

las ciencias sociales, así como establecer criterios basados en la evidencia para la toma de decisiones en contextos políticos y de intervención.

6. RECURSOS

A continuación se incluye un listado de referencias, extraído de Luong et al. (2023, p. 47), a modo de recursos que permitirían preparar y llevar a cabo una meta-etnografía.

- Campbell, R., Pound, P., Morgan, M., Daker-White, G., Britten, N., Pill, R., Yardley, L., Pope, C. y Donovan, J. (2011). Evaluating meta-ethnography: systematic analysis and synthesis of qualitative research. *Health Technology Assessment*, 15(43), 1–164. <https://doi.org/10.3310/hta15430>
- Noblit, G.W. y Hare, R.D. (1988). *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. Sage Publications.
- France, E. F., Cunningham, M., Ring, N., Uny, I., Duncan, E. A., Jepson, R. G., Maxwell, M., Roberts, R. J., Turley, R. L., Booth, A., Britten, N., Flemming, K., Gallagher, I., Garside, R., Hannes, K., Lewin, S., Noblit, G. W., Pope, C., Thomas, J., Vanstone, M., Higginbottom, G., y Noyes, J. (2019). Improving reporting of meta-ethnography: The eMERGe reporting guidance. *Journal of Advanced Nursing*, 75(5), 1126–1139. <https://doi.org/10.1111/jan.13809>
- Toye, F., Seers, K., Allcock, N., Briggs, M., Carr, E. y Barker, K. (2014). Meta-ethnography 25 years on: challenges and insights for synthesising a large number of qualitative studies. *BMC Medical Research Methodology*, 14, 80. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-14-80>

7. REFERENCIAS

- Ardila Suárez, E.E. y Rueda Arenas, J.F. (2013). La saturación teórica en la Teoría Fundamentada: su de-limitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 93-114. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/74166/41641-189266-1-PB.pdf?sequence=1>
- Atkins, S., Lewin, S., Smith, H., Engel, M., Fretheim, A. y Volmink, J. (2008). Conducting a meta-ethnography of qualitative literature: lessons learnt. *BMC Medical Research Methodology*, 8(21). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-21>
- Barnett-Page, E. y Thomas, J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: A critical review. *BMC Medical Research Methodology*, 9(59). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-9-593>
- Bassi Follari, J. (2014). Cualí/Cuanti: La distinción paleozoica. *Forum: Qualitative Social Research*, 15(2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1993/3659>
- Berra, S. (2020). Fundamentos y métodos de las revisiones sistemáticas. *Areté*, 20(2), 73-82. Obtenido de: <https://arete.iberu.edu.co/article/view/art.20208>
- Birks M. y Mills J. (2015). *Grounded theory: a practical guide*. (2nd ed.). SAGE.
- Britten, N., Campbell, R., Pope, C., Donovan, J., Morgan, M. y Pill, R. (2002). Using meta ethnography to synthesise qualitative research: a worked example. *Journal of health services research & policy*, 7(4), 209–215. <https://doi.org/10.1258/135581902320432732>
- Brookfield, S., Fitzgerald, L., Selvey, L. y Maher, L. (2019). The blind men and the elephant: Meta-ethnography 30 years on. *Qualitative Health Research*, 29(11), 1674–1681. <https://doi.org/10.1177/1049732319826061>
- Butler, A., Hall, H. y Copnell, B. (2016). A Guide to Writing a Qualitative Systematic Review Protocol to Enhance Evidence-Based Practice in Nursing and Health Care. *Worldviews on evidence-based nursing*, 13(3), 241–249. <https://doi.org/10.1111/wvn.12134>
- Cahill, M., Robinson, K., Pettigrew, J., Galvin, R. y Stanley, M. (2018). Qualitative synthesis: A guide to conducting a meta-ethnography. *British Journal of Occupational Therapy*, 81(3), 129-137. <https://doi.org/10.1177/0308022617745016>

- Campbell, R., Pound, P., Morgan, M., Daker-White, G., Britten, N., Pill, R., Yardley, L., Pope, C. y Donovan, J. (2011). Evaluating meta-ethnography: systematic analysis and synthesis of qualitative research. *Health Technology Assessment*, 15(43), 1–164. <https://doi.org/10.3310/hta15430>
- Charmaz, K. (2017). Constructivist grounded theory. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 299–300. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262612>
- Cochrane (s.f.). ¿Qué son las revisiones sistemáticas? <https://www.cochrane.org/es/our-evidence/what-are-systematic-reviews>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE.
- Dixon-Woods, M., Bonas, S., Booth, A., Jones, D. R., Miller, T., Sutton, A. J., Shaw, R. L., Smith, J. A. y Young, B. (2006). How can systematic reviews incorporate qualitative research? A critical perspective. *Qualitative Research*, 6(1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/1468794106058867>
- Dixon-Woods, M., Booth, A. y Sutton, A. (2007). Synthesizing qualitative research: A review of published reports. *Qualitative Research*, 7(3), 375–422. <https://doi.org/10.1177/1468794107078517>
- Doyle, L. H. (2003). Synthesis through meta-ethnography: Paradoxes, enhancements and possibilities. *Qualitative Research*, 3(3), 321–344. <https://doi.org/10.1177/1468794103033003>
- Evans D. (2002). Systematic reviews of interpretive research: interpretive data synthesis of processed data. *The Australian Journal of Advanced Nursing: A Quarterly Publication of the Royal Australian Nursing Federation*, 20(2), 22–26. <https://www.ajan.com.au/archive/Vol20/Vol20.2-4.pdf>
- France, E. F., Cunningham, M., Ring, N., Uny, I., Duncan, E. A., Jepson, R. G., Maxwell, M., Roberts, R. J., Turley, R. L., Booth, A., Britten, N., Flemming, K., Gallagher, I., Garside, R., Hannes, K., Lewin, S., Noblit, G. W., Pope, C., Thomas, J., Vanstone, M., Higginbottom, G., y Noyes, J. (2019b). Improving reporting of meta-ethnography: The eMERGe reporting guidance. *Journal of advanced nursing*, 75(5), 1126–1139. <https://doi.org/10.1111/jan.13809>
- France, E.F., Ring, N., Thomas, R., Noyes, J., Maxwell, M. y Jepson, R. (2014). A methodological systematic review of what's wrong with meta-ethnography reporting. *BMC Medical Research Methodology*, 14, 119. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-14-119>
- France, E. F., Uny, I., Ring, N., Turley, R. L., Maxwell, M., Duncan, E. A. S., Jepson, R. G., Roberts, R.J. y Noyes, J. (2019). A methodological systematic review of meta-ethnography conduct to articulate the complex analytical phases. *BMC Medical Research Methodology*, 19(1), 35. <https://doi.org/10.1186/s12874-019-0670-7>
- France, E.F.W., Wells, M., Lang, H. y Williams, B. (2016). Why, when and how to update a meta-ethnography qualitative synthesis. *Systematic reviews*, 5(1), 44. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0218-4>
- Frost, J., Garside, R., Cooper, C. y Britten, N. (2016). Meta-Study as Diagnostic: Toward Content Over Form in Qualitative Synthesis. *Qualitative Health Research*, 26(3), 307–319. <https://doi.org/10.1177/1049732315619381>
- García-Perdomo, H. A. (2015). Conceptos fundamentales de las revisiones sistemáticas/metaanálisis. *Revista Urología Colombiana*, 24(1), 28-34. <https://www.redalyc.org/pdf/1491/149138607006.pdf>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Grant, M. J. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hannes, K. y Macaitis, K. (2012). A move to more systematic and transparent approaches in qualitative evidence synthesis: update on a review of published papers. *Qualitative Research*, 12(4), 402–442. <https://doi.org/10.1177/1468794111432992>

- Lewin, S., Booth, A., Glenton, C., Munthe-Kaas, H., Rashidian, A., Wainwright, M., Bohren, M. A., Tunçalp, Ö., Colvin, C. J., Garside, R., Carlsen, B., Langlois, E. V. y Noyes, J. (2018). Applying GRADE-CERQual to qualitative evidence synthesis findings: introduction to the series. *Implementation science: IS*, 13(Suppl 1), 2. <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0688-3>
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE. [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Luong, V., Bearman, M. y MacLeod, A. (2023). A Beginner's Guide to Meta-Ethnography. *Journal of Graduate Medical Education*, 15(1), 46–47. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-22-00958.1>
- Manterola, C., Astudillo, P.R., Arias, E. y Claros, N. (2013). Revisión sistemática de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91, 149-155. <https://doi.org/10.1016/J.CIRESP.2011.07.009>
- Morse J. M. (2004). Qualitative evidence: using signs, signals, indicators, and facts. *Qualitative health research*, 14(6), 739–740. <https://doi.org/10.1177/1049732304265777>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. y Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Noblit, G.W. (2016). How qualitative (or interpretive or critical) is qualitative synthesis and what we can do about this? En *A public lecture by Professor George W. Noblit, University of North Carolina at Chapel Hill Edinburgh*. <http://emergeproject.org/wp-content/uploads/2016/09/How-qualitative.pdf>
- Noblit, G.W. y Hare, R.D. (1988). *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. Sage Publications.
- Noyes, J., Booth, A., Cargo, M., Flemming, K., Harden, A., Harris, J., Garside, R., Hannes, K., Pantoja, T. y Thomas, J. (2023). Qualitative evidence. En J.P.T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, M.J. Page y V.A. Welch (Eds.), *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* versión 6.4 (actualizada Agosto 2023). <https://training.cochrane.org/handbook/current/chapter-21>
- Ortega-Bastidas, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293-299. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33963459007>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Ring, N., Jepson, R. y Ritchie, K. (2011). Methods of synthesizing qualitative research studies for health technology assessment. *International Journal of Technology Assessment in Health Care*, 27(4), 384–390. <https://doi.org/10.1017/S0266462311000389>
- Sandelowski, M. y Barroso, J. (2007). *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. Springer Publishing Company.
- Sattar, R., Lawton, R., Panagioti, M. y Johnson, J. (2021). Meta-ethnography in healthcare research: a guide to using a meta-ethnographic approach for literature synthesis. *BMC Health Services Research*, 21, 50. <https://doi.org/10.1186/s12913-020-06049-w>
- Smith, B. (2018). Generalisability in qualitative research; misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10(1), 137–149. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1393221>
- Sobrido Prieto, M. y Rumbo-Prieto, J.M. (2018). La revisión sistemática: pluralidad de enfoques y metodologías. *Enfermería Clínica*, 28(6), 387-393. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.08.008>
- Soundy, A. y Heneghan, N. R. (2022). Meta-ethnography. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 15(1), 266-286. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1966822>

- Soundy, A., Kingstone, T. y Coffee, P. (2012). Understanding the Psychosocial Processes of Physical Activity for Individuals with Severe Mental Illness: A Meta-Ethnography. In L. L'Abate (Ed.), *Mental Illnesses - Evaluation, Treatments and Implications* (pp. 1-20). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/30120>
- Stewart, L. (s.f.). *Abductive Reasoning in Research*. Atlas.ti. Recuperado el 17 de abril de 2020 de <https://atlasti.com/research-hub/abductive-reasoning>.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Sutton, A., Clowes, M., Preston, L. y Booth, A. (2019). Meeting the review family: exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health Information y Libraries Journal*, 36(3), 202-222. <https://doi.org/10.1111/hir.12276>
- Toye, F., Seers, K., Allcock, N., Briggs, M., Carr, E., Andrews, J. y Barker, K. (2013). 'Trying to pin down jelly' - exploring intuitive processes in quality assessment for meta-ethnography. *BMC Medical Research Methodology*, 13, 46. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-46>
- Toye, F., Seers, K., Allcock, N., Briggs, M., Carr, E. y Barker, K. (2014). Meta-ethnography 25 years on: challenges and insights for synthesising a large number of qualitative studies. *BMC Medical Research Methodology*, 14, 80. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-14-80>
- Thorne, S., Jensen, L., Kearney, M. H., Noblit, G. y Sandelowski, M. (2004). Qualitative metasynthesis: reflections on methodological orientation and ideological agenda. *Qualitative Health Research*, 14(10), 1342–1365. <https://doi.org/10.1177/1049732304269888>
- Turner, S. (1980). *Sociological Explanation as Translation*. Cambridge University Press. https://digitalcommons.usf.edu/phi_facpub/101
- Umscheid, C. A. (2013). A Primer on Performing Systematic Reviews and Meta-analyses. *Clinical infectious diseases: an official publication of the Infectious Diseases Society of America*, 57(5), 725–734. <https://doi.org/10.1093/cid/cit333>
- Urrieta, L, Jr. y Noblit, G. W. (Eds.) (2018). *Cultural constructions of identity: Meta ethnography and theory*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190676087.001.0001>
- Wanat, M., Boulton, M. y Watson, E. (2016). Patients' experience with cancer recurrence: a meta-ethnography. *Psycho-oncology*, 25(3), 242-252. <https://doi.org/10.1002/pon.3908>

INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Silvia Escobar Fuentes, Fco. Manuel Montalbán Peregrín

y M^a Auxiliadora Durán Durán

Profesores del área de Antropología Social y Psicología Social. Universidad de Málaga

1. ¿QUÉ ES EL ANÁLISIS DEL DISCURSO (AD)?

Este capítulo pretende acercar, de una forma sencilla y práctica, el análisis del discurso a investigadores noveles, alumnado, o cualquier analista (investigadores en formación o noveles en el uso de la metodología cualitativa) que quiera tener un primer contacto con esta forma de análisis.

En este acercamiento al discurso podemos establecer como noción de partida que la perspectiva discursiva emergió “ante la insuficiencia de las miradas representacionistas para dar cuenta de la relación que se establece entre lo cognitivo, de tipo individual y, lo social, cuestionándose tanto sus fundamentos ontológicos y epistemológicos, como sus prácticas investigativas” (Sisto Campos, 2012, p. 203).

Tras una aparente simplicidad, la práctica del análisis discursivo es una tarea compleja que precisa de repetidas lecturas, constancia y esfuerzo, tanto para alcanzar una interpretación reveladora de los discursos y sus funciones, como para evitar el habitual error de considerar cualquier actividad analítica sobre textos/discursos, análisis del discurso. Ya que la diversidad de propuestas incluidas bajo la denominación AD suele generar cierta confusión en el/la analista que se inicia en este quehacer, más que un recorrido exhaustivo que detalle la forma de abordar la tarea de análisis desde diferentes aproximaciones, en este capítulo centramos nuestro interés en los repertorios interpretativos como herramienta analítica (Potter y Wetherell, 1987). Pese a ello, en algunos apartados se hará mención a otras formas de análisis, considerando similitudes y diferencias, y se plantean algunas complejidades en este ámbito metodológico.

1.1. Discurso

Una buena manera de comenzar a transitar esta senda es introducir los conceptos de discurso y análisis del discurso. Si bien hemos de advertir la ausencia de consenso sobre sus definiciones, sujetas a las diversas teorías y prácticas bajo el paraguas de esta denominación, desde esa pluralidad se plantea una visión general de ambas nociones.

Así, en esta primera parada abordamos las siguientes cuestiones: ¿Qué es el discurso? ¿Qué entendemos por discurso?

El concepto discurso es ampliamente polisémico; y cada significado va a corresponder a la aproximación al lenguaje en la que nos apoyemos. Dicho de otro modo, la noción discurso lleva consigo múltiples, y variados, significados, identificándose como una pieza clave en diversos campos del saber. En palabras de Karam Cárdenas (2005), dependiendo del paradigma, el enfoque o el área en que nos emplazamos, adquiere sentido una definición de discurso u otra, subrayando su carácter polifacético. Asimismo, estas significaciones pueden ser, por un lado, diferentes entre sí y, por otro, disponer de partes semejantes.

En este sentido, desde una definición más general avanzaremos hacia otras más concretas y enfocadas a nuestro objetivo, es decir, a significaciones más cercanas al ámbito de las ciencias sociales. En primer lugar, la definición multidimensional de Haidar (2000) permite entender el discurso como:

- Un conjunto de reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas.
- Con una reunión de reglas de cohesión y coherencia.

- Vinculado, estrechamente, con las situaciones de producción, circulación y recepción.
- Formado por distintas materialidades y funcionamientos distintos.

Como una segunda aproximación, la definición ofrecida por Íñiguez y Antaki (1994, p. 63) afirma que “un discurso es un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales”.

Finalmente, Íñiguez (2011) recoge las seis concepciones más habituales de discurso en las ciencias humanas y sociales:

- 1) *El discurso como enunciado o conjunto de enunciados dicho/s efectivamente por un/a hablante.*
 - 2) *Discurso como conjunto de enunciados que construyen un objetivo.*
 - 3) *Discurso como conjuntos de enunciados dichos en un contexto de interacción -en esta concepción se resalta el poder de acción del discurso sobre otra u otras personas, el tipo contexto (sujeto que habla, momento y espacio, historia, etc.).*
 - 4) *Discurso como conjunto de enunciados en un contexto conversacional (y, por tanto, normativo).*
 - 5) *Discurso como conjunto de constricciones que explican la producción de un conjunto de enunciados a partir de una posición social o ideológica particular.*
 - 6) *Discursos como conjunto de enunciados para los que se puede definir sus condiciones de producción.*
- (p. 97)

En este punto, es necesario precisar que en ocasiones el discurso suele considerarse sinónimo de texto. No obstante, autores como Giménez (1983) o Lozano et al. (1997) acentúan algunas diferencias. Para estos autores, el texto sería la expresión determinada del discurso y el discurso sería todo aquello que acompaña la producción lingüística, es decir, el contexto, el tono, las palabras concretas que se emplean, etc. En esta línea, Riba Campos (2010) también marca una importante diferencia entre estos conceptos al subrayar que el discurso se analiza o indaga mediante los textos, pero no hay que perder de vista que el discurso va más allá del texto. En otras palabras, para llegar a comprender el texto es necesario analizar y entender el contexto de creación. En este sentido, Manzano (2005) considera que los discursos son una mezcla de la interacción entre lenguaje y vida social. Tal y como expresa Riba Campos (2010), “el discurso es tanto una parte esencial de la vida social como un elemento clave para poder desarrollarla” (p. 8).

En síntesis, desde la perspectiva de estas páginas, el discurso es lenguaje como práctica social determinada por estructuras sociales, lo que significa que el lenguaje es una parte de la sociedad, un proceso condicionado social e históricamente. En definitiva, una práctica social singular.

1.2. El discurso como acción

De las líneas anteriores podemos deducir que el discurso va más allá de las palabras y es, a su vez, acción. En este sentido, Santander (2011, p. 209) entiende el lenguaje “como un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social”, es decir, el lenguaje “tiene la capacidad de hacer cosas” (Austin 1982, como se citó en Santander, 2011, p. 209), capacidad de acción. Así el lenguaje y sus narraciones devienen una forma clara de acción y no, simplemente, una descripción de la realidad (Austin, 1962; Cubells-Serra et al., 2010). Asumir esta concepción del lenguaje supone que este no se limita a sus funciones informativa e interpretativa, sino que se presta atención a la función creativa (Echeverría, 2003). Es este aspecto del discurso el pilar en el que se sustenta el AD, el poder del lenguaje, su uso como forma de crear la realidad y no solo como elemento para transmitir una determinada información o reflejar una realidad. En palabras de Van Dijk (2000) el discurso da una información, pero también la conforma, es decir, la construye. Por lo tanto, “el discurso no se limita a representar la realidad -una realidad- sino que él mismo crea o recrea esta realidad, constituye una nueva y diferente” (Riba Campos, 2010, p. 9). Las narrativas son prácticas sociales peculiares que repercuten en la producción y reproducción de la vida socio-histórico-cultural. El lenguaje y su plasmación en nuestros discursos se transforman en “un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven determinadas relaciones sociales” (Íñiguez y Antaki, 1994, p. 63).

Siguiendo a Foucault (1969), los discursos son prácticas sociales que constituyen los objetos sociales a los cuales se hace mención y hacen referencia a un conjunto de significados, metáforas, representaciones, historias, teorías, planteamientos, etc., que unidos entre sí generan una versión determinada sobre los fenómenos. Las características de estas prácticas discursivas son identificadas por Haidar (2000), quien señala que:

- Están implicadas en todos los procesos socio-cultural-históricos.
- Producen, reproducen y transforman la vida social en todas sus facetas.
- Desempeñan una tarea performativa, generando y reproduciendo variedades de acciones socio-culturales.
- En sí mismas representan prácticas socio-culturales.
- Generan y recrean la hegemonía y el poder presente en la sociedad.
- Pueden provocar otro tipo de prácticas reactivas de resistencia, reivindicación y lucha contra la dominación.

Por su parte, Fairclough (1992) señala que el discurso distingue, y subraya, tres elementos “sobre la construcción de los efectos de las narraciones o explicaciones que aportan las personas en sus experiencias” (como se citó en Cubells et al., 2010, p. 85):

- A) El discurso favorece a la construcción de las identidades y posturas (visiones) de las personas.
- B) El discurso ayuda a la construcción de interrelaciones entre las personas.
- C) El discurso facilita la construcción del saber y de las estructuras de creencias.

De este modo, los discursos son más que una recolección de frases, ya que incluyen en su contenido poder, ideología, cultura, contexto, etc. Igualmente, los discursos nunca son unos independientes de otros, sino que están entrelazados y se dan “sentido”, o consistencia, con esta retroalimentación.

Es por ello que, si el discurso construye la realidad, su análisis implica algo más que descifrar sus elementos característicos. Supondrá indagar en las estructuras internas de su funcionamiento y conocer cómo el discurso construye la realidad de las personas que lo emplean. Asimismo, al analizar el discurso no nos centramos únicamente en lo que hay escrito, sino que vamos a la realidad extra-discursiva, a aquellas “intenciones” que hay detrás de las palabras y, además, al contexto donde se origina dicha narrativa. Esta relevancia del contexto hace imprescindible que nuestra segunda parada, antes de abordar el análisis del discurso, lleve a examinar la “obligatoriedad” de la contextualización.

1.3. Necesidad del contexto

En este punto se pone de relieve la necesidad esencial de contextualización de las distintas narrativas. Los contextos sociales donde los hablantes transmiten sus mensajes también expresan un significado y son importantes para realizar cualquier interpretación (Foucault, 1969). Implicar los discursos en sus contextos comunicativos constituye una de las claves del AD, ya que estos funcionan como moduladores de los discursos, de manera que los discursos van a estar influidos por los contextos sociales y, por lo tanto, por todos los elementos que conforman estos contextos (la cultura, las normas sociales, las costumbres, la socialización, etc.). En consecuencia, para entender el discurso como acción es imprescindible conocer y analizar el contexto.

Como expresa Van Dijk (2000): “el contexto funciona como trasfondo, marco, ambiente, condiciones o consecuencias. Algo que necesitamos saber para comprender en forma apropiada el suceso, la acción o el discurso” (p. 32). De hecho, para este autor una diferencia crucial entre analizar el discurso (en abstracto) y hacer un análisis social del discurso, la que marca ese matiz diferencial entre ambas prácticas, es el contexto.

Así, el análisis social del discurso toma en consideración el contexto para comprender el discurso. Es esa contextualización la que permite que el discurso sea comprensible. En palabras de Manzano (2005), contextualizar el discurso comprendería establecer los elementos: temporal (periodo histórico concreto donde se genera la narrativa); geográfico (el lugar o medio donde se desarrolla el discurso); sociocultural (identificar el contexto sociocultural para comprender los discursos en su totalidad); y,

psicológico (conocer los valores de una determinada época nos ayuda a comprender el comportamiento individual de las personas).

En resumen, la implicación de los discursos en sus contextos constituye una de las claves de la práctica analítica, ya que estos funcionan como moduladores de los discursos: los discursos van a estar influenciados por los contextos sociales y por todos los elementos que conforman estos contextos como la cultura, las normas, las costumbres, etc. Esos contextos sociales donde las y los hablantes transmiten sus mensajes también expresan un significado y son relevantes para realizar las interpretaciones (Foucault, 1970). En función del entorno donde nos encontremos, los discursos sociales tendrán un significado u otro, ya que cada sociedad construye su realidad con relación a sus conocimientos, costumbres e historia, entre otros factores. Como expresa Van Dijk (1999), para comprender e interpretar es necesario “situar los discursos en sus contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales” (p. 252).

El lenguaje, y por tanto el discurso, es histórico y está supeditado históricamente (Íñiguez, 2011). En este sentido, el autor manifiesta que es mejor hablar de prácticas discursivas, en vez de discursos, siguiendo la corriente de Foucault, ya que estas prácticas son “reglas anónimas, históricas, determinadas temporal y específicamente” que han marcado una sociedad concreta en un tiempo determinado.

Para el análisis del discurso:

El lenguaje no está en la cabeza, sino que existe en el mundo. El lenguaje es visto más como una forma de construcción que como una descripción de nosotros/as mismos/as y de nuestro mundo. El AD entiende el mundo en el que vivimos como un mundo donde el habla tiene efectos. (Íñiguez, 2011, p. 114)

Como señala Weedon (1987):

El significado se produce dentro del lenguaje, en lugar de ser reflejado por el lenguaje... los signos no ostentan un significado intrínseco, sino que lo adquieren a través de la cadena del lenguaje y sus diferencias con otros signos dentro de la misma. (p. 23)

Igualmente, podemos ir más allá y expresar que el discurso es una secuencia de acciones encadenadas entre sí gracias al lenguaje (Riba Campos, 2010). Es decir, no es un acto único sino una sucesión de actos sujetos al contexto donde se producen y, también, donde se interpreta. En este sentido, el contexto podría entenderse como el lugar o medio donde se producen los discursos, además de incluir sus circunstancias de constitución y mantenimiento.

En definitiva, “el discurso es, también, un fenómeno práctico, social y cultural” (Van Dijk, 2000, p. 21). Las personas ejecutan actos sociales a través de sus discursos, además de cooperar en las (inter)relaciones sociales. Un discurso, que no podemos olvidar, está sustentado y anclado al contexto tanto social como cultural donde se lleva a cabo.

Después de incidir en la concepción de discurso, de entender y subrayar, su capacidad de acción y la necesidad de contextualización; aterrizamos, finalmente, en el análisis del discurso como herramienta de análisis.

1.4. Análisis del discurso

El análisis de discurso supone una manera de abordar, de forma innovadora, el estudio de las representaciones socioculturales que se plasman en los diversos tipos de narrativas, un eficaz instrumento para la comprensión del funcionamiento de lo cultural, lo social, lo ideológico y el poder en las interacciones comunicativas entre las personas. Ya Michel Foucault (1979; 1980) puso de manifiesto que los fenómenos socioculturales pueden ser estudiados desde las prácticas discursivas. Los discursos representan prácticas sociales que constituyen los objetos sociales a los cuales se hace mención y hacen referencia a un conjunto de significados, metáforas, representaciones, historias, teorías, planteamientos, etc., que unidos entre sí generan una versión determinada sobre los

fenómenos. Como ya hemos comentado, es revelador considerar el lenguaje y sus narraciones como forma clara de acción y no, simplemente, como una descripción de la realidad (Cubells-Serra et al., 2010). En palabras de Teun Van Dijk y Athenea Digital (2002), el análisis del discurso logra descubrir el funcionamiento interno de los discursos, al interpretar y analizar sus herramientas de poder, eficacia, concesión, persuasión y control.

Esbozadas las claves del alcance que puede tener el análisis del discurso, se exponen tres definiciones de aquello a lo que se alude al utilizar la denominación análisis del discurso:

Si acudimos a la definición de Stubbs (1983):

Análisis del discurso es un término muy ambiguo. Voy a utilizarlo en este libro para referirme principalmente al análisis lingüístico del discurso, hablado o escrito, que se produce de modo natural y es coherente. En líneas generales, se refiere al intento de estudiar la organización del lenguaje por encima de la oración o la frase y, en consecuencia, de estudiar unidades lingüísticas mayores, como la conversación o el texto escrito. De ello se deduce que el análisis del discurso también se relaciona con el uso del lenguaje en contextos sociales, y concretamente, con la interacción o diálogo entre los hablantes. (p. 17)

O, en palabras de Calsamiglia y Tusón (1997):

El AD es un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de palabras -oral y escrito- forman parte de las actividades que en ella se desarrollan. (p. 26)

Y, para terminar, Karam Cárdenas (2005) expresa que: “el análisis del discurso es una metodología, incluye un conjunto de procedimientos sobre un cuerpo previamente delimitado y sobre el cual se experimentan aplicaciones conceptuales, herramientas de interpretación” (p. 36).

Después de estas definiciones, y antes de entrar plenamente en cómo realizar un análisis discursivo, se hace un breve recorrido histórico de los hitos en el desarrollo de esta aproximación al discurso.

1.5. Un poco de historia sobre el análisis del discurso: el giro discursivo

Una mirada a la historia del AD apunta inicios marcados por una perspectiva lingüística prácticamente hegemónica en el abordaje analítico del discurso. Es decir, se tenía en cuenta la sintáctica, semántica y, en algunos casos, también la fonología. Sin embargo, la década entre 1964-1974 marcará un momento clave de este desarrollo: en palabras de Íñiguez (2003) será cuando se consolide el “giro discursivo” en el análisis del lenguaje. ¿A qué hace referencia Íñiguez con esta expresión? A la “revolución” provocada con la incorporación de otras disciplinas como la antropología, sociología, o la psicología, y que supuso la consolidación de una corriente de análisis más interpretativa que desbordaba el mero análisis lingüístico. Dicho de otro modo, se pasó de la vinculación entre ideas-mundo al lenguaje-mundo, así el “giro supuso desviar la atención del estudio de estructuras sintácticas abstractas y frases aisladas al uso de la lengua en el texto, la conversación, los actos y prácticas discursivas, las interacciones, la cognición” (Íñiguez, 2003, p. 4).

Este giro representó una actualización del papel que el lenguaje ha desempeñado en las ciencias sociales y su impacto tanto epistemológico como metodológico, ya que el giro lingüístico o discursivo supone pensar de forma diferente la naturaleza misma del conocimiento, significar de otro modo el concepto de “realidad” e innovar en el diseño de nuevas modalidades de investigación.

Esa pérdida de la exclusividad protagónica de la lingüística y la entrada de otras disciplinas académicas como la filosofía, la antropología, la psicología o la sociología, favoreció que la diversidad de contribuciones provenientes de ellas impulsara el desarrollo de una amplia variedad de métodos concretos de análisis (Van Dijk, 1985). De este modo, la convergencia entre este cambio de perspectiva y las aportaciones de otras disciplinas ha llevado a un primer plano la “orientación hacia la acción” del discurso (Heritage, 1984). El discurso se considera una práctica social *per se*, es decir, una práctica

donde el emisor tiene un papel distintivo, con sus elementos característicos y, sobre todo, con unas finalidades prácticas. Como señala Sisto Campos (2012), el discurso “...vive en la arena de la práctica social, y siendo la práctica cotidiana del lenguaje siempre una práctica orientada hacia un otro, no puede ser desechada su existencia social” (p. 190).

En este nuevo espacio que abre el giro discursivo emergen una multiplicidad de formas de análisis del discurso como la teoría de los actos del habla, la pragmática, la retórica, o los repertorios interpretativos, entre otros. Esta variedad se asienta en concepciones muy diferentes, incluso opuestas entre sí, “aunque probablemente con un denominador común: la consideración del análisis de la lengua en su uso” (Íñiguez, 2011, p. 85). Esta trayectoria de enriquecimiento desde un análisis discursivo basado en la identificación del lenguaje expresado, la gramática o la sintaxis, entre otros elementos de origen lingüístico, ha dado también cabida a un análisis más ideológico y político del discurso, lo que se conoce como Análisis Crítico del Discurso (ACD) o Estudios Críticos del Discurso, en una denominación más reciente.

Aunque no es objeto de desarrollo en nuestro capítulo, resulta de interés establecer la distinción entre AD y ACD. En palabras de Teun Van Dijk y Athenea Digital (2002), el AD logra descubrir el funcionamiento interno de los discursos, al interpretar y analizar sus herramientas de poder, eficacia, concesión, persuasión y control. La diferencia entre estos dos artefactos de análisis se centra, principalmente, en la temática que abordan, afirmaría Olmos-Alcaraz (2015), a lo que podríamos añadir también la manera en que se produce ese abordaje. Así, el ACD se enfoca desde coordenadas fundamentalmente políticas y bajo una perspectiva crítica, y se detiene en el estudio del poder y las jerarquías establecidas, las desigualdades y formas de dominación que conlleva el racismo, el odio a las minorías, las ideologías, fórmulas de resistencia, etc. (Van Dijk, 1999).

2. ¿CÓMO REALIZAR UN ANÁLISIS DISCURSIVO?

2.1. Introducción y consejos iniciales

Es importante hacer hincapié en el hecho de que el análisis del discurso se centra en los procesos de producción e interpretación del significado, o significados, de los discursos. Por ello, cuando analizamos el discurso, para llegar a su comprensión hay que ir más allá de las palabras textualmente escritas e indagar en los procesos de construcción e interpretación. En este sentido, las personas que comunican, ya sea a través de textos o de diálogos, construyen y expresan sus roles e identidades a través de los discursos. Es decir, no se expresan únicamente como individuos solitarios, sino como miembros de una colectividad. Asumiendo la propuesta de Íñiguez y Antaki (1994):

Un discurso es un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente mantenimiento y promoviendo estas relaciones; es sacar a la luz el poder del lenguaje como práctica constituyente y regulativa. (Íñiguez y Antaki, 1994, p. 63)

En este punto, es importante poner sobre la mesa que el discurso, entenderlo y analizarlo, es una práctica social compleja. Sobre todo, porque las y los analistas sociales también están inmersos/as en sus propios contextos de ideología, poder, valores, etc.; por lo tanto, no se trata, únicamente, de comprender los entresijos de los contextos de (re)creación de los discursos, sino de despojarse, o cuando menos ser conscientes, del propio contexto.

En este sentido, “el analista quiere averiguar sobre todo cómo se construye el discurso como representación, como tejido de signos; y qué permite construir el discurso, cuál dinámica social hace posible o promueve” (Riba Campos, 2010, p. 29).

Como ya indicamos, al analizar el discurso no nos centramos únicamente en lo que hay escrito, sino que se ha de atender también a la realidad extra-discursiva, es decir, a aquellas “intenciones” que hay detrás de las palabras. No obstante, y siguiendo a Antaki et al. (2003, p. 21), el análisis del discurso implica analizar, “hacer algo con los datos, pero no “cualquier cosa”. Los autores ejemplifican diversas

estrategias que califican de “pseudo-análisis” (véase la próxima sección). Es decir, hacer resumen de las transcripciones, identificar determinadas posiciones, encontrar rasgos concretos, organizar citas con una cierta lógica, no es, hablando con propiedad, analizar. Cuando el analista conecta extractos del discurso con un constructo mental estableciendo una evidencia circular, o cuando describe la información como si organizara los datos emanados de una encuesta, tampoco está produciendo análisis. Frente a ello, el análisis implica un compromiso cercano con los textos directos o transcritos, y con el conocimiento contextual necesario para valorar los significados en éstos a través de una acción reflexiva y técnicamente innovadora y rigurosa. Aquí, merece la pena recordar cómo Jociles Rubio (2005) pone de manifiesto que en el nivel del discurso las y los investigadores pueden centrarse en tres dimensiones, la *referencial*, la *expresiva* y la *pragmática*, lo que tendrá relevantes implicaciones metodológicas. En la primera, el discurso no interesa tanto en sí mismo, sino en cuanto recoge y vehicula informaciones sobre una realidad extradiscursiva. Las dos siguientes se centran más en descubrir el universo discursivo que se genera en torno a temáticas concretas, con la intención de conocer cómo el discurso adquiere su sentido y su estructura. La dimensión *expresiva*, en cuanto acción que contempla una subjetividad (un modelo y/o una actitud cognitiva, valorativa y emotiva) y es producto de una praxis sociohistórica determinada. Por su parte, la *pragmática* presume la acción que produce lo que enuncia (enunciados ilocutorios) y/o de la que deriva otras acciones acordes con lo dicho (enunciados perlocutorios).

A continuación, se van a detallar unas nociones prácticas para comenzar con el análisis. Resulta evidente que una norma básica sería emplear la misma herramienta de análisis a lo largo de todo el corpus textual. En este sentido, preparar el corpus de análisis no es una tarea sencilla, ya que no solo se deben de especificar, literalmente, las palabras empleadas por los hablantes, sino que es importante recoger las risas, los silencios, las pausas, etc. Como expresa Iñiguez (2003) “hay una gran diferencia entre estas distintas versiones, por ejemplo:

-No lo creo.

-Pues... mmm... yo... yo no... mmm... no lo creo.

-¡No lo creo!

-¡No!... ¡No lo creo!” (p. 110).¹

Cuando comenzamos a analizar un texto es importante centrarnos en la siguiente pregunta: ¿Qué busco en este texto? La respuesta exige retroceder y volver a consultar la pregunta de investigación y los objetivos del estudio que estamos realizando (Santander, 2011). En este sentido, Iñiguez (2011) también señala que es importante hacerse preguntas acerca de qué estamos buscando. Más concretamente, este autor recomienda cuestionarse sobre “qué relaciones sociales mantenidas y promovidas a través del lenguaje se quieren explicar”, de modo específico con preguntas como: “¿Qué fenómeno social se está intentando dilucidar, comprender o aclarar? ¿Qué relaciones sociales se quieren explicar?” (p. 105)

Después de tener claras las respuestas a estas preguntas, Iñiguez (2011), si se emplea la estructura de la corriente anglosajona del análisis del discurso, recomienda seguir tres etapas: 1) exponer el tema/fenómeno/problema que se quiere analizar; 2) recolectar un buen corpus teórico para el análisis; y, 3) el análisis *per se*.

Por su parte, Manzano (2005) aconseja analizar el discurso respetando estos tres pasos detallados a continuación:

¹ Para ampliar la información sobre códigos de transcripción y contribuir a la claridad de la lectura se referencia el artículo de Bassi Follari, J. E. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39-62. <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1252>

- 1) Detectar los elementos que componen y rodean al discurso, es decir, aquellos componentes que hacen entendible su formulación, contenido, finalidad y repercusión. Entre estos elementos, el autor destaca específicamente cuatro: el contexto, el tema, las personas implicadas y productor (elementos que se están desarrollando en ese discurso, las funciones que puede cumplir y a través de qué canales).
- 2) Analizar su contenido de forma densa, es decir, huyendo de un análisis superficial. En otras palabras, desvelando la ideología implícita en el discurso, los tipos de argumentaciones, los recursos lingüísticos, si se han utilizado técnicas de persuasión, si hay sugerencias de acción y los planteamientos de apoyo y/o legitimación al discurso que se está aportando.
- 3) Exponer unos lazos de unión entre el discurso y cada uno de los elementos analizados, dándoles un contexto, explicación, etc.

No obstante, es posible identificar con Riba Campos (2010) tres dificultades principales a la hora de analizar discursos:

- 1) El discurso no es siempre transparente, es decir, hay ciertas partes que pueden estar “escondidas” y no ser, instantáneamente, apreciadas por el/la investigador/a.
- 2) Hay que tener en cuenta la diversidad de usos del lenguaje dentro de una misma sociedad, además de los múltiples escenarios donde estos discursos pueden producirse; ya que múltiples factores (persona, contexto, tipo de palabras expresadas, etc.) pueden propiciar cierta diversidad en su interpretación.
- 3) El discurso, como se indicó anteriormente, no es un reflejo de la realidad, sino una realidad, construida, más.

En cuanto a la selección del corpus de análisis, Íñiguez (2011, p. 107) plantea que “la regla de oro consiste en que el texto debe, en cierto modo, poner de manifiesto la construcción, la experiencia y el relato de la identidad *per se*”. Además, la muestra seleccionada para este tipo de análisis no es elegida por sus cualidades o características personales, sino porque se considera, o es, miembro de un grupo determinado (Íñiguez, 2011).

De modo destacado resulta de interés señalar que en buena medida el análisis del discurso, entendido como acción, ha sido aplicado a corpus textuales cuyo contenido era producido en un contexto conversacional, pero es preciso no limitar la idea de AD aplicado en exclusiva a transcripciones de entrevistas. En esta línea, Van Dijk (2000) nos recuerda que la acción social también conlleva otros actos como la escritura o la lectura. Por ello, los potenciales materiales de análisis pueden abarcar desde transcripciones literales de conversaciones (ya sean informales o formales, provenientes de entrevistas, grupos focales, etc.), pasando por documentos técnicos, textos producidos en un contexto organizacional o noticias publicadas en medios de comunicación.

2.2. ¿Qué no es análisis del discurso?

A pesar de la cantidad de modos de analizar el discurso, Antaki et al. (2003, p. 17) resaltan que el análisis del discurso, como su propio nombre indica, requiere, necesariamente, “analizar”. Por ello, en su artículo *El análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos* ponen de relieve los seis errores más comunes al realizar AD. Estos son: (1) pseudo-análisis a través de los resúmenes; (2) pseudo-análisis basado en la toma de posiciones; (3) pseudo-análisis por exceso o aislamiento de citas; (4) pseudo-análisis circular de discursos y constructos mentales; (5) pseudo-análisis de falsas generalizaciones; y, (6) pseudo-análisis por localización de elementos. Consideramos que merece la pena dedicarle unas líneas a desarrollar un poco más en qué consisten estos equívocos. A continuación, exponemos brevemente cada uno de estos seis tipos de pseudo-análisis.

- (1) Pseudo-análisis a través de resúmenes: la transcripción de los discursos no puede reemplazar el análisis. En este sentido, se podría decir que la transcripción confecciona los datos para poder realizar el análisis, pero, bajo ningún concepto, los reemplaza. Los autores apuntan que resumir la información obtenida en los discursos no requiere de ningún tipo de análisis y, por tanto, no se puede considerar que resumir conlleve un esfuerzo analítico. De hecho, este tipo de “análisis” supone la pérdida de mucha información y/o que información que puede ser

importante pase desapercibida. Igualmente, este resumen está expresado en las palabras del/la investigador/a, sin reproducir las palabras literales de los/las interlocutores/as.

- (2) Pseudo-análisis basado en la toma de posiciones: En este sentido, los autores recalcan que en muchas ocasiones los y las analistas incluyen con los datos sus propios juicios y valoraciones morales, políticos y personales, y eso no es analizar el discurso. El estar de acuerdo o no con una posición no puede reemplazar el análisis. Mostrar solidaridad, dar voz, no supone ningún tipo de análisis. El realizar este tipo de “análisis” conlleva a seleccionar fragmentos concretos que acerquen o alejen al lector a la posición asumida por el analista, perdiendo, de esta manera, información muy valiosa. Se obtienen datos de carácter visceral, pero no llevando a cabo un análisis del discurso propiamente dicho.
- (3) Pseudo-análisis por exceso o aislamiento de citas: este “análisis” se basa en la recolección de citas sobre un tema, o varios, pero, en cambio, no suele incluir comentarios, o estos son muy reducidos, por parte del/de la analista. En este punto, no se profundiza en el discurso, ni se intenta dar una interpretación a la información obtenida. Simplemente se recopilan extractos concretos que deben justificarse por sí solos, como si la interpretación fuese tarea del lector y no del analista.
- (4) Pseudo-análisis circular de discursos y constructos mentales: en palabras de los autores, se da este tipo de “análisis” si el/la analista empleando los extractos citados para sustentar la existencia de un “repertorio/ideología/discurso”, recurriera a las mismas declaraciones para argüir que comparten tal repertorio/discurso/ideología (p. 26). Dicho de otro modo, el pseudo-análisis circular se materializa cuando en el discurso identificamos la existencia de un proceso concreto y luego para apoyarla se nos vuelve a remitir al texto. En este sentido, no se indaga en los detalles del lenguaje y cómo se habla de dicho proceso, ni se buscan otras evidencias (en otros artículos o trazando la trayectoria histórica de un patrón cultural de ese discurso). Este riesgo de circularidad también se plantea al interpretar el discurso como expresión de pensamientos, opiniones o actitudes, al tiempo que estos se emplazan en el mismo discurso.
- (5) Pseudo-análisis de falsas generalizaciones (*False survey*): encontramos este tipo de pseudo-análisis cuando, implícita o explícitamente, el/la analista expresa generalizaciones de los datos, como si respondieran a una muestra representativa de una categoría social incluida en la muestra (mujeres, jóvenes universitarios, etc.). Este hecho es más probable que lo detecte el/la lector/a que la persona que analiza, ya que en ocasiones se hace de manera involuntaria.
- (6) Pseudo-análisis por localización de elementos: aquí se plantea la identificación de rasgos/características del discurso como un “análisis”. Aunque pueda resultar un buen ejercicio de entrenamiento, la localización como única base de análisis no es suficiente, sino que hay que interpretar y aportar una base teórica. Es necesario mostrar qué se hace con esos elementos localizados.

En resumen, analizar el discurso no es:

- Identificar, únicamente, los contenidos del discurso.
- Cuantificar dichos contenidos.
- Indagar, solamente, en los patrones fijos (estructuras discursivas constantes y repetitivas a lo largo del documento).

2.3. Propuesta de J. Potter y M. Wetherell (1987)

Entre la multiplicidad de propuestas que permiten analizar el discurso no es posible establecer una clasificación que emplace unas por encima de otras, la elección de una técnica/perspectiva de análisis u otra puede venir condicionada por el objetivo o tema de estudio, la familiaridad e identificación del/de la analista con el trabajo de los autores, y los presupuestos teóricos y conceptuales de los que parten, etc. Igualmente, hay una amplia gama de términos para denominar los elementos discursivos que las personas pueden compartir. En este sentido, Billig (1991) habla de “ideologías” mientras Potter y Wetherell (1987) perfilan su propuesta en torno a los repertorios interpretativos. A esta última es a la que dedicamos este apartado.

Los repertorios interpretativos agrupan recursos discursivos que las y los hablantes pueden emplear en las interacciones sociales cotidianas (Potter y Wetherell, 1987; Wetherell, 1998) para construir versiones de eventos, acciones, procesos cognitivos y otros fenómenos diversos (Domínguez de la Rosa, 2014). En este sentido, constituyen “los elementos esenciales que los hablantes utilizan para construir discursos, conformándose como restringidas gamas de términos que derivan de una o más metáforas clave (...). La presencia de un repertorio está señalada por ciertos tropos o figuras del discurso” (Potter y Wetherell, 1987, p. 149). Esto es, una serie limitada de términos empleados de forma estilística y gramatical concreta, derivados, fundamentalmente, de ciertas metáforas esenciales. En palabras de Potter (2004), los repertorios interpretativos intentan reflejar la estructura interna del discurso o de las narrativas que se citan para conformar representaciones concretas de la realidad.

De esta manera, más allá de analizar o comparar los contenidos o posiciones, tanto de personas como de colectivos, o categorías sociales, lo que verdaderamente nos interesa es identificar los ejes entrecruzados (repertorios) que vehiculizan la producción discursiva a través de lógicas alternativas. La presencia de uno o más repertorios se reconocen por el tipo de narraciones que los define, rastreando en el discurso fragmentos, párrafos, citas o ideas imperantes en algunos repertorios y no tanto en el resto (Domínguez de la Rosa, 2014). En otras palabras, los repertorios interpretativos se pueden definir como patrones generados a través de los discursos, escritos y orales, partiendo de la presencia de unidades lingüísticas unidas e internamente consistentes.

No se trata de patrones individuales, sino todo lo contrario, constituyen prácticas discursivas compartidas intertextualmente, por un lado, y entre los/las participantes, por otro. Los repertorios interpretativos permiten descifrar las lógicas internas de las distintas narrativas que emplean los y las hablantes y que están movilizadas por ellos mismos.

En este sentido, los repertorios interpretativos suponen formas específicas de hablar, versiones de discursos, es decir, construcciones sociales que movilizan las acciones y posiciones de las personas y, por lo tanto, representan diferentes visiones de cómo se construyen y formulan diversos temas sociales (Cubells-Serra et al., 2010).

Según Potter y Wetherell (1987) los repertorios interpretativos son las herramientas gramaticales y retóricas que las personas empleamos en nuestros discursos para elaborar nuestras relaciones/formas de ver el mundo. En palabras de Cubells-Serra et al. (2010, p. 90): “los repertorios interpretativos se dibujan como estrategias encaminadas a construir, con una finalidad concreta una representación determinada de la realidad, o bien los repertorios interpretativos son usados por los actores y hablantes por su función pragmática y social”.

Para llegar a comprender el discurso Wetherell y Potter (1996) plantean la necesidad de profundizar en los conceptos interconectados de función, construcción, variabilidad y la unidad analítica (lo que ellos denominan repertorios interpretativos). En las siguientes líneas desarrollaremos una definición breve de las expresiones: función, construcción y variabilidad.

Función

El discurso está direccionado hacia la acción. Es decir, las personas hacen cosas con sus discursos, plantean cuestiones, fundamentan una opinión, reprochan, etc. Por lo tanto, el discurso genera una acción por sí misma, tanto en el ámbito local (una conversación entre amigos o familiares) como en un contexto más global (anuncios de televisión, mensajes en plataformas digitales de largo alcance, etc.). Hay discursos que van más allá de la función, es decir, trascienden la función (por ejemplo, dependiendo del contexto frases como: “¡Te has echado pareja! 0, ¡has perdido peso!”; pueden reflejar más que sorpresa. Por ello, el análisis del discurso requiere una interpretación y no solo una descripción del análisis. Se trata de desvelar la función.

Variabilidad

Para expresar una determinada idea se pueden emplear numerosas expresiones gramaticales, palabras, lenguajes, etc., diferentes. Por lo tanto, el lenguaje del discurso tiene una amplia variabilidad que va a estar conectada, y también determinada, por el contexto donde se produce. Igualmente,

cuando hablamos sobre un determinado tema (como por ejemplo la inmigración) podemos tener, en un mismo discurso, expresiones a favor de la diversidad y otras en contra. En este punto, es interesante indagar y profundizar en las razones que se esgrimen para estar en contra y a favor. Es decir, ir más allá del sujeto individual para tratar los motivos, argumentos, justificaciones, como las unidades de análisis.

La variabilidad es un indicador tanto de la labor del lenguaje usado como de las diferentes formas en las que se puede elaborar la explicación (Cubells-Serra et al., 2010).

Construcción

Cuando mencionamos el concepto “construcción”, aludimos al hecho de que la práctica discursiva conforma la interacción y la realidad social. En otras palabras, la construcción insiste en que el discurso está dirigido hacia la acción en la medida en que tiene consecuencias prácticas. Cubells-Serra et al. (2010) subrayan el concepto de construcción del discurso, argumentando que los discursos reflejan la construcción de las personas de sus propias formas de ver el mundo. Igualmente, estas guardan una estrecha relación con sus vivencias (experiencias personales y trayectoria vital), contextos (momento temporal y sociedad, ciudad o barrio en la que viva; igualmente, no es lo mismo criarse en un contexto de pandemia o guerra que no), conocimientos (nivel de especialización, ámbito de conocimiento...), etc.

3. EJEMPLO PRÁCTICO: ANÁLISIS DEL DISCURSO EN GRUPOS FOCALES

Tras la exposición teórica, vamos a detallar un caso práctico. Para ello, se va desgranar el proceso de análisis mediante repertorios interpretativos que se llevó a cabo en una investigación publicada por dos de los autores de este capítulo. En concreto, del artículo científico: Relaciones de género en el discurso del reggaetón entre adolescentes, publicado en la revista *Athenea Digital*, 21(3).

Se ha seleccionado este artículo porque consideramos que se han empleado los repertorios interpretativos en un corpus teórico fuera de lo habitual, es decir, en grupos focales en vez de entrevistas en profundidad y, además, por la novedad del tema que versa el escrito, es decir, la percepción del colectivo juvenil sobre el reggaetón (género musical más demandado y escuchado por jóvenes en nuestro país, España).

Para comenzar, se van a especificar las preguntas de investigación sobre las que giraba este artículo. Estas eran: ¿Qué percepción tenían las y los jóvenes, consumidores de este género musical, sobre el reggaetón? Y, ¿qué opinaban sobre las cuestiones de género (machismo y feminismo) que pudieran estar presentes en las letras de las canciones?

En este sentido, los objetivos generales de la investigación eran: Investigar y comprender las fórmulas con las que jóvenes consumidoras y consumidores de este tipo de música negocian posibles equilibrios entre las imágenes femeninas resultantes y la conciencia de defensa de la igualdad y el rechazo de la violencia machista. Partiendo de este objetivo general se articulador los siguientes objetivos específicos:

- Entender cómo se atiende discursivamente la tensión entre las letras, actitudes, patrones de comportamiento, en la construcción de las diferencias de roles de género.
- Detectar si hay espacios emergentes alternativos para la reivindicación y el empoderamiento femenino dentro del reggaetón.
- Identificar si las y los jóvenes perciben diferencias entre las producciones musicales creadas o interpretadas por mujeres y hombres artistas.

Una vez que se determinaron los objetivos del estudio, se procedió a la búsqueda de las y los participantes. Para ello, nos pusimos en contacto, tanto telefónico como por email, con asociaciones juveniles de Málaga capital. En esta primera comunicación, expusimos que éramos investigadoras e investigadores de la Universidad de Málaga y les explicamos el proyecto que queríamos llevar a cabo. Una vez concertado, con una asociación que trabaja en los once distritos de Málaga, la realización del proyecto; el personal coordinador de la asociación les propuso a las y los jóvenes, que cumplían los requisitos del proyecto, participar en grupos de debate sobre el reggaetón. Estos requisitos eran:

- Vivir en Málaga capital.
- Tener entre 14 y 19 años.
- Escuchar reggaetón habitualmente.
- Ser seguidor/a de este estilo musical.

Nosotros, como personal investigador, acudimos a esa reunión con las y los jóvenes y expusimos lo que íbamos a desempeñar (función del proyecto, tipo de preguntas, confidencialidad y anonimato de los datos, grabación de las sesiones, etc.). En ese encuentro, las y los jóvenes interesados en participar se apuntaron en una lista y la implicación en el proyecto era totalmente voluntaria. Después, concertamos con las coordinadoras del proyecto los días de realización, y el tiempo, de cada una de las sesiones. En concreto, se llevaron a cabo 11 grupos focales (uno por cada distrito de Málaga, España); y, en ellos participaron 75 jóvenes entre 14 y 19 años (50 mujeres y 25 hombres).

Dichos grupos focales tuvieron una duración aproximada de una hora. A ellos, acudieron dos investigadores: uno que guiaba el grupo focal e iba introduciendo las preguntas y otro con un perfil de observador que iba anotando en una libreta los gestos, silencios, los turnos de palabra, etc. Los encuentros fueron grabados, solamente las voces, y, posteriormente, literalmente reproducidos para facilitar su análisis. En concreto, se obtuvieron 10 horas y media de material de análisis. Si trasladamos estos discursos a texto ocuparon 187 páginas.

Antes de entrar en profundidad en el proceso de análisis, queremos aclarar que realizamos preguntas abiertas que giraban alrededor de bloques temáticos. En otras palabras, las preguntas iban cambiando de un grupo focal a otro, para adaptarse a las respuestas y debates de las y los participantes. No obstante, la guía de los grupos eran los bloques temáticos que debían de quedar abordados antes del cierre de cada uno de los grupos. En la Tabla 1 se incluyen ejemplos de los cuatro bloques temáticos:

Tabla 1. Guía de los grupos focales: bloques temáticos y algunos ejemplos de preguntas de cada bloque.

Bloques temáticos	Ejemplos de preguntas
1. Estilo musical	1.1. ¿Qué opináis sobre el reggaetón? 1.2. ¿Qué sentimientos os producen? 1.3. ¿En qué momentos de vuestra cotidianidad escucháis reggaetón? 1.4. ¿Nos fijamos en sus letras o simplemente es algo que bailamos?
2. Posible machismo en las letras	2.1. Hay muchas críticas de que es machista, ¿ustedes qué pensáis? 2.2. ¿Qué tipo de relaciones interpersonales muestra el reggaetón? 2.3. Se ponen canciones para debatir sobre sus letras como: la muda (de Kevin Roldán & El Dandee) o Picky Picky (de Joe Montana).
3. Reivindicación femenina en las letras	3.1. ¿Se puede ser feminista y qué te guste el reggaetón? 3.2. ¿Consideráis que las mujeres cantantes con letras sexuales visibilizan la libertad sexual de las mujeres? ¿Ayuda a la lucha feminista? 3.3. ¿Percibís el reggaetón como un medio de empoderamiento?

4. Diferencias entre artistas femeninos y masculinos	4.1. ¿Hay diferencias en las letras de las canciones según sean cantadas por hombres o por mujeres?
	4.2. ¿Y en la crítica que reciben las y los artistas?

Fuente: elaboración propia.

En este punto, queremos hacer un inciso para aclarar por qué seleccionamos la herramienta analítica de los repertorios interpretativos. Nuestra finalidad con el uso de esta herramienta era “señalar las distintas versiones o variaciones que adquiere el discurso de los interlocutores de una interacción social y que indican determinadas funciones del lenguaje” (Cubells-Serra et al., 2010, p. 85). En este sentido, la identificación de cada uno de los repertorios interpretativos que pueda haber en el texto nos ayuda a comprender los efectos que emanan de la expresión de las narraciones concretas, es decir, el por qué se emplean un lenguaje/palabra/expresión y no otras.

Por lo tanto, y como se puede llegar a dilucidar, para comprender esta realidad se utilizó una metodología cualitativa, como herramienta de análisis el análisis de discurso, como herramienta analítica los repertorios interpretativos y como técnica de recogida de información los grupos focales.

Con toda la información minuciosamente transcrita e incluyendo todos los detalles posibles, se procedió a realizar el análisis. Para ello, se utilizó el software informativo ATLAS.ti, versión 8, como recurso para organizar, codificar y analizar los textos procedentes de los grupos focales. En concreto, se pusieron en marcha tres fases de análisis:

1. Proceso inicial de transcripción, codificación y construcción de categorías.

Se realiza la transcripción literal de cada uno de los grupos focales con todo lujo de detalles (silencios, risas, expresión de los tonos de expresión, etc.). Después, se introducen todos los textos resultantes en el programa ATLAS.ti, donde se comienza a leer detenidamente cada uno de los textos y se realiza una codificación inicial de los temas que se van identificando. En este sentido, se le asigna un nombre a cada categoría y se va introduciendo, en dicha categoría, toda la información referida a ese tema. La elaboración de dichas categorías se llevaría a cabo a través de regularidades, expresiones que traten un tema en concreto. En otras palabras, estas categorías estarían conformadas por términos o ideas similares. Esas regularidades se identifican a través de numerosas lecturas del material transcrito.

Este primer paso conlleva un proceso de lectura iterativo, ya que podemos encontrar información de cada una de las categorías a lo largo de todo el texto. Igualmente, esta codificación es inicial y puede cambiar a lo largo del proceso.

Se definió cada categoría para delimitar de forma precisa su contexto de aplicación y que no hubiera dudas al codificar los contenidos, evitando así duplicar categorías y/o posibles dudas al codificar el material textual. Es decir, que haya categorías que hagan referencia a los mismos temas o recojan la misma información.

2. Tras la codificación inicial se organizaron y unificaron las codificaciones previas en “unidades de significado” que constituyeron los repertorios interpretativos.

En este segundo paso, se revisó que todas las expresiones seleccionadas correspondieran, o tuvieran relación, con las categorías. Asimismo, se examinaron las categorías y la información que recogía cada una. Una vez que se realizó esta revisión, se pasó a la creación de cada uno de los repertorios interpretativos y a detallar las estrategias discursivas que lo conformaban.

En este punto, es importante seleccionar estructuras de vocabulario, gramaticales y, sobre todo, narrativas que versen sobre un tema común. En este sentido, no se trata de identificar las posiciones de cada uno de las y los jóvenes, sino de buscar las visiones/percepciones que surgen de los discursos para clasificarlas en los repertorios interpretativos. Cada una de las visiones/percepciones, que nosotros hemos denominado estrategias discursivas, tendrán lógicas internas que cohesionarán el repertorio y

lo diferenciarán de otro. No obstante, los repertorios están conectados entre sí y guardan cierta relación unos con otros, no en su estructura interna, pero sí sobre la construcción de la realidad.

3. En la presentación de los resultados se emplearán extractos de discursos y expresiones codificadas para ilustrar los patrones de significados recopilados.

Una vez que ya tenemos cada repertorio con su estrategia discursiva, pasamos a redactar los resultados. En nuestro caso, en la tabla 2 se muestran los repertorios interpretativos obtenidos y las estrategias discursivas asociadas a cada RI:

Tabla 2. Repertorios interpretativos obtenidos tras el análisis del corpus teórico.

Repertorio interpretativo (RI)	Estrategias discursivas
RI 1: El virus del reggaetón	Me motiva Te hace moverte Se escucha en todos lados Es muy machista Pero muy pegadizo Desde pequeños todos hemos escuchado reggaetón
RI 2: ¿El reggaetón nos educa?	“Acompañamiento educativo” Construcción de imaginarios ideales femeninos
RI 3: Un reggaetón feminista	Autocuestionamiento de las mujeres Letras más igualitarias ¿Camino a una igualdad efectiva en el reggaetón?

Fuente: elaboración propia.

Entonces, se expone un repertorio, se detalla por elementos, estrategias discursivas, que lo componen y se explica la cohesión o elementos de unión de dichas estrategias. Después, pasamos a profundizar en cada una de las distintas estrategias. En este sentido, los resultados van redactados, no en forma de guiones, y suelen estar compuestos por tres elementos: fragmentos del corpus teórico que visibilicen la estrategia discursiva, fragmentos teóricos de otras investigaciones que den sustento a tus resultados y una discusión entre teoría, interpretación y fragmentos de las entrevistas. A modo de ejemplo se recogen las estrategias discursivas del primer repertorio interpretativo (expresado anteriormente) y se detallarán las dos primeras:

Repertorio interpretativo 1 (RI 1): El virus del reggaetón

Este repertorio refleja cierto carácter “vírico” de este estilo musical que lo convierte en fenómeno viral, con música pegadiza, asociada a diversión compartida, posibilidad de acercamiento al otro sexo, etc. El RI 1 se fundamenta en varias estrategias discursivas, que vamos a ir ejemplificando, concretamente: (1) “Me motiva”, (2) “Te hace moverte”, (3) “Se escucha en todos lados”, (4) “Es muy machista”, (5) “Pero muy pegadizo” y (6) “Desde pequeños todos hemos escuchado reggaetón”.

Es importante comenzar recogiendo el motivo principal al que muchos jóvenes achacan escuchar este género musical. Martínez-Noriega (2014) expresa que los jóvenes consumen esta música porque les aporta un significado experiencial. En esta línea, numerosos participantes manifiestan y reiteran que el reggaetón les ofrece una surtida gama de sentimientos positivos: “Me motiva”, “Me anima”, “Me da euforia”, “Siento alegría”, “Es una locura” e incluso “Me facilita pensar en posible sexo” (este último es un elemento esencial que va a ayudar también al desarrollo de los RI siguientes). Otra razón esgrimida, que hemos identificado como segunda estrategia discursiva, es la conexión tan férrea que se percibe entre el ritmo, el baile y los gustos de la población juvenil. Lo podemos resumir afirmando, y en esto nuestros hallazgos coinciden con Marianela Urdaneta-García (2010), que el reggaetón es algo esencial para estos jóvenes porque comprende: a) Un ritmo repetitivo “contagioso para el baile”; b) un lenguaje sencillo; la sencilla identificación de estilo, estética, musicalidad; d) la

simplicidad en el mensaje, con significados compartidos en la mayoría de canciones: seducción; sexo, fiesta, infidelidad, etc.

Así, los participantes expresan que oyen este estilo, sobre todo en el ámbito festivo, porque es el que más les anima e invita a bailar:

- *Te puedes tirar hasta las siete de la mañana bailando reggaetón. (Chica 3, grupo focal 10, febrero de 2019).*

- *Tiene un ritmo que a la gente le engancha. Ese ritmo se lo enseñas a una persona, a otra y esa a otra, y se expande como un puto virus. (Chica 1, grupo focal 7, febrero de 2019).²*

Se podrá conocer más extensamente si acuden al artículo.

Como apunte final a esta explicación del proceso de construcción de los repertorios, y como ya se apuntó anteriormente, destacar la necesidad de no limitar la idea de AD aplicado en exclusiva a transcripciones de entrevistas o grupos focales, los corpus textuales pueden construirse con textos disponibles online (intervenciones en foros, por ejemplo) o con productos culturales como letras de canciones, series de televisión, películas, etc. Por ello, os incluimos la referencia de otro artículo de nuestra autoría que permite ampliar la visión de los contenidos de análisis: *Popular music and intimate relationships: examples from the Top 40 Spanish radio show*, publicado en la revista *Feminist Media Studies*, 23(1), 137-153.

4. RECOMENDACIÓN DE LECTURAS

A continuación, se aconseja un pequeño listado de artículos, libros o capítulos que pueden ayudar, aún más, a la comprensión del análisis del discurso, por si fuera de interés seguir adquiriendo conocimiento en este ámbito de análisis:

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manuel del análisis del discurso*. Ariel.
- Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background. En J. E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences* (pp. 125-140). British Psychological Society.
- Potter, J. (1997). Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (pp. 144-160). SAGE.
- Potter, J. (1998). Qualitative and discourse analysis (Vol. 3). En A. S. Bellack y M. Hersen (Eds.), *Comprehensive Clinical Psychology* (pp. 117-144). Pergamon.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. SAGE.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1994). Analyzing Discourse. En A. Bryman y B. Burgess (Eds.), *Analyzing Qualitative Data* (pp. 47-66). Routledge.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1995). Discourse analysis de. En J. Smith, R. Harré y R. van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 80-92). SAGE.
- Sisto Campos, V. (2012). Análisis del Discurso y Psicología: A veinte años de la revolución discursiva. *Revista de Psicología*, 21(1), 185-208. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.19994>

5. BIBLIOGRAFÍA

Antaki, C., Billing, M., Edwards, D. y Potter, J. (2003). El análisis del discurso implica analizar: crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (3), 14-35.

Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.

Billig, M. (1991). *Ideology and Opinions*. Londres: Sage Publications

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manuel de análisis del discurso*. Ariel.

² Fragmentos en cursiva extraídos del artículo de Escobar-Fuentes y Montalbán-Peregrín (2021, pp. 8-9).

- Cubells, A., Albertín, P. y Calsamiglia, A. (2010). Transitando por los espacios jurídico-penales: discursos sociales e implicaciones para la intervención en casos de violencia hacia la mujer. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 28, 79-108.
- Cubells-Serra, J., Albertín-Carbó y Calsamiglia, A. (2010). Transitando por los espacios jurídico-penales: discursos sociales e implicaciones para la intervención en casos de violencia hacia la mujer. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (28), 79-108. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.201028482
- Derrida, J. (1975). *La diseminación*. Editorial Fundamentos.
- Domínguez de la Rosa, L. (2014). *La construcción social de la homoparentalidad* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio de la Universidad de Málaga. <https://core.ac.uk/download/pdf/62902129.pdf>
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. J. C. Sáez Editor.
- Escobar-Fuentes, S. y Montalbán-Peregrín, F. M. (2021). Relaciones de género en el discurso del reggaetón entre adolescentes. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento investigación Social*, 21(3), e2960. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2960>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social Change*. Policy Press.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI. (Aparecer)
- Foucault, M. (1971). *El orden del discurso*. Laia.
- Foucault, M. (1979). *La microfísica del poder*. Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Giménez, G. (1983). *Poder, Estado y Discurso*. UNAM.
- Haidar, J. (1998). Análisis del discurso. En J. Galindo-Cáceres (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 117-164). Pearson.
- Haidar, J. (2000). El poder y la magia de la palabra: El campo el análisis del discurso. En J. Haidar y L. Camouzano (Eds.), *La producción textual del discurso científico* (pp. 33-65). UAM-X.
- Heritage, J. C. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity Press.
- Ibáñez, J. (1979) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión. Técnica y crítica*. Siglo XXI.
- Íñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para ciencias sociales*. UOC.
- Íñiguez, L. (2011). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. Íñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manuel para las ciencias sociales* (pp. 83-123). Editorial UOC.
- Íñiguez, L. y Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en la Psicología Social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- Jociles Rubio, M. I. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez. *Avá. Revista de Antropología*, (7), 1-25.
- Karam Cárdenas, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal Edición Iberoamericana*, 2(3), 34-50.
- Lozano, J., Peña-Marín, C. y Abril, G. (1997). *El análisis del discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual*. Cátedra.
- Manzano, V. (2005). *Introducción al análisis del discurso*. Universidad de Sevilla. <https://personal.us.es/vmanzano/docencia/metodos/discurso.pdf>
- Olmos-Alcaraz, A. (2015). Análisis crítico del discurso y etnografía: una propuesta metodológica para el estudio de la alteridad con poblaciones migrantes. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (32), 103-128. <https://doi.org/10.5944/empiria.32.2015.15311>
- Potter, J. (2004). Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk. En D. Solveman (Ed.), *Qualitative Analysis: Issues of theory and methos* (2nd Edition) (pp. 200-221). SAGE.

- Potter, J. y Wetherell, W. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. SAGE
- Riba Campos, C. E. (2010). El análisis del discurso. En C. E. Riba Campos (Ed.), *Técnicas de análisis de datos cualitativos* (módulo 4). UOC.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis del Discurso. *Cinta de Moebio*, (41), pp. 207-224.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, (49), 1-10. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2014000100001>
- Sisto Campos, V. (2012). Análisis del Discurso y Psicología: A veinte años de la revolución discursiva. *Revista de Psicología*, 21(1), 185-208. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26423189008>
- Stubbs, A. (1983). *Análisis del discurso*. Alianza Editorial.
- Van Dijk, T. (1985). *Handbook of discourse analysis* (volumen 1). Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gelisa.
- Van Dijk, T. A. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. A. Van Dijk (Ed.), *El discurso como interacción social* (pp. 19-66). Editorial Gelisa S. A.
- Van Dijk, T. y Athenea Digital. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, 1, 18-24.
- Weedon, C. (1987). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Brasil Blackwell.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*, 9(3), 387-412.
- Wetherell, M. y Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. J. Gordo López y J. L. Linaza (Eds.), *Psicologías, discursos y poder (PDP)* (pp. 63 y 78). VISOR DIS.

REFLEXIONES SOBRE UN TRABAJO DE CAMPO EN UNA EXPRESIÓN FESTIVA POPULAR¹

Evelina Zurita-Márquez y Francisco Manuel Llorente-Marín

Profesores del área de Antropología Social. Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Decidimos titular este capítulo “Reflexiones sobre un trabajo de campo en una expresión festiva popular” siguiendo la estela del libro de Rabinow, convertido en un clásico, *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Clásico, no porque viniera a constituir un corpus teórico o metodológico de la disciplina, sino porque en los años en que fue publicado existían pocos trabajos antropológicos en los que el objeto de estudio fuera el propio estudio.

María Catedra en el prefacio al libro de Rabinow señala que otros autores como G. Batenson en 1936 ya planteaban una preocupación por la descripción antropológica. Mónica Willson en los años 50, cuando escribe sobre los *Nyakyusa*, cuestionaba cómo ha sido presentado tradicionalmente el informante por parte de los antropólogos y mostraba una preocupación poniendo en evidencia que “las respuestas de los informantes tienen mucho que ver con las preguntas que se les hace” (Catedra, en “Prefacio” al libro de Rabinow, 1992, p. 10). En los años 50, Levi-Strauss, con *Tristes trópicos*, también ponía el foco en los informantes. En los 60 en libros de Casagrande se hablaba del trabajo de campo como una tarea de colaboración y en los años 70 en el libro colectivo *Women in the Field* y Freilich hablaban de sus experiencias con los informantes y las posibilidades y dificultades de conversación entre el antropólogo y éstos.

Rabinow, sin embargo, inaugura una nueva forma de enfrentarse a las controversias entre investigador e investigado y, sobre todo, una nueva forma de exponerlas. Como indica Bourdieu en el posfacio de este libro:

esta vuelta sobre sí mismo, a pesar de su aparente narcisismo, supone en sí misma una ruptura con la autocomplacencia de la evocación literaria y, lejos de dar como resultado una confesión íntima, conduce a una objetivación del conocimiento del sujeto. (Bourdieu, en “Posfacio” a libro de Rabinow, 1992, p. 151)

Las reflexiones que aquí se exponen se realizan tres años después de haber finalizado el trabajo de campo en Los Montes de Málaga, al menos, hasta la publicación del artículo “Redistribución ritual mediterránea en una expresión festiva popular. La Fiesta de Verdiales en Los Montes de Málaga”². Esto ha tenido ventajas (la perspectiva temporal que favorece una cierta distancia con el “objeto” sobre el que se reflexiona), pero también inconvenientes (como el olvido de muchas situaciones y matices que inexorablemente el tiempo aniquila o sumerge en letargos que no siempre pueden hacerse conscientes desde la memoria noética³).

Podríamos decir que nuestra investigación etnográfica estaría dentro de los márgenes de lo que podría llamarse “clásica”. En este capítulo, más que describir su proceso, objetivos, metodología, técnicas y resultados, focalizaremos la atención en poner sobre la mesa dudas y problematizaciones que surgieron durante y, sobre todo, después del trabajo de campo y de la presentación del informe en forma de artículo científico.

¹ Agradecemos al Profesor Antonio Mandly el habernos procurado la brújula de sentido con la que, finalmente, hemos orientado las reflexiones que aquí presentamos.

² *Disparidades. Revista de Antropología*, 76(2), (e026). <https://doi.org/10.3989/dra.2021.026>.

³ La memoria noética o eidética es una memoria consciente, visual, sometida a facultades de ideación que puede provocar el recuerdo deliberadamente a voluntad. La memoria hiponóica, frente a la noética, no proporciona imagen fija o conjunta de datos. A través de esta memoria se puede recordar lo que no sabemos de forma consciente. Ni siquiera se sabe qué se está recordando. Es una memoria fluctuante, secuencial, rítmica (García Calvo, 1983).

Se tiende mucho (y el formato monolítico en el que se nos exige presentar los artículos científicos ahonda y abunda en ello) a poner el foco en los resultados, pero prácticamente nada en los problemas que encontramos durante el proceso de investigación y las preguntas que nos acechan antes, durante y tras el desarrollo de la etnografía. En este texto nos ha parecido interesante prestar atención, precisamente, a estos problemas. Lo hacemos de un modo parcial pero, creemos, que oportuno. Sabemos que los frutos de la reflexión sobre nuestra experiencia en el campo que aquí exponemos no es única ni original, no recoge todo lo cuestionable en ella, aún así, abre un proceso de problematización que creemos necesario en la investigación social.

2. ANTECEDENTES DEL TRABAJO DE CAMPO

Nuestra intención en este capítulo es reflexionar sobre una experiencia etnográfica llevada a cabo desde la metodología cualitativa. Es frecuente que la decisión sobre qué investigar venga dada 1) por la voluntad de los investigadores o 2) por demanda externa. Esto último no fue nuestro caso. En cuanto al primero, es habitual que los investigadores decidan qué investigar y después hagan incursiones iniciales en el campo para cerrar el objeto de investigación y el resto del diseño. Nuestro proceso fue otro; en primer lugar, entramos al campo como curiosos y, solo luego, tras años como amigos de la Fiesta y el conocimiento de ella que fuimos adquiriendo, decidimos realizar una indagación etnográfica sobre una expresión popular festiva localizada en un espacio ecológico-cultural concreto del oriente andaluz: Los Montes Málaga.

Nuestras primeras incursiones en la Fiesta de Verdiales⁴ tuvieron lugar en décadas anteriores a la investigación como alumnos universitarios de Antropología Social. Nuestra mirada era la de observadores que asistían a un ritual en el que intuíamos muchas aristas aún no solidificadas para nuestra ingenua mirada. La presencia en el campo en estas décadas era en momentos festivos estacionales: Fiesta Mayor de Verdiales en el barrio malagueño de El Puerto de la Torre (los veintiocho de diciembre), concurso de Verdiales de Montes en el municipio de Benagalbón en la Axarquía malagueña (celebrado el tercer fin de semana de septiembre), Fiesta de los Mosaicos en el barrio malagueño de Mangas Verdes (en el tercer fin de semana de diciembre) y algunas Fiestas espontáneas y esporádicas a lo largo del año.

La estancia prolongada en el campo se produce cuando llegamos a Málaga como profesores de la Universidad y nos instalamos allí. Vivir en Málaga nos permitió un contacto directo con la Fiesta. Éramos foráneos, aunque nuestra vinculación vital con Málaga venía de atrás. Fue entonces cuando consideramos que, a pesar de haberse realizado investigaciones valiosas desde el ámbito histórico y antropológico-social de este ritual festivo, creíamos que nuestro doble rol de amigos de la Fiesta e investigadores sociales nos ofrecía una oportunidad única para indagar sobre esta particular expresión popular y en este espacio ecológico-cultural.

Para ello, entendíamos que era necesario adentrarse de lleno en este contexto si queríamos llegar a comprender sus lógicas de una forma densa (Geertz, 1995). Una de las primeras decisiones que tomamos fue hacernos socios de una de las más consolidadas asociaciones malagueñas de Verdiales (la de Nuestra Señora de los Dolores) y participar como miembros en sus reuniones y actividades. Una de las actividades fundamentales de estas asociaciones es la enseñanza que llevan a cabo maestros fiesteros⁵ de toque, cante y baile por Verdiales. Estos aprendizajes se desarrollan de forma periódica en las propias sedes de las asociaciones y se llevan a cabo desde la lógica de la transmisión oral (sin

⁴ En nuestro caso, cuando hablamos de Fiesta de Verdiales, entendemos un proceso expresivo de encuentros, toque, cante, baile, bromas, inversión, ironía, juegos de lenguaje. «Ir de Fiesta», en el decir de los fiesteros, es asistir y participar en este proceso ritual constituido en un «hecho social total», en el sentido que le da Mauss (2009), pues expresa a la vez, y de un golpe, relaciones institucionalizadas diversas: sociales, morales, estéticas, económicas. Hablamos de encuentros de amigos, familias, conocidos, que se unen en pandas, formales o no, y que a través de la música (en forma de coplas y baile) presentan formas de expresión antiquísimas que se han ido impregnando de elementos de diferentes culturas a lo largo de los siglos (Mandly, 1996 y 2010; Molina, 2010). La Fiesta de Verdiales es una expresión festiva no establecida en el calendario litúrgico o secular, aunque goza de ciertos días «geniales o lúdricos» (Caro, 1978) alrededor del solsticio de invierno (días próximos a la Navidad y durante esta). Es también un proceso expresivo que tiene reminiscencias campesinas en sus formas y contenidos. Pero, además, es una forma ritual que construye relaciones desde lógicas que no se alinean (en muchos aspectos) con las lógicas hegemónicas de nuestras sociedades.

⁵ Consideramos maestros a fiesteros y fiesteras que enseñan Fiesta en escuela de Verdiales o en la Fiesta propiamente dicha.

escritura de por medio, sin pentagramas, sin conocimientos académicos musicales y sin titulaciones o certificados que habiliten). La lógica oral es la de “aprender haciendo”. Se aprende a tocar tocando; a bailar bailando; y a cantar cantando. La lógica oral no fragmenta en notas musicales, en estructuras de pasos o en segmentos de coplas que se estudian como microcápsulas y que después se juntan formando un todo, sino que se ejecuta el todo sin fragmentar, se aprende por imitación, por asunción (no de fragmentos, sino de pequeñas totalidades).

Tras cada sesión, incluso desde los inicios, tenía lugar una pequeña Fiesta. Éramos testigos de cómo en ese momento, no solo se ejecuta el instrumento que se está aprendiendo sino, y fundamentalmente, se aprende a hacer Fiesta, qué comportamiento y actitud debe tenerse cuando se está de Fiesta y familiarizarse con qué situaciones se produce en esos instantes: bromas, guasas, risas, tiempos necesarios en la Fiesta. Este aprendizaje promovió por nuestra parte la participación activa en eventos relacionados con la Fiesta y nos permitió, a su vez, un contacto continuo con los fiesteros y fiesteras que se fue intensificando con los años. Todo ello facilitó la selección de la muestra, la realización de entrevistas informales y en profundidad y la observación participante.

3. OBSERVAR PARTICIPANDO, ¿UNA TAREA ESQUIZOFRÉNICA?

En la Fiesta de Verdiales, aunque suele darse en espacios en los que se concentra un número considerable de personas, la mayoría de los participantes, como fiesteros y como amigos de la Fiesta, se conocen. Muchos de ellos son amigos, o se han hecho amigos compartiendo momentos de Fiesta. Que los fiesteros nos conocieran fue determinante en nuestro trabajo de campo para que cuando transitamos de ser meros curiosos a observadores con intención de investigar, desde ese momento, pasáramos también a ser observados como observadores. Este rol inespecífico de ser observado, muchas veces, no se explicita y la observación aparece representada como un proceso unidireccional. En absoluto es así. El sentirse observado condiciona a los informantes y también, no lo olvidemos, a los observadores.

La observación nunca se lleva a cabo de forma neutra, es obvio. Sin embargo, está mucho más condicionada de lo que, en principio, pensamos. La observación, técnica fundamental e imprescindible de la etnografía, viene a darnos de bruces con qué es lo que creemos estar observando. Y sucede, aún más, con la observación participante. Muchas veces se confunde esta con que se está presente, mientras ocurre algo. Pero, como su propio nombre indica, “participante” va más allá de la mera presencia e incluso interacción externa. La “participación” exige no solo estar donde está sucediendo algo, sino estar implicado en ese algo: comer lo que comen, alegrarse con lo que se alegran, sentir como sienten, incluso, dolerse con lo que les duele.

Aquí no aparece tanto el clásico dilema de si es posible, o no, convertirse en un ‘nativo’, sino cómo intentar aprehender las categorías desde las que los informantes comprenden su mundo social y simbólico. A esto no se puede acceder desde visitas etnográficas externas (aunque no restamos valor a las informaciones que suelen obtenerse a través de estas). En lo que insistimos, es que no es observación participante. Esta, como toda técnica, tiene su cara y su cruz. La implicación que exige la observación participante, con frecuencia, condiciona la interpretación y significación de lo observado. El rol que debe mantener el investigador es casi imposible y supone una posición en cierto modo esquizofrénica: de una parte, intentar asumir el papel de implicado, participante, intentando pasar por ser uno más; de otro, mantener cierta distancia necesaria para que esa implicación no determine la interpretación.

En nuestro caso, fue así como lo vivimos cuando iniciamos la observación participante en la Fiesta. Uno de nuestros primeros objetivos de investigación tenía como eje comprender qué era una panda de Verdiales. Descubrimos que la panda no es solo un grupo musical y de baile conformado por unos miembros fijos, estables o móviles. La panda es la estructura formal y simbólica de la Fiesta. La Fiesta de Verdiales tiene como eje la panda, que ejecuta musicalmente en círculo, en cuyo centro está otro círculo, el pandero. Está, además, la panda rodeada de círculos conformados por personas que se pegan a las espaldas y costados de los fiesteros para sentir y vivir la Fiesta. Todo se produce en círculo y en el círculo. El círculo, figura geométrica asociada a lo común, lo comunitario, prevalece en la Fiesta.

Para nosotros, participar activamente en la Fiesta, como tocares ocasionales de platillos y pandero y como cantaores, nos permitió desde nuestra participación en el círculo comprender un poco más qué viven los fiesteros a través de esa experiencia única, inefable, inasible, pero dotada de pleno

sentido. Sin embargo, nuestro rol de investigadores nos impelía constantemente, y al mismo tiempo, a salir del círculo, en el sentido de que debíamos registrar lo que sucedía, grabar imágenes, conversaciones, tomar posiciones estratégicas en el círculo, alertarnos unos a otros los investigadores en prestar atención a algunos instantes significativos para nuestra investigación, etc.

Al mismo tiempo, el observador se convierte en observado en tanto los informantes lo perciben como un extraño en su ámbito, incluso raro (en su indumentaria, a pesar de los intentos de neutralizarla en lo posible). Un extraño que, para ellos, no entiende lo más simple y obvio, que está constantemente preguntando, incluso en momentos inoportunos (estos también son frecuentes porque no se conoce el contexto, los tiempos, los espacios ni las relaciones inespecíficas). El observador que participa es observado e inspira curiosidad, inspira ternura su ingenuidad y, a veces, produce exasperación en los informantes al no comprender (sin que se le explique) lo que para los observados no necesita de ella.

Los informantes 'están' en ese contexto y, por momentos, se sienten sorprendidos consigo mismos al encontrarse explicando algo que nadie ha explicado nunca a ellos, ni entre ellos se andan explicando. Explicar lo obvio, a veces, es exasperante porque la explicación es contraria a la experiencia. Para explicar es necesario situarse en otro plano, en un plano desde el que hacer comprensible algo. Pero entonces, en ese momento, no se experimenta. Aunque ese hacer comprensible confluye en la constitución de ese algo. Wagner lo llama la "invención de la cultura" (2019). No olvidemos que las culturas se 'inventan' en relación. No existe hasta que no se confronta con otra y en ese encuentro se inventan una a otra desde el contexto propio y, al hacerlo, "están inventándose a sí mismos y al propio concepto de cultura" (González-Abrisketa y Carro-Ripalda, 2016, p. 3).

Los investigadores debemos lidiar con todo ello y la reflexión sobre esto mismo no debiera quedar al margen de nuestras propias investigaciones, pues también las constituyen.

4. EL TRABAJO DE CAMPO, UN PROCESO TRANSFORMADOR

Rabinow (1992) hablaba del trabajo de campo como un proceso dialéctico en el que ni informantes ni investigadores permanecen estáticos, inmóviles. Es transformador para ambos pero, además, en la línea de lo que promueve Wagner (2019), construye un intersticio en el que, aún siendo inestable, movedizo, es donde realmente puede tener lugar la investigación antropológica.

Los antropólogos pocas veces pormenorizamos en nuestros informes etnográficos la dedicación parcial o total, la permanencia real en el campo, las sensaciones, miedos, frustraciones, contradicciones, etc., que tienen lugar en el proceso de realización del trabajo de campo. Se da una descompensación entre el preciso escrutinio que se hace a los informantes y el escaso que se hace a sí mismo el investigador. Nosotros mismos, por ejemplo, no hicimos un cómputo de esta dedicación, ni recogimos en nuestros diarios de campo datos sobre dichas contradicciones, frustraciones, etc. La reflexión sobre ello, la hemos llevado a cabo tres años después de cerrar nuestro trabajo de campo y fundada en recuerdos, a veces, vagos.

Se hace necesario, y lo vimos a posteriori en nuestra etnografía, tomar conciencia desde dónde habla el informante, para quién habla el informante, cómo construye el informante su relato (con qué elementos y con qué finalidades, pues todo ello forma parte de la información que recogemos de ellos). No es suficiente tener en cuenta las variables de edad, sexo, grupo social, procedencia, etc., si nos situamos en el marco explicativo de los significados. Pues si no consideramos estos otros elementos, partimos del falaz supuesto de que el informante es un 'ser prístino', puro, neutro y que su discurso se construye como en una campana al vacío. Incluso que la interacción con el investigador los deja incólumes, que no tiene efectos sobre ellos, ni sobre su acción ni sobre su representación del mundo y de su propio contexto.

Por ejemplo, los informantes, en ocasiones, buscan inconscientemente la dependencia del investigador hacia él. En nuestro caso, nos encontramos con uno de ellos que estaba entregado a lo que necesitáramos y en el momento que quisiéramos. Sabía que cuanto más nos diera, más dependeríamos de él y más exclusividad obtendría. Y esto fue tan así que incluso pretendía dictar y controlar quiénes podían y debían convertirse o no en nuestros interlocutores (decimos interlocutores y no informantes porque en su fuero interno, "el informante" se consideraba él y ello no solo por su

causa, sino también porque nosotros, al recurrir constantemente a él como el eje principal de nuestra investigación, así se lo hacíamos entender).

Lo que puede hacer de alguien un magnífico informante y portero, puede en determinadas situaciones convertirlo en un lastre. En nuestro caso no se llegó a este extremo, ni mucho menos, pero podía haberse producido, pues el limitado reconocimiento como informante adecuado por determinados grupos de fiesteros dificultaba la apertura de miembros de estos grupos a tenerlos también como informantes en nuestro trabajo de campo.

En contextos cerrados o cuasi cerrados, encontrar y seleccionar informantes es una tarea difícil y, sobre todo, delicada. Las filias y fobias que hay entre ellos como sujetos y las facciones ideológicas y de formas de entender los asuntos, exige mucho tacto para evitar, en lo posible, encontrarse inmerso en sus divisiones. A veces, los propios informantes entraban en cierta competición y se nos exigía de un modo tácito que nos decantáramos por una u otra facción en sus disputas.

Muchas veces, nos encontramos en nuestro trabajo de campo con que los lazos de amistad que se entablaban entre investigadores e informantes creaban expectativas que no sabíamos bien cómo colmar. La hospitalidad con la que fuimos agasajados por algunos de nuestros informantes, exigía también de nuestra parte que brindásemos la nuestra. Aún dándose esta, los distintos códigos de hospitalidad que regían para investigadores e informantes, a veces, dificultaba la fluidez de la relación y se producía desde lo que se llama 'el choque cultural'. El contexto de significación en el que se movían nuestros informantes no era del todo ajeno al de los investigadores; sin embargo, no se dejaba de producir la 'inadecuación' de la que habla Wagner (2019, p. 74). Y esta inadecuación es lo que hacía visible los matices distintos del contexto de significación en los que nos movíamos informantes e investigadores. La propia forma de vida de los investigadores que, de una u otra manera, se iba dejando entrever en la interacción con los informantes, les resultaba a estos chocante: nuestros tiempos, gustos culinarios, ropas para la ocasión y gestos, despertaban curiosidad, a veces, cierta admiración y otras indiferencias o, incluso, mofa.

La situación del investigador "entre" dos contextos (del que ya hemos hablado en el apartado 3.) le sitúa siempre en una posición de extranjero, foráneo, intentando introducirse, integrarse en el modo de vida y juegos de lenguaje del contexto estudiado y, así, se relaciona con su propio contexto como una especie de "nativo metafórico" (Wagner, 2019, p. 79).

Es extranjero para ambos ámbitos, pues busca la distancia. Esta extrañeza, necesaria, pero ambigua y siempre esquizofrénica, da lugar a situaciones poco cómodas pues los de nuestro propio contexto consideraban que queríamos integrarnos más en lo ajeno que en lo propio y los del contexto a estudiar nos consideraban, a veces, casi como "espías", que sabíamos y ocultábamos nuestros verdaderos intereses. Sin embargo, esta posición incómoda que, con frecuencia, da lugar a malentendidos, transforma al investigador, y lo impele a actuar como punto de enlace entre los dos contextos, produciéndole la falaz sensación de trascender ambos contextos. Esta es una ilusión que viene a alimentar la 'invención' antropológica.

La experiencia del investigador con los investigados se vuelve crucial en que, para la interacción, los informantes explícitos e implícitos representan al investigador como extraño, como alguien que sin haber 'mamado' esto se interesa por ello, le gusta e incluso parece que lo vive (consideran que esto pone en valor su saber hacer). Sin embargo, como decíamos, lo miran con cierto recelo porque piensan: ¿y si de algo 'que nos pertenece' saca provecho para sí: sea en forma dineraria, en forma de reconocimiento (títulos, prestigio), o en forma de facilitarles en algo la vida?

El investigador también inspira temor. El informante, en ocasiones, lo representa como el de fuera que viene a aprovecharse de nosotros. Se presenta como cordero pero es, seguramente, un lobo depredador, que viene a chupar de nuestro saber hacer, a explotarnos. Esto para él -piensa el informante- es un filón, incluso puede venir y poner en peligro lo que sabemos, queremos y tenemos. Encontramos aquí una de las actitudes que aparecen en el campo y cómo el informante, como reacción, tiende a controlar al investigador: tomando precauciones sobre qué se le muestra, qué se le dice, qué puede hacer vulnerable al grupo, etc.

Esta representación que elaboran los informantes sobre los investigadores no debemos echarla en saco roto pues, como dice Wagner, en nuestro contexto cultural tendemos a convertir las técnicas productivas en el eje y relegamos a las personas y a la vida familiar a un segundo plano pero esto, no

lo olvidemos, permea también las relaciones en los contextos de investigación. En el trabajo de campo también producimos objetos, por ello, la atención se focaliza en la conservación de cosas, productos y discurso. "Nuestra cultura [investigadora] es una suma de esas cosas: conservamos las ideas, las citas, las memorias, las creaciones y dejamos de lado a las personas. Nuestras buhardillas, sótanos, baúles, álbumes y recursos están repletos de este tipo de cultura" (Wagner, 2019, p. 105).

5. CONVERSACIÓN, LA CONSTRUCCIÓN DE UN INTERSTICIO

En la literatura científica sobre metodología y técnicas de investigación social se incide, además de en la observación, en técnicas relacionadas con la conversación: entrevistas (informales y en profundidad), historias de vida y otras.

"Conversar" en sentido amplio, es una actividad intersubjetiva que requiere de las acciones de escuchar, pensar y hablar. Escuchar no es un acto pasivo es "un prestar, dar, un don" (Han, 2017, p. 103). Pensar no es un acto solitario en esta situación de conversación, mucho menos hablar. "Versar" significa dar vueltas alrededor de algún asunto; "con-versar" hacerlo con otro o con otros. El hacerlo con otro exige vaciarse de la propia individualidad y reconocer al otro como sujeto, que además sujeta y nos sujeta a él. Esta sujeción nos relativiza, nos hace situarnos fuera del ego y nos empuja a la relación más allá de la mera conexión (Llorente y Zurita, 2021).

La "conversación", en sentido literal y metafórico, encuentro con una alteridad que no solo muestra diversidad, sino que encarna lo distinto, "lo no igual a", pone en un brete a los sujetos que, en tanto sujetos, están ligados a lo otro, pues solo desde abrirse a otro, conocer a otros, puede conocerse y constituirse. Esto va a contracorriente de la expulsión del otro que vivimos en nuestra era individualista y consumista.

Quien escucha, ejecuta un cierto olvido de sí (Han, 2023). El olvido, como apunta Marc Augé, es un componente de la memoria y del recuerdo y, de alguna manera, nos constituye. "Dime qué olvidas y te diré quien eres" (Augé, 1998, p. 24). Ese olvido de sí no es una negación absoluta, sino posibilidad, pues solo podemos ser "con" otros, nos reconocemos "en" y "por" los otros. Jullien habla del *écart* como un "entre" que permite a cada uno comprenderse respecto al otro. Alerta sobre el diálogo como forma de colonización donde "se disimulan las relaciones de fuerza que no dejan de ejercerse entre distintas formas de pensamiento y vida" (Jullien, 2017, p. 99). Sin embargo, el diálogo como conversación, entendida desde el *écart*, está en esta línea que señalamos y que deja vislumbrar al otro desde una posición no de defensa, sino de apertura y escucha. Aparece un "entre" que surge de lo que cada posición le abre a la otra.

Como hemos señalado anteriormente, la entrevista es una de las técnicas atravesada por la conversación. De ellas, la llamada entrevista informal es tratada como una técnica menor, como una técnica ordenada para entrar en el campo, como herramienta propia de los contactos iniciales con la población a estudiar o para seleccionar la muestra. Sin embargo, pocas veces la encontramos como técnica fundamental en una etnografía. Incluso, da un cierto pudor presentar un trabajo etnográfico fundado en entrevistas informales. Pero la entrevista informal, en determinados contextos y con determinados informantes, es la más adecuada.

La entrevista informal cobra especial importancia en contextos festivos, contextos rituales, contextos de expresividad en los que son más importantes las palabras certeras que las palabras ciertas, las metáforas que las descripciones o los análisis, el borboteo sin directriz, que el ajustarse a un guion previo más o menos sistematizado.

En nuestra etnografía, hemos tenido la oportunidad, por la amplia temporalidad en la que se ha desarrollado, de realizar entrevistas en profundidad e informales a algunos informantes, en diferentes momentos del proceso investigador. En la mayoría de los casos, las entrevistas informales resultaron muy fructuosas en cuanto a la información obtenida y a la relación dialéctica entre informante e investigador.

La entrevista en profundidad, por su parte, exige unas condiciones formales, un cara a cara en un escenario de silencio y aislamiento que, la mayoría de las veces, constituye un contexto excesivamente rígido y, en no pocas ocasiones, necesario. Sin embargo, la locuacidad, la gestualidad, la espontaneidad que se consigue en la entrevista informal, queda desplazada en el rigor y la rectitud de la entrevista en

profundidad. Por ello, previamente a conocer el campo y sus condicionantes, no pueden o no deben establecerse las técnicas más adecuadas para el cumplimiento de los objetivos que se persiguen.

Compartir situaciones comunes permite que entre informantes e investigadores puedan darse las condiciones en las que se puede producir la “participación comunicativa” (Del Campo, 2017, p. 216) que se teje desde la conversación. Para que esta fluya es necesario lo que Del Campo denomina la convivencia (vivencias compartidas). Unas experiencias comunes, unas preocupaciones comunes, en un tiempo y en un topo que construyen un espacio común, cogido con alfileres, eso sí, pero común, y solo ahí es posible que se den las condiciones para el “encuentro” etnográfico. Así, lo alcanzable, no es tanto un conocimiento objetivo sobre la realidad estudiada como un conocimiento intersubjetivo que más que certezas sobre una realidad, puede proporcionar “certeza para actuar en una realidad” (Del Campo, 2017, p. 220).

Ahora bien, aún lográndose esta situación, ni es estable, ni es permanente, ni es absoluta. En nuestro trabajo de campo pudimos experimentarlo. Así, por ejemplo, a medida que el contacto continuo fortaleció la confianza entre los fiesteros y nosotros, iban apareciendo formas de acción y comportamientos habituales en ambos. De esto tuvimos conciencia a posteriori, y es algo que no debe perder de vista el investigador, precisamente, para evitarlo en lo posible, pues distorsiona ese espacio y tiempo intersticiales donde se hace posible esa “participación comunicativa” a la que aludíamos.

Cuando los científicos sociales explicitamos la metodología, las técnicas de investigación, etc., lo hacemos frecuentemente desde una posición hegemónica y, muchas veces, con una representación de subalternidad referida a informantes y al problema o fenómeno al que nos acercamos. Así, a los informantes, por ejemplo, pocas veces se les deja hacer preguntas que entren a formar parte de la investigación.

Por otro lado, los sistemas de categorías y criterios de valoración de informantes e investigadores son muy diversos. La fuerte querencia de comprender y valorar desde nuestras categorías y criterios dificulta sobremanera la traslación y traducción de significados. Para los informantes, resulta muchas veces desconcertante cómo interpretamos la limitada información que podemos recoger. Lo que el investigador califica y clasifica como ‘hechos’ pueden resultar algo extraño para el informante. Aquí aparece el problema de qué estamos considerando “hechos”.

Con frecuencia los investigadores tratamos a ciertos informantes como si fueran depositarios de la memoria colectiva de su grupo de edad, social, territorial, como fue en nuestro caso. Pero esto fácilmente se convierte en una trampa: por impreciso y por generalizar siempre desde recuerdos contruidos. Los hechos que interpretamos están hechos y rehechos por los informantes.

Los investigadores pretendemos recoger información que proporcione la posibilidad de construir conocimiento desde nuestros marcos teóricos de referencia (saberes consolidados y reconocidos) y los informantes pretenden proporcionar desde su punto de vista la historia de su comunidad.

Muchas veces, llevamos a los informantes a ‘reformular’ sus propias experiencias desde nuestro sistema de categorías y nuestros criterios de valoración para, indirectamente, exigirles hacer más comprensible (para nosotros) sus comportamientos. Así, con frecuencia, llevamos a los informantes a contradicciones o, como poco, a desajustes entre la representación de sí mismos y de sus comportamientos antes y después de entrar en interacción con los investigadores.

La comprensión que intenta hacer el investigador del contexto, convertir los comportamientos sociales en significativos y transferir esos significados a la comunidad académica, intelectual o social, en general, nacen de la “capacidad para crear significado en el marco de su propia cultura” (Wagner, 2019, p. 77).

Como Wagner señala, el antropólogo no puede aprehender el nuevo contexto cultural y situarlo junto al que ya conoce –al modo concebido por Geertz (1995) como ampliación de mundo–, sino que debe hacer el ejercicio de apropiación de dicho contexto para poder experimentar una transformación de su propio mundo.

6. EN CONTRADICIÓN SIN BULA

Philippe Descola, uno de los referentes del denominado ‘giro ontológico’, presenta el trabajo de campo como “especie de higiene mental” (Descola, 2016, en entrevista realizada en Centro de Estudios

Interculturales e Indígenas). El trabajo de campo, el contacto directo con la realidad a estudiar, tarea ineludible para el antropólogo, “radicaría en que la manera de pensar del otro violenta la mía [investigador], me obligue no tanto a buscar una síntesis, sino a cuestionar mis propias categorías” (Del Campo, 2017, p. 229).

Aquí se muestra la problematización de las propias categorías desde las que pretendemos conocer realidades ‘otras’. Pero también nos cuestionamos categorías de cómo se organiza y gestiona la producción científica.

El esquema investigador que indaga a través de información que extrae⁶ y que después ordena, analiza, reflexiona y redacta sus informes, sus artículos o libros sobre ellos, aparta a los informantes de ese proceso posterior a la obtención de datos. A los informantes ni siquiera se les hace partícipe de las reformulaciones, los distintos lugares en los que se sitúan los investigadores al principio y al final del trabajo de campo, etc. Y todo ello, por considerar que no les compete.

La ética dialógica nos empuja a replantearnos si los informantes deben ser considerados desde la investigación solo desde esa posición de subalternidad. En nuestro caso, el mayor gesto que tuvimos para con nuestros informantes fue hacerles llegar un ejemplar del artículo, una vez ya publicado. Lo vivimos como una deferencia para con ellos y, aún posteriormente, problematizamos si con este gesto dábamos a nuestros informantes el protagonismo que en nuestro artículo tenían así como dónde se situaban en el marco intelectual y académico. Es decir, nos cuestionamos considerarlos no como meros informantes, sino como agentes de conocimiento.

Descubrimos con pudor que el tejido gestor del conocimiento científico nos instituía y exigía en la cadena de méritos reconocibles solo a los autores que firmábamos el documento. El proceso académico-intelectual los deja al margen, asumiendo la lógica de la “división del trabajo” que reproduce, legitima y justifica la estructura extractiva del saber (aunque queramos situarnos fuera de ella e incluso cuestionarla). Este saber extractivo no solo establece asimetrías en la propiedad intelectual entre saberes tradicionales y saberes intelectuales, sino que además se proyecta en toda investigación con informantes, donde estos siempre tienen esta posición subalterna.

La deuda del ámbito académico-intelectual con los colectivos que estudia es reiterativa. La plusvalía en meritaje, en producción científica, “rentabilizable” de múltiples modos, está invisibilizada. La práctica de la investigación social pone en juego, aún, pocos dispositivos para desvelar: cómo se construyen los conocimientos, bajo qué categorizaciones se desarrollan, qué representaciones del mundo y de las relaciones está desplegado en el análisis realizado, la gestión de la autoría, etc.

La incursión e implicación en la Fiesta y con los fiesteros no terminó con la publicación del artículo científico, sino que se ha prolongado e intensificado en el tiempo y hasta la actualidad. Hace cuatro años nos pidieron nuestra participación activa para organizar y estructurar el concurso de la “Copla levanta”⁷. La petición, además de su organización, también requería participar como jurado del mismo dentro del Concurso de la modalidad de Montes que se celebra en Benagalbón a mediados de septiembre. Como antropólogos, esta experiencia no solo nos colma como aficionados y amigos que somos de la Fiesta, sino que también nos está permitiendo adentrarnos en entresijos y relaciones entre fiesteros a los que sería imposible acceder desde una posición más externa.

Nuestra experiencia como organizadores y jurado nos está situando ante contradicciones que vienen a apuntalar las problematizaciones señaladas en páginas anteriores. Por un lado, se nos ocurre a los antropólogos que es algo “bueno” para la Fiesta recuperar para su uso algo que estaba haciéndose infrecuente y que los fiesteros decían echar de menos como un elemento clave de la Fiesta de Verdiales⁸. Por otra parte, formamos parte de un comité que escucha atentamente a los fiesteros pero en el que los fiesteros no participan de modo directo.

Nuestra presencia en el concurso nos hace plantearnos ¿cuál es la agencia de los fiesteros en este concurso? ¿Cómo estamos interviniendo los investigadores en la Fiesta y cómo transforma nuestra

⁶ ‘Extraer’ en su doble significación de ‘obtener’ información y también su significación de ‘extracción’ como arrancar, quitar, separar de.

⁷Una de las características más importantes de las coplas de verdiales es que solían ser inventadas, improvisadas al instante, trovadas o poetizadas. Había coplas que se hacían de repente, se “levantaban” (Molina, 2010).

⁸ Si bien no es algo exclusivo de la Fiesta, el repentismo, la improvisación es algo frecuente en la zona próxima y más lejana de los Montes de Málaga, así como en otros lugares de nuestra geografía (Del Campo, 2006).

intervención los escenarios de la misma? ¿Qué importancia tiene en la reproducción de lógicas jerárquicas del conocimiento tradicional/intelectual y academicista nuestra presencia como organizadores y jurado que valora qué se ajusta o no a lo que debiera ser la Fiesta? ¿Es suficiente la presencia de fiesteros en todas y cada una de las acciones alrededor de la Fiesta para salvar esta y otras contradicciones? ¿Es deseable que uno de los horizontes más visibles de nuestra incursión en la Fiesta como investigadores o como antropólogos sea preservar lo que consideramos más valioso de la Fiesta, en tanto presenta horizontes de sociabilidad y comunidad que están desapareciendo en nuestras sociedades individualistas y de consumo? ¿Es que los fiesteros no están sometidos a las lógicas de relación del consumo y, por tanto, pueden ser los mejores y fieles guardianes de los valores comunitarios? ¿Qué representación estamos gestando de la Fiesta y sus relaciones?

7. CONCLUSIONES

El trabajo de campo es la herramienta de investigación social desde que Malinowski la concibiera como tal. Pero, además, el trabajo de campo etnográfico es una experiencia transformadora para el investigador, su contexto vital e intelectual y también para los investigados y el suyo. El trabajo de campo etnográfico no busca el cálculo, que solo acumula pero no transforma, busca comprender para direccionar acciones. Pero este mismo comprender ya es transformador para los sujetos intervinientes y sus contextos.

El trabajo de campo etnográfico con sus exigencias de acercamiento a lo diverso, reconociendo su capacidad de representarse el mundo y direccionar la acción desde parámetros “no nuestros”, aborda a lo diverso como un enigma. Para intentar descifrar este entresijo es necesario adentrarse en “otros mundos” y en otras categorías de comprensión de estos que provocan rupturas y transformaciones en quienes transitan en estos umbrales.

El proceso del trabajo de campo es lento y requiere tiempo y maduración. Esto es un elemento que va a contramano de las lógicas de la rapidez, de la velocidad y de la inmediatez de nuestras sociedades ‘modernas’ que tanto trastorna y trastoca a los sujetos y sus relaciones. Hablamos de relaciones y no de conexiones. Estas quedan favorecidas por aquellos valores, pero la conectividad no crea vínculos, tan consustanciales a la dimensión social de los “sujetos”.

La reflexión en un momento puntual sobre lo realizado y cómo lo hemos llevado a cabo en nuestra etnografía de la Fiesta de Verdiales en Los Montes de Málaga, nos pone sobre la problematización de algunos aspectos no conscientes que están formando parte de la investigación. Por ello, es conveniente tenerlos presentes por su papel en el mismo proceso y en los resultados. Aquí hemos sacado a la luz unos pocos elementos, pero otros continúan invisibles.

Cuando escribimos un documento siempre lo hacemos como si debiera ser un texto conclusivo. Este que aquí presentamos refiere un momento posterior al desarrollo de la investigación que en absoluto concluye, sino que abre, más bien, un proceso de problematización de la misma. Estas páginas se orientan a proclamar la necesidad de que vayamos habituándonos a que formen parte de nuestros informes y publicaciones hacer visible el trasfondo oculto, las suposiciones y presupuestos, las carencias y contradicciones, frustraciones e incoherencias. Pues, como forma parte de nuestras investigaciones, es necesario exponerlas, exhibirlas y reflexionarlas.

8. REFERENCIAS

- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Gedisa.
- Caro, R. (1978). *Días geniales y lúdricos*. Espasa-Calpe.
- Corsín, A. (2019). En relación: una entrevista con Marilyn Strathern. *Revista Disparidades*, 74(1), 1-24. <https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.003>
- Del Campo, A. (2006). *Trovadores de repente: una etnografía de la tradición burlesca en los improvisadores de la Alpujarra*. Centro de Cultura Tradicional Angel Carril.
- Del Campo, A. (2017). *Maneras de pensar. Del alma primitiva al giro ontológico*. Universidad de Cuenca-Ecuador.
- Descola, P. (2023). *Una ecología de las relaciones*. Gedisa.
- García Calvo, A. (1983). *Historia contra tradición, tradición contra historia*. Lucina.

- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- González-Abrisketa O. y Carro-Ripalda, S. (2016). La apertura ontológica de la antropología contemporánea. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXXI(1), 101-128. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2016.01.003>
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual*. Herder.
- Han, B. C. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.
- Jullien, F. (2017). *La identidad cultural no existe*. Taurus.
- Llorente, F. M. y Zurita, E. (2021). Redistribución ritual en una expresión festiva popular. La fiesta de verdiales de los montes de Málaga. *Disparidades. Revista de Antropología*, 76(2) (dic. 2021), e026. <https://doi.org/10.3989/dra.2021.026>
- Mandly, A. (1996). *Echar un revezo. Cultura: razón común en Andalucía*. Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA).
- Mandly, A. (2010). *Los caminos del flamenco. Etnografía, cultura y comunicación en Andalucía*. Signatura Ediciones.
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Katz Editores.
- Molina, J. (2010). La Fiesta: aspectos musicales, instrumentales y modalidades. El verdial de Los Montes: ritos y compas. *Revista Jábega*, (103), 13-25.
- Rabinow, P. (1992). *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Júcar.
- Strathern, M. (2023). “Relaciones”. En *The Open Encyclopedia of Anthropology*. Facsímil de la primera edición de *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*. <http://doi.org/10.29164/18relations>
- Wagner, R. (2019). *La invención de la cultura*. Nola Editores.

LA MÁQUINA DEL TIEMPO: TRABAJANDO LA CONCIENCIA INTERCULTURAL Y POSITIVA A TRAVÉS DE ANUNCIOS CINEMATOGRAFICOS

Guido Rings

Profesor en Estudios Postcoloniales y co-director del Anglia Ruskin Research Centre for Intercultural and Multilingual Studies (ARRCIMS). Anglia Ruskin University, Cambridge, Reino Unido

1. RESUMEN

Este artículo explora la integración de la publicidad cinematográfica de Milka de la campaña “La ternura está adentro”, en concreto el anuncio de Jeunet, *La máquina del tiempo*, y anuncios cinematográficos y películas relacionados, en un seminario de estudios interculturales de la Universidad Anglia Ruskin, en Cambridge (Gran Bretaña). El autor enfatiza el potencial de los anuncios cinematográficos para fomentar la conciencia intercultural y la conciencia mediática positiva, y los estudiantes exploran aspectos clave de ambas disciplinas que se complementan entre sí. El anuncio elegido destaca las interacciones sociales en el pueblo ficticio de Lilaberg, enfatizando la empatía y la solidaridad como catalizadores del desarrollo comunitario intercultural y positivo.

En particular, este seminario tiene como objetivo ir más allá del mensaje consumista de la publicidad cinematográfica de Milka, centrándose, en cambio, en su potencial para la pedagogía intercultural. Los estudiantes aplican aspectos clave de la teoría de la comunicación intercultural y la teoría de la psicología mediática positiva mientras exploran la representación de Lilaberg como una comunidad que supera todos los desafíos. A través de discusiones en grupo y plenarias, los participantes profundizan en la interconexión de la familia como base comunitaria en *La máquina del tiempo* y destacan la importancia de la atención, el juego y las acciones prosociales como medio para fomentar dinámicas comunitarias positivas.

El alumnado también aplica el Modelo de transferencia de la competencia intercultural de Bolten para analizar el anuncio cinematográfico en su contexto, haciendo hincapié en las competencias personales, sociales y estratégicas, así como en la difuminación de las fronteras “intraculturales” e “interculturales”.

En general, a través de este seminario se destaca el papel potencial de los anuncios cinematográficos y otras películas como laboratorios para la comunicación intercultural, promoviendo la imaginación para el desarrollo social y el bienestar, así como la reflexión crítica sobre las diferencias culturales y el potencial de la narrativa positiva para dar forma a la solidaridad intercultural.

2. CONFIGURANDO EL ESCENARIO: ELECCIÓN DE LA PELÍCULA, OBJETIVOS Y CONCEPTOS CLAVE

Los anuncios cinematográficos han cautivado la atención de la audiencia hasta el punto de que algunos permanecen fuertemente arraigados en la memoria colectiva. Son muy numerosos los estudios sobre el valor del cine tanto en el marco de la educación intercultural como en el de la psicología positiva de los medios de comunicación, disciplinas que este capítulo destaca pueden resultar complementarias. Además, parte del alumnado del curso del Máster en Comunicación Intercultural en la Universidad Anglia Ruskin (Cambridge, Reino Unido), en el que se desarrolla el seminario, recordaban, debido a su formación empresarial, el éxito transcultural de la publicidad del chocolate Milka en Europa, mientras que otra parte estaba familiarizada con el chocolate Milka, y algunos/as eran consumidores habituales. Todo esto llevó a incluir la publicidad cinematográfica de Milka en el seminario de Estudios interculturales "Relaciones interculturales y comunicación" en 2020/21, el cual enfatizaba el desarrollo de las habilidades de alfabetización mediática.

La elección de un anuncio de la campaña "*La ternura está en el interior*" de Milka fue motivada por su énfasis en las interacciones sociales dentro de la ciudad ficticia de Lilaberg, que presenta aspectos clave para el desarrollo de comunidades interculturales positivas. "Lilaberg" hace referencia tanto al color morado de los envases de chocolate Milka ("Lila") como al paisaje montañoso alpino imaginado ("Berg") que sirve de telón de fondo a varios videoclips y parece facilitar la evolución hacia la solidaridad a través de un intercambio guiado por la empatía. La agencia de publicidad Wieden + Kennedy Amsterdam describe Lilaberg como

un mundo en el que todo el mundo es tan amable como puede serlo, el aire es un poco más limpio, el cielo un poco más azul, y donde lo extraordinario nunca es inesperado cuando la magia de Milka está ahí para unir a la gente (Newsroom, 2016).

En este contexto, se combinó un enfoque intercultural con un examen de los elementos positivos de desarrollo inherentes a los anuncios cinematográficos "*La ternura está en el interior*" que prometían una vida mejor. El objetivo general del seminario era ir más allá del mensaje consumista de un anuncio de Milka y realinear sus aspectos de desarrollo con fines pedagógicos en el ámbito de los estudios interculturales. Durante el seminario, los/as estudiantes deberían ser capaces de 1) revisar aspectos relevantes de la teoría de la comunicación intercultural y la psicología positiva, 2) vincular aspectos clave de ambas disciplinas, y 3) explicar la evolución hacia la solidaridad en el anuncio cinematográfico elegido. La disponibilidad de numerosos recursos de libre acceso en línea, en particular los relativos a la alfabetización mediática (por ejemplo, Meeus et al., 2014; Media Smart, 2015; O'Rourke et al., 2019), facilitó este esfuerzo.

Con el fin de ayudar al alumnado a reflexionar críticamente sobre Lilaberg como una comunidad más amplia, se tomó la decisión de iniciar la sesión con otro anuncio de Milka, *Lost & found* (Milka, 2016a), porque muestra cómo se anima con éxito a la gente a desarrollar un objetivo común, en este caso ayudar a salvar el trabajo del padre del niño protagonista en un mostrador de objetos perdidos en la estación de tren local. Sin embargo, el análisis en profundidad debía centrarse en el anuncio de Milka, dirigido por Jean-Pierre Jeunet, *La máquina del tiempo* (Milka, 2016b), porque a) es una historia centrada en la empatía y la solidaridad en una familia de Lilaberg y, como tal, en la base para una mejor comprensión de esa comunidad y b) permite a los/as estudiantes transferir los resultados clave de la sesión anterior sobre las construcciones de la solidaridad social en *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*, del mismo director (Jeunet, 2001). Para facilitar el proceso de aprendizaje, se preparó una breve presentación en formato PowerPoint que incluía los textos clave del seminario, es decir, los dos anuncios, la definición de comunicación intercultural que se pretendía introducir en la sesión y el Modelo de transferencia de competencia intercultural de Bolten, que había sido debatido en una sesión anterior y que debía aplicarse para explorar el contenido de los anuncios en mayor profundidad.

Después del visionado de *Lost & found* (Milka, 2016a) como clip incluido en la presentación, el debate giró en torno a la inspiración que Lilaberg podría proporcionar para el avance intercultural debido a su enfoque en personas que superan sus diferencias de edad, género y trayectorias profesionales. Un estudiante calificó el anuncio de "ejemplo brillante de narración positiva, que ayuda a aumentar la conciencia intercultural al contar una historia positiva e inclusiva", y otra añadió que podría "fomentar la empatía y la comprensión entre distintas audiencias". Cuando se le pidió que explicara su definición de empatía y la aplicara al anuncio, la estudiante argumentó que "la empatía nos permite ponernos en los zapatos de otra persona", lo que "es claramente el caso en *Lost & found*, ya que la mayoría de la gente del pueblo probablemente tiene un trabajo, y casi nadie quiere perder su trabajo".

Basándose en experiencias personales con organizaciones benéficas, algunos estudiantes argumentaron que el marketing para organizaciones benéficas y otros ejemplos de economía compartida contemporánea podrían beneficiarse de utilizar la historia de éxito de Lilaberg, y el atractivo mundial de Milka. En el aula se cuestionó si el chocolate es necesario para unir a la gente y, también, si no habría sido más adecuado incluir a personas de otras etnias en la comunidad blanca de Lilaberg, pero se subrayó con referencia a fuentes clave que las interacciones sociales positivas reflejadas y disfrutadas por millones de espectadores podrían ayudar a desarrollar una sociedad moldeada por la solidaridad intercultural y positiva, en lugar del egocentrismo y el tribalismo monocultural (Greene, 2014; Hobfoll, 2018; Rings y Rasinger, 2022). Tomando como base anteriores

sesiones, se solicitó a los/as estudiantes que resumieran las características clave que distinguen a las comunidades monoculturales de las comunidades interculturales y positivas que se muestran en Lilaberg, mientras un alumno anotaba las ideas principales en la pizarra. El resultado de esa actividad se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Características de las comunidades monoculturales, interculturales y positivas identificadas en clase

Comunidad monocultural/cerrada	Comunidad intercultural/abierta	Comunidad positiva/abierta
Separatista	Interconectada	Empática e interactiva
Homogénea	Límites difusos	Justicia y libertad de expresión
Esencialista	Dinámica	Objetivos comunes
Visión de "la gente" como "isla"/"contenedor"	Diálogo e intercambio	Sensible a las necesidades y de sus integrantes
Asimilación o exclusión de los "otros"	Negociación de identidades	Comunicación eficaz

Estos resultados se resumieron añadiendo una construcción verbal como "parece" o "tiende a centrarse en", por ejemplo, "una comunidad monocultural parece separatista, homogénea y esencialista", "una comunidad intercultural tiende a centrarse en las fronteras difusas, el diálogo y el intercambio, y la negociación de identidades", y "una comunidad positiva parece enfática e interactiva, justa y libre en la expresión, y sensible al abordar las preocupaciones de sus miembros". Por consiguiente, las comunidades monoculturales pueden categorizarse como "cerradas", mientras que las interculturales y positivas pueden identificarse como "abiertas" hacia las personas que se desvían de las normas sociales, ya sean "extraños" de fuera de la comunidad o de dentro. Las ideas clave de la Tabla 1 aparecieron publicadas en Rings y Rasinger (2022, pp. 3-18, 126-139), mientras que las fuentes que formaron parte de las lecturas introductorias del alumnado para este seminario incluyeron: Rings (2018, pp. 8-28), McKnight y Block (2010, pp. 92-220) y Ho et al. (2016).

A continuación, se organizó a los/as estudiantes en grupos más pequeños, de 4 a 5 personas, con el fin de fomentar el debate sobre los requisitos necesarios para apoyar la transición de comunidades monoculturales a interculturales. Su tarea consistía en aportar ejemplos de experiencias personales, observaciones o representaciones cinematográficas que ejemplificaran dicha evolución. Al final de la sesión de trabajo en equipo, un portavoz de cada grupo resumía los debates sobre conceptos clave como "comunicación", "diálogo" y "negociación" o "mediación" de "identidades", y presentaba numerosos ejemplos, algunos de los cuales procedían de la experiencia personal de los/as participantes como "buddy" universitario con estudiantes de otras nacionalidades (un/a estudiante de último curso que introduce a los/as recién llegados/as en nuestra cultura universitaria), con niños de familias desfavorecidas en acciones solidarias, y con padres y abuelos en sus familias. Otros ejemplos se basaron en películas que habían sido comentadas en sesiones anteriores, como *Amélie* (Jeunet, 2001), *Welcome* (Lioret, 2009), *Le Havre* (Kaurismäki, 2011), *BlacKkKlansman* (Lee, 2018), y *Green Book* (Farrelly, 2018). En estos casos, los/as portavoces de los grupos resumieron una amplia variedad de diferencias culturales que se superaron, al menos parcialmente, a través de la mediación, desde aspectos nacionales y étnicos, hasta cuestiones de edad, género y antecedentes educativos.

Tomando como base estas aportaciones, se propuso definir la comunicación intercultural como

mediación destinada a crear un entendimiento mutuo entre individuos o grupos de diferentes orígenes culturales. Esta mediación incluye el intercambio y la negociación de puntos en común y diferencias, prestando especial atención a los marcos culturales que conforman las interpretaciones de los comportamientos verbales y no verbales, así como los resultados de dichos comportamientos, por ejemplo, normas, creencias, productos, sistemas e instituciones concretos. (Rings y Rasinger, 2022, p. 24)

Revisamos que los "antecedentes culturales" dentro de esta definición pudieran referirse a cuestiones de edad, género, formación educativa y profesional, clase y habilidad física o mental, por

ejemplo, junto a nociones de pertenencia nacional o étnica en las cuales la investigación intercultural más tradicional tendía a centrarse a menudo de forma exclusiva.

Se destacó que una definición tan amplia va más allá de las nociones establecidas de comunicación intercultural como "interacciones cara a cara de personas de diferentes orígenes culturales" (Jandt, 2010, p. 45), ya que no hay ningún intento de limitar la comunicación intercultural a las interacciones "cara a cara" en un mundo configurado por la comunicación en línea y la interacción sustancial con textos visuales, ya sea a través de la transmisión en línea de películas o la exposición diaria a anuncios cinematográficos dentro y fuera de la transmisión. Además, se subrayó la relevancia de ir más allá del enfoque tradicional centrado en las fronteras nacionales o étnicas, característico de la investigación y el material didáctico intercultural anterior. En su lugar, se argumentó, sería importante identificar y profundizar en la interseccionalidad de las diferencias culturales, incluida la intersección de la edad, el género y la trayectoria profesional mediada por el niño protagonista de *Lost & found* (Milka, 2016a), y que precisamente por ello, son útiles los aspectos clave de la evolución positiva de la comunidad, los cuales se centran en el desarrollo de la empatía, la interacción y la comunicación eficaz.

El debate conceptual continuó con una breve explicación sobre la relevancia de las películas como laboratorios de comunicación intercultural y de imaginación de sociedades mejores, ya que invitan a los espectadores a viajes virtuales, en los que se cuestionan las "verdades" establecidas y se ofrecen alternativas. Se argumentó que esto se facilita a través de las contribuciones filmicas a una forma densa y ambivalente de "construcción de mundos", que es comparable al potencial de la literatura esbozado por Neumann (2020), pero que ha alcanzado a través del medio cinematográfico una difusión mucho más amplia, una recepción cotidiana mejorada, y, en última instancia, un impacto social mucho más fuerte que la literatura. Una construcción del mundo ambivalente, se argumentó, puede ayudar a desestabilizar las imágenes estereotipadas del Yo y del Otro, al tiempo que proyecta alternativas de bienestar social al ego y al etnocentrismo, al materialismo y a las divisiones relacionadas. En este contexto, el uso del cine como medio para incrementar el propio bienestar se ha hecho cada vez más popular y se ha investigado en profundidad en las dos últimas décadas. Así, por ejemplo, numerosos estudios respaldan los beneficios de la filmoterapia, entre ellos los de Pecca (2011), Niemiec y Wedding (2014), Strong y Lotter (2015), o una encuesta realizada por MediCinema (2019), organización benéfica que ofrece experiencias cinematográficas gratuitas en centros sanitarios británicos. Los resultados de esa encuesta mostraron que el 93% de las 175 personas encuestadas consideraba que las películas tienen un impacto positivo en su bienestar emocional, el cual es clave para el desarrollo de la empatía, la comunicación eficaz y la solidaridad intercultural.

Al final de la clase, se solicitó al alumnado que resumiera las características de la publicidad que deberían tener en cuenta al analizar *La máquina del tiempo* (Milka, 2016b) en la siguiente parte de la sesión. Puesto que se había analizado brevemente *Lost & found* (Milka, 2016a), la tarea no era demasiado difícil, y de forma inmediata señalaron la corta duración, la narración visual, el atractivo emocional a través de la imagen y el sonido, y la llamada al consumo de un producto concreto. En esta parte final, planteé que los anuncios cinematográficos a menudo se esfuerzan por ser innovadores con el fin de destacar entre la competencia, por lo que debían estar preparados/as para discutir enfoques narrativos creativos diseñados para vender mejor el producto a un público objetivo específico, los cuales potencialmente podrían ser utilizados para la difusión más amplia de mensajes interculturales.

3. REFLEXIONES SOBRE *LA MÁQUINA DEL TIEMPO*: DEL JUEGO Y LA ATENCIÓN AL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL

Tras el debate conceptual, se pidió a los/as estudiantes que visionaran *La máquina del tiempo* de Milka, del director de *Amélie*, Jean-Pierre Jeunet (Milka, 2016b), la historia un niño que pone toda su energía en la construcción de una máquina del tiempo y la activa el 1 de diciembre, porque desea desesperadamente que la Navidad llegue unas semanas antes. Este anuncio se centra en las acciones de la familia y de otras personas para hacer feliz al niño, culminando con la creación de un ambiente navideño en la casa y luego "jugando a representar la Navidad" cuando la máquina se para, lo que sugiere que su viaje en el tiempo funcionó. Sin embargo, el anuncio también se basa en aspectos clave del juego, el propósito, la atención y el comportamiento prosocial, que están conectados, merecen una mirada más atenta y un espacio más amplio en los planes de estudios de educación intercultural.

Después de mostrar el anuncio en clase, se llevó a cabo una lluvia de ideas sobre los temas clave y - junto a "Navidad" y "felicidad" - el alumnado hizo mención sobre todo al "juego". En este sentido, se argumentó que esa idea de juego se refleja en el proyecto de la máquina del tiempo del niño y en las acciones de la familia, y que está conectada con los demás conceptos, por lo que se les animó a que lo exploraran con más detenimiento. Preguntas como "¿Qué desencadena que el niño se centre en la máquina del tiempo?" y "¿Cómo describirías su actividad?" nos llevaron a debatir el mensaje de compra y también la naturaleza del juego. Por ejemplo, los/as estudiantes explicaron que el chocolate Milka enmarca la trama desde el principio, cuando el niño saborea la primera figura de chocolate de un calendario Milka que desencadena su proyecto, hasta el final, cuando disfruta de la última figura. También destacaron cómo el chico sale de casa -sin siquiera despedirse de su familia- para recoger objetos no deseados con los que construir su máquina, y vuelve a casa de forma similar, ignorando a la familia. A estas aportaciones añadí que, de este modo, se representa el "juego" como "una actividad absorbente [...] que proporciona disfrute y una suspensión de la autoconciencia y del sentido del tiempo" (Brown y Vaughan, 2009, p. 60), y que resulta esencial para el desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia (Center on the Developing Child, 2019). En este punto, los/as estudiantes destacaron acertadamente que también era importante en *Lost & found* (Milka, 2016a), cuando la niña protagonista ayuda a su padre a conservar su trabajo en la oficina de objetos perdidos de la estación de tren animando a la gente de Lilaberg a dejarle objetos para que los recoja, es decir, jugando a encontrar objetos perdidos.

Con ambos anuncios de Milka en mente, se pidió al alumnado que cuestionara la conceptualización del juego como "actividad aparentemente sin propósito", incluida en la definición de Brown y Vaughan (2009, p. 60). Un estudiante destacó que, al principio, el proyecto de la máquina del tiempo parece carecer de sentido para los padres, la abuela y la hermana mayor del niño protagonista, que observan la repentina "hiperactividad" con asombro y confusión. Sin embargo, el niño ve un propósito en ello, y el resto de la familia lo descubre al ayudarlo a hacer realidad su sueño navideño. Otra alumna nos recordó las similitudes con los personajes de *Lost & found* (Milka, 2016a), que también ven un propósito al interpretar sus papeles, y argumentó que en ambos anuncios cinematográficos la empatía y la compasión son aspectos clave para la evolución social y la felicidad que todos experimentan al final.

Cuando se les preguntó cómo se resalta esta felicidad para la audiencia, los/as estudiantes profundizaron en las técnicas cinematográficas comunes utilizadas en ambos anuncios de Milka y en otros cortometrajes publicitarios que recordaban bien, como *Brotherly love* (Coca Cola, 2016) e *Inner child* (McDonald's, 2020). En particular, el alumnado destacó el uso de primeros planos, que captan las expresiones faciales y enfatizan las emociones, y el uso de colores fuertes y una banda sonora atractiva como estrategias para potenciar estas emociones. En concreto, examinaron el uso de primeros planos de la cara del niño, que permiten subrayar al principio su frustración por el hecho de que aún falten más de tres semanas para Navidad, luego su determinación para construir la máquina del tiempo y, finalmente, su felicidad cuando la familia celebra junta la Navidad. Asimismo, destacaron el uso del color rojo como símbolo de la pasión, el calor y el amor, que conecta la chaqueta roja del protagonista durante la búsqueda de material para construir su máquina del tiempo con numerosos símbolos navideños, incluido el gorro rojo de Navidad de la abuela, las bolas rojas de Navidad en el árbol del salón, algunos regalos de Navidad envueltos en papel rojo y la fecha de llegada de la Navidad escrita en letras rojas (24.12.) en el reloj de la máquina del tiempo. Por su parte, un alumno señaló la ausencia de una canción memorable como *Forever young* (1984) de Alphaville, que fue grabada por Becky Hill (2020) para apoyar el anuncio *Inner child* de McDonald's, si bien otros/as estudiantes coincidieron en que la alegre banda sonora de Jeunet en *La máquina del tiempo* (Milka, 2016b) consigue llamar la atención de la audiencia destacando la importancia del juego.

Guiados por nuevas preguntas, se aludió al rápido avance desde el juego solitario del niño con la máquina hacia un juego que incluye a toda la familia, el cual se asemeja -solo que en un círculo más reducido- a la actuación comunitaria de *Lost & found* (Milka, 2016a). Igualmente se argumentó que esto incluye al padre cortando el árbol de Navidad, a la madre, al padre y a la hermana decorándolo, a la abuela vaciando todas las figuras de chocolate del calendario de Milka (excepto la que corresponde al día 24), y luego a todos ellos celebrando el 24 y el 1 de diciembre. Al hilo de estos comentarios sugerí que la mímica y los gestos podrían sugerir la implicación de una gran alegría y potencialmente un

retorno a los recuerdos de la infancia, que es un aspecto clave para el juego adulto (Ginsburg 2007, p. 183). En este contexto identificamos, junto a la empatía y la compasión (Sapolsky, 2017), el disfrute y la "suspensión de la autoconciencia y del sentido del tiempo" (Brown y Vaughan, 2009, p. 60) como estímulos para este juego de representación de la Navidad.

Todo esto condujo a examinar qué es exactamente lo que desencadena el esfuerzo familiar hacia el juego conjunto, la felicidad y el propósito: la cuestión se debatió por parejas y, en conjunto, el alumnado coincidió en que "se centran en lo que hace el niño y por qué lo hace", lo cual es clave para la acción. Esta respuesta me ofreció la oportunidad de profundizar en la importancia de la "atención", es decir, "un estado en el que los recursos cognitivos se centran en determinados aspectos del entorno en lugar de en otros" (APA, 2020). Desde el rol docente expliqué la capacidad de centrarse en lo que podría ser más importante en un momento determinado como una habilidad vital básica, esencial para la función ejecutiva de niños, adolescentes y adultos (Center on the Developing Child, 2021[2019], pp. 4-5), y los/as estudiantes, por su parte, destacaron que todos los miembros de la familia en el anuncio lo demuestran claramente: cuando el niño llega a casa con su "tesoro" de objetos, abandonan las actividades individuales y van a averiguar qué es tan importante para él en ese preciso momento.

Este debate se completó con una breve disertación sobre la diferencia entre la atención reflejada en el anuncio y el *mindfulness*, un concepto clave para las intervenciones de psicología positiva. Argumenté que, aunque la atención es un aspecto esencial del *mindfulness*, el anuncio no se centra en la "conciencia [...] del desarrollo de la experiencia momento a momento" (Kabat-Zinn, 2002, p. 733), que puede mejorarse mediante la meditación o actividades como el aplauso en el impresionante experimento ".be" (Burnett, 2013). En cambio, la cámara se centra en la acción prosocial de la familia tras la desesperada fijación del niño por viajar en el tiempo. Al fin y al cabo, el sufrimiento del niño podría ser más angustioso para el resto de la familia que para él (Diener y Diener, 2008). Por otro lado, las caras de felicidad del final sugieren que toda la familia está muy satisfecha de ver feliz al niño, es decir, que hay una recompensa, lo que recuerda las conclusiones del estudio de Schwartz y Sendor (1999) sobre la satisfacción de personas voluntarias después de desarrollar actividades de apoyo a pacientes que lo necesitaban.

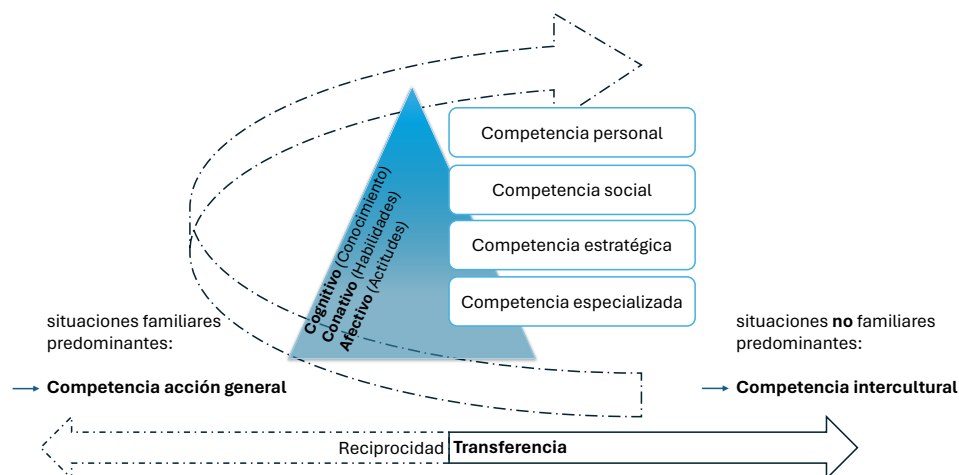
A continuación, se trasladó el foco de atención al eslogan de Milka "La ternura está dentro", el cual se debatió como referencia a la ternura que asocia al chocolate, por ejemplo, en el calendario navideño, pero también a la empatía, la compasión y la acción prosocial de la familia. En esta línea, se argumentó que es probable que estas cualidades sean apreciadas en la mayoría de las culturas y, como tales, desdibujan las fronteras culturales. Como el diseño de la máquina del niño y su salpicadero recuerdan al vehículo utilizado en *La máquina del tiempo* de George Pal (1960), se cuestionó a los/las estudiantes por posibles vínculos. Desafortunadamente, los conocimientos de los/las participantes se limitaban al *remake* de *La máquina del tiempo* de Simon Wells (2002), bisnieto de Herbert George Wells, en cuya novela (2020[1895]) se basan ambas películas. Sin embargo, este *remake* ayudó a considerar la intervención prosocial de los infantiles *Eloi* como posible inspiración para la acción prosocial en el anuncio de Milka. Dado que en una clase anterior habíamos explorado *Amélie* de Jeunet como intervención crítica contra el exceso capitalista y profesional (ejemplificado por Collignon y Raphaël Poulain), los/as estudiantes pudieron establecer vínculos con *Amélie* Poulain, la protagonista femenina de la película, como ejemplo destacado de atención, juego y comportamiento prosocial. Argumentaron que anuncios como *La máquina del tiempo* (Milka, 2016b) y *Lost & found* (Milka, 2016a) consiguen difuminar las fronteras relacionadas con la edad, el género y la clase social, al igual que *Amélie* (Jeunet, 2001), pero señalaron la ausencia de diferencias étnicas en el *Lilaberg* de Milka, que *Amélie* incluye a través de la intervención de la protagonista en favor de Lucien, y que son muy importantes en películas como *BlackKlansman* (Lee, 2018) y *Green Book* (Farrelly, 2018).

Mi pregunta sobre las "herramientas" clave para desdibujar con éxito las fronteras culturales no étnicas en ambos anuncios y en *Amélie* (Jeunet, 2001) nos llevó a explorar los aspectos interculturales con más detalle, al recordar los/as estudiantes la "comunicación eficaz" como aspecto clave tanto de la competencia intercultural como de las definiciones positivas de comunidad. En este punto retomamos la definición de competencia intercultural de Jackson como "la capacidad de comunicarse eficaz y adecuadamente en situaciones interculturales basándose en los conocimientos, habilidades y actitudes interculturales de cada uno" (2014, p. 373), y un alumno se ofreció voluntario para esbozar en la pizarra

una versión básica del modelo intercultural más reciente que discutimos en una sesión anterior, es decir, el Modelo de transferencia de competencia de Bolten que se recoge en la Figura 1.

Figura 1

La competencia intercultural como transferencia de competencia



Nota. Fuente Bolten (2020, p. 61); © J. Bolten.

Al principio, el esquema básico consistía únicamente en las flechas de transferencia con la "competencia de acción general" a la izquierda, la "competencia intercultural" a la derecha y los "conocimientos, destrezas y actitudes" en el centro. Sobre esa base otros/as participantes añadieron que la competencia de acción general refleja situaciones más familiares, mientras que la competencia intercultural se refiere a situaciones no familiares, y cuando se les preguntó por las "competencias", los/as estudiantes recordaron la importancia de las competencias personales, sociales, estratégicas y especializadas, todas las cuales se añadieron al esquema de la pizarra.

A continuación, se requirió al alumnado que, en grupos de 4 o 5, aplicaran el Modelo de transferencia de competencia a los dos cortometrajes publicitarios y a la película *Amélie*, lo que resultó una ardua tarea. A modo de resumen de los resultados los representantes de los grupos señalaron: "Las tres películas muestran el vínculo entre la competencia de acción general y la competencia intercultural". - "Las actitudes correctas, algunos conocimientos y buenas habilidades ayudan a superar situaciones desconocidas" - "como la amenaza del desempleo para el padre de la niña en *Lost & Found*", "la obsesión del niño con la máquina del tiempo en el otro anuncio", y "los trucos que Amélie usa con Collignon para ayudar a Lucien a luchar contra la represión de Collignon". - "La competencia personal es clave en las tres películas, pero la competencia social y estratégica de los niños en los anuncios es mucho más fuerte que la competencia social y estratégica de Amélie".

Cuando se pidió a los/as estudiantes que desarrollaran y debatieran la última afirmación, destacaron que Amélie necesita el apoyo de Raymond Dufayel para acercarse finalmente a Nino y encontrar su felicidad, mientras que la niña de *Lost & found* (Milka, 2016a) consiguió convencer a muchas personas para que depositaran algunas de sus pertenencias en la oficina de objetos perdidos de su padre, es decir, la niña muestra claramente unas impresionantes habilidades sociales y estratégicas que Amélie no muestra. Ante esta afirmación, parte del alumnado discrepó y señaló que Amélie muestra tanto habilidades sociales como estratégicas cuando engaña a Collignon para ayudar a Lucien a liberarse de ese jefe agresivo. Sin embargo, otros mencionaron que el niño pequeño de *La máquina del tiempo* (Milka, 2016b) no muestra realmente impresionantes habilidades sociales o estratégicas debido a su obsesión con esa máquina, lo que significa que las habilidades de sus padres y abuelos son clave para completar con éxito la celebración de la Navidad el 1 de diciembre.

En consecuencia, revisamos la última afirmación y la convertimos en: "La competencia personal es clave en las tres películas, pero hay diferencias significativas en la competencia social y estratégica:

mientras que la niña de *Lost & found* muestra unas competencias sociales y estratégicas impresionantes cuando persuade a otras personas para que ayuden a su padre, Amélie exhibe unas competencias similares cuando ayuda a los demás, pero casi ninguna cuando debe ayudarse a sí misma". Por último, el niño de *La máquina del tiempo* (Milka, 2016b) está tan centrado en su máquina que depende de las competencias sociales y estratégicas de los demás para que le ayuden a conseguir su sueño." En este contexto, los/as estudiantes desvelaron paralelismos significativos entre Amélie y el niño pequeño, porque ambos en última instancia dependen en gran medida de las competencias de los demás: Amélie de las competencias de Raymond Dufayel y el niño de las competencias de sus padres, abuelos y de los dueños de la tienda que le dan gratuitamente el material para su máquina. Así pues, llegamos a la conclusión de que se trata de un excelente ejemplo de cómo se difuminan los límites entre las dimensiones "intracultural" e "intercultural", una diferenciación que daba forma a aproximaciones tradicionales a la interculturalidad, pero que queda obsoleta cuando se trabaja con el Modelo de transferencia de Bolten.

Cuando, en última instancia, se les preguntó por el papel de la familia en *La máquina del tiempo* de Milka (Milka, 2016b), dos estudiantes chinos comentaron que se trata de una unidad social que debe proteger a todos sus miembros, mientras que un estudiante francés se centró en la importancia de disfrutar de la vida en familia. Esto nos remitió a seminarios anteriores sobre posibles diferencias culturales, especialmente en relación con un mayor colectivismo en China y una tendencia a la indulgencia en Europa y Estados Unidos, para lo cual se recurrió al Modelo 6D (Hofstede, 2001). Esta respuesta permitió también un debate sobre las posibilidades transculturales de Milka a través de la combinación de las orientaciones colectivista e indulgente. Aunque la campaña "La ternura está dentro" empezó siendo paneuropea, con posterioridad se utilizó para acceder al mercado chino y conecta con el éxito comercial navideño y las tendencias colectivas en China. Los/as estudiantes observaron que el clip no muestra caras felices cuando todos se dedican a actividades individuales como leer y tejer. En cambio, "el contento y la satisfacción general con la propia situación actual", como define Ackerman (2024) la felicidad, conforman -argumenté- los momentos en que trabajan y celebran juntos. El enfoque de la cámara en la expresión del niño en la escena final destaca también, en mi opinión, un final feliz moldeado por las representaciones tradicionales de la Navidad como tiempo familiar y, por supuesto, el placer que proporciona el chocolate Milka, como cabe esperar de un mensaje pagado que quiere persuadir a la audiencia para que compre un producto (Media Smart, 2015).

4. OBSERVACIONES FINALES

En esta exploración de la conciencia intercultural y positiva a través de *La máquina del tiempo* (Milka, 2016b), la publicidad de marca se incorporó a un seminario del Máster en Comunicación Intercultural de la Universidad Anglia Ruskin (Cambridge, Reino Unido), diseñado para desarrollar habilidades de alfabetización mediática. Centrándose en la promesa de una vida social mejor interconectada en la campaña "La ternura está dentro" de Milka, ambientada en la ciudad ficticia Lilaberg, el objetivo general era ir más allá del mensaje comercial y realinear los aspectos de desarrollo ilustrados con los estudios interculturales y la enseñanza de la psicología positiva de los medios. En concreto, se esperaba que los/as estudiantes 1) revisaran aspectos relevantes de la teoría de la comunicación intercultural y la psicología positiva, 2) relacionaran aspectos clave de ambas disciplinas, y 3) explicaran la evolución hacia la solidaridad en el anuncio cinematográfico elegido.

Tras presentar la campaña de Milka a través del anuncio *Lost & found* (Milka, 2016a) en el seminario, se animó al alumnado a desarrollar su perspectiva sobre el potencial de Lilaberg como inspiración para desarrollos interculturales y positivos basándose en aspectos clave de la pequeña comunidad. En particular, los/as estudiantes sugirieron que Lilaberg podría servir de ejemplo para mejorar la comercialización de iniciativas benéficas y de economía compartida, fomentando la solidaridad intercultural.

El debate se extendió además a una comparación entre comunidades cerradas/monoculturales y la comunidad abierta/intercultural representada en *Lost & found* (Milka 2016a). Los/as estudiantes resumieron las características clave, haciendo hincapié en conceptos como la interconexión, las fronteras difusas, los objetivos comunes y la comunicación efectiva en las comunidades abiertas/interculturales, contrastándolas con las características separatistas, homogéneas y esencialistas

de las comunidades cerradas/monoculturales. A continuación, se desarrolló una sesión de trabajo en equipo, en la que el alumnado exploró los requisitos que deben cumplir quienes transitan de marcos monoculturales a interculturales. Los/as portavoces de los grupos presentaron conceptos clave como "comunicación", "diálogo" y "negociación" o "mediación" de "identidades", citando ejemplos procedentes de diversos contextos, como el "sistema de buddies" en la universidad y el trabajo benéfico.

A continuación, el interés se centró en *La máquina del tiempo* (Milka, 2016b), dirigida por Jean-Pierre Jeunet, con el fin de llevar a cabo un análisis en profundidad. Aquí, se debatió el concepto de juego, en particular el proyecto de la máquina del tiempo del niño y las acciones familiares, vinculándolas al disfrute, la suspensión de la autoconciencia y el desarrollo de la función ejecutiva en la infancia. En este contexto, se cuestionó la falta de propósito del juego, a menudo declarada, y se resaltó su naturaleza transformadora dentro de la dinámica familiar reflejada en los anuncios de Milka.

Igualmente, los/las participantes destacaron la importancia de la atención como habilidad vital básica, esencial para la función ejecutiva. Argumentaron que el juego conjunto, la felicidad y el propósito de la familia estaban provocados por la atención que ésta prestaba a las actividades del niño. También se dedicó tiempo a comentar el comportamiento prosocial, exhibido como respuesta de la familia a la angustia del niño y la consiguiente recompensa de satisfacción.

Posteriormente, se recurrió al Modelo de transferencia de competencia de Bolten con el fin de profundizar en el debate mediante la comparación de los anuncios a examen en esta sesión, *Lost & Found* (Milka, 2026a) y *La máquina del tiempo* (Milka, 2026b), con *Amélie* (Jeunet, 2001), la película de la sesión anterior. La mayor parte del debate tuvo lugar en grupos de 4 a 5 estudiantes, tras lo cual los/as representantes de los grupos resumieron los resultados. Destacaron, en particular, que todas las películas demostraban un vínculo entre la competencia general para la acción y la competencia intercultural, enfatizando el papel de las actitudes, los conocimientos y las habilidades para superar los retos. Mientras que la competencia personal parecía crucial en todas las películas, las competencias sociales y estratégicas hubieron de ser comentadas en mayor profundidad tras las presentaciones.

Como resultado destacable cabe destacar el consenso en señalar diferencias significativas en las competencias sociales y estratégicas: Mientras que la niña de *Lost & found* mostraba fuertes competencias sociales y estratégicas cuando persuadía a otras personas para que ayudaran a su padre, Amélie ilustra habilidades similares cuando ayudaba a los demás, pero no tanto cuando debía ayudarse a sí misma. Por otro lado, el niño de *La máquina del tiempo* (Milka, 2016b) estaba tan centrado en su máquina que dependía en gran medida de las competencias sociales y estratégicas de los demás para ayudarlo a conseguir su sueño. En este contexto, se insistió en los paralelismos significativos entre Amélie y ese niño pequeño, ya que ambos en gran medida dependían en última instancia de las competencias de los demás: Amélie de las competencias de Dufayel y el niño de las competencias de sus padres, abuelos y los dueños de la tienda que le dieron el material para su máquina. Esto se presentó como un excelente ejemplo de cómo se desdibujan los límites entre las dimensiones "intracultural" e "intercultural", una diferenciación que dio forma a aproximaciones tradicionales al ámbito de lo intercultural, pero que quedó obsoleta con el Modelo de transferencia de Bolten.

Al final de la sesión, el alumnado debatió sobre el papel de la familia en *La máquina del tiempo* (Milka, 2016b), abordando las diferencias culturales, las posibilidades interculturales y la adaptación de la campaña al mercado chino. Durante el debate pusieron de manifiesto la ausencia de diversidad étnica en Lilaberg y reflexionaron sobre el éxito de la campaña a la hora de conectar con las tendencias colectivas en China. El análisis culminó con el reconocimiento de las representaciones tradicionales de la Navidad como tiempo familiar, lo que evidenció la intención persuasiva del mensaje pagado de Milka.

En conclusión, el seminario subrayó el potencial de los anuncios cinematográficos como valiosa herramienta pedagógica para la aplicación y elaboración de conceptos clave de las comunidades interculturales. El debate iluminó la interconexión de conceptos como el juego, la atención, la comunicación intercultural, el comportamiento prosocial y la competencia intercultural, proporcionando a los/as estudiantes una comprensión global del papel potencial de los cortometrajes publicitarios para ayudar a dar forma a los valores sociales y fomentar la empatía, si se reflexiona críticamente sobre el mensaje consumista y se centra la atención en la elaboración y el debate de los valores sociales reflejados.

5. REFERENCIAS

- Ackerman, C. E. (11 de marzo de 2024 [31 de octubre de 2020]). *What is happiness and why is it important?* Positive Psychology. Recuperado de <https://positivepsychology.com/what-is-happiness/>
- Alphaville. (1984). (9 de marzo de 2024). Forever Young & Big in Japan (Glädjehuset - musikklubb Stockholm Sweden 1984) [Archivo de vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=cqZJysZCS_k
- American Psychological Association. (2018). Attention. En *Dictionary APA*. Recuperado el 2 de diciembre de 2020, de <https://dictionary.apa.org/attention>
- Bolten, J. (2020). Rethinking intercultural competence. En G. Rings y S. M. Rasinger (Eds.), *The Cambridge handbook of intercultural communication* (pp. 56-67). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108555067>
- Brown, S. y Vaughan, C. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Avery.
- Burnett, R. (12 de enero de 2013). *Mindfulness in schools*. TEDxWhitechapel. [Archivo de vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=6mlk6xD_xAQ
- Center on the Developing Child (2021[2019]). *3 principles to improve outcomes for children and families*. Harvard University.
- Center on the Developing Child (Director) (2019). *Play in early childhood: The role of play in any setting*. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pjoyBZYk2zI>
- Coca Cola. (2016). *Brotherly love*. [Archivo de vídeo]. Youtube. Recuperado 9 de marzo de 2024 de <https://www.youtube.com/watch?v=hC7JRV-hAEI>
- Diener, E. y Diener, B. D. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Wiley.
- Farrelly, P. (Director) (2018). *Green book* [Película]. Participant Media.
- Greene, J. (2014). *Moral tribes: Emotion, reason, and the gap between us and them*. Penguin Press.
- Hill, B. (2020). *Forever young*. [Archivo de vídeo]. Youtube. Recuperado 9 de marzo de 2024 de <https://www.youtube.com/watch?v=v2Zpt-puOOg>
- Ho, H. C. Y., Mui, M., Wan, A., Ng, Y. L., Stewart, S. M., Yew, C., Lam, T. H. y Chan, A. S. (2016). Happy family kitchen: a community-based research for enhancing family communication and well-being in Hong Kong. *Journal of Family Psychology*, 30, 752-762. <https://doi.org/10.1037/fam0000233>
- Hobfoll, S. E. (2018). *Tribalism. The evolutionary origins of fear politics*. Palgrave MacMillan.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences*. Sage.
- Jackson, J. (2014). *Introducing Language and Intercultural Communication*. Routledge.
- Jandt, F. E. (2010). *An Introduction to Intercultural Communication. Identities in a Global Community*, (6ª ed.). Sage.
- Jeunet, J. P. (Director) (2001). *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*. [Película]. Claudie Ossard Productions.
- Kabat-Zinn, J. (2002). Commentary on Majumdar et al.: Mindfulness, meditation and health. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 8(6), 731-735.
- Kaurismäki, A. (Director) (2011). *Le Havre*. Sputnik.
- Kenneth, K. R. (2007). The importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119(1), 182-191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Lee, S. (Director) (2018). *BlacKkKlansman*. Focus features.
- Lioret, P. (Director) (2009). *Welcome*. Nord-Ouest Productions.
- McDonald's. (2020). *Inner child*. [Archivo de vídeo]. Youtube. Recuperado 9 de marzo de 2024 de <https://www.youtube.com/watch?v=QJntbYytPz8>

- McKnight, J. y Block, P. (2010). *The Abundant Community: Awakening the Power of Families and Neighborhoods*. Berrett-Koehler.
- Media Smart. (2015). An introduction to advertising. Lesson 1: Advertising and you. *TES*. Recuperado 11 de noviembre de 2020 de <https://www.tes.com/teaching-resource/an-introduction-to-advertising-11074614>
- MediCinema. (15 de octubre de 2019). *MediCinema. Feel better with film*. Recuperado 17 de diciembre de 2020 de <https://www.medicinema.org.uk/what-we-do>
- Meeus, W., Walrave, M. y Van Ouytsel, J. (2014). Advertising literacy in schools: evaluating free online educational resources for advertising literacy. *Journal of Media Education*, 5(2), 5-12.
- Milka. (2016a). *Lost & found*. [Archivo de vídeo]. Youtube. Recuperado 11 de enero de 2024 de <https://www.youtube.com/watch?v=4ErY9weJbRQ>
- Milka. (2016b). *La máquina del tiempo/The time machine*. [Archivo de vídeo]. Youtube. Recuperado 11 de enero de 2024 de <https://www.youtube.com/watch?v=UZASx5A21rA>
- Neumann, B. (2020). The power of literature in intercultural communication. En G. Rings y S. Rasinger (Eds.), *The Cambridge handbook of intercultural communication* (pp. 136–154). Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108555067
- Newsroom. (5 de abril de 2016). W+K Amsterdam brings idyllic Alpine tales to life for new Milka push. *FAB News*. Recuperado 11 de enero de 2024 de <https://fabnews.live/wk-amsterdam-brings-idyllic-alpine-tales-to-life-for-new-milka-push/>
- Niemiec, R. M. y Wedding, D. (2014). *Positive psychology at the movies 2: Using films to build character strengths and well-being*. (2ª ed.). Hogrefe Publishing.
- O'Rourke, V., Miller, S. y Dunne, L. (2019). Teaching children advertising literacy: the efficacy of a primary school media literacy intervention. *International Journal for Digital Society*, 10(2), 1478-1488.
- Pal, G. (Director) (1960). *The time machine*. George Pal Productions.
- Pecca, T. (6 de julio de 2011). Art fixes life: Cinema therapy. Recuperado 11 de enero de 2024 de <https://www.health24.com/Mental-Health/Treatment/Art-fixes-life-cinema-therapy-20120721>
- Rings, G. (2018[2016]). *The Other in Contemporary Migrant Cinema. Imagining a New Europe?* Routledge.
- Rings, G. y Rasinger, S. (2022). *The Cambridge Introduction to Intercultural Communication*. Cambridge University Press.
- Sapolsky, R. M. (2017). *Behave: The Biology of Humans at Our Best and Worse*. Penguin Press.
- Schwartz, C. E. y Sendor, R. M. (1999). Helping others helps oneself: response shift effects in peer support. *Social Science & Medicine*, 48(11), 1563-1575.
- Strong, P. y Lotter, G. (2015). Reel help for real life: Film therapy and beyond. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 71(3), 1–8.
- Wells, H. G. (2020[1895]). *The time machine*. Project Gutenberg.
- Wells, S. (Director) (2002). *The time machine*. Warner Bros.

EL VALOR DE LAS HISTORIAS DE VIDA EN LA COMPRENSIÓN DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES. APUNTES METODOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS DESDE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL ¹

Luis Puche Cabezas

Profesor del área de Antropología Social. Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo se centra en la historia de vida en tanto que herramienta de investigación desde una doble perspectiva: metodológica y didáctica. Por una parte, se abordan algunas de las principales contribuciones del *método biográfico*² al estudio de los procesos socioculturales y de conformación de la subjetividad. Por otra parte, se presentan estrategias pedagógicas llevadas a cabo en distintas asignaturas del campo de la Antropología Social en las que se ha explorado la capacidad de las historias de vida para servir de iniciación a la investigación, así como su potencialidad para ayudar al alumnado a comprender las estructuras de desigualdad encarnadas que se expresan e interpretan a través del relato biográfico. Este texto, por tanto, no ha sido escrito como una guía para la realización de historias de vida, para lo que disponemos de numerosos manuales y propuestas metodológicas desde distintos enfoques disciplinares (entre otros, Pujadas, 1992, 2000; Rubio y Varas, 1999; Plummer, 2001; Clough et al., 2004; Medrano, 2007; González y Padilla-Carmona, 2015; Moriña, 2017), sino como una oportunidad para compartir con la comunidad universitaria interesada en los abordajes cualitativos una serie de reflexiones metodológicas y didácticas a partir de la práctica docente.

Las siguientes páginas se organizan en torno a cuatro epígrafes. En primer lugar, se desarrollan algunas cuestiones epistemológicas clave en torno a las narrativas biográficas y a su capacidad para revelar las intersecciones entre lo individual y lo social. Se centra la atención en la construcción narrativa de la subjetividad, en las aportaciones del enfoque biográfico a las ciencias sociales y en sus principios metodológicos, cerrándose el apartado con la apuesta de insertar las historias de vida en el marco más amplio de la etnografía antropológica. En segundo lugar, se destina un apartado específico a las cuestiones relacionadas con la desigualdad. En él, se argumenta acerca de la conexión entre el “giro narrativo” experimentado por las ciencias humanas y sociales en las últimas décadas y la crisis de legitimidad del canon científico a la que condujo el desvelamiento de los mecanismos de exclusión de determinadas experiencias y voces en la investigación. En este giro, en el que el método biográfico estaría ayudando a subsanar cuantiosos silencios, las aportaciones epistemológicas, metodológicas y políticas del pensamiento feminista han sido determinantes. Es desde el campo de la antropología feminista, precisamente, desde el que emergen las herramientas conceptuales que se presentan en la segunda mitad de ese apartado. Se trata de cuatro categorías creadas por Teresa del Valle (1996, 1997) que resultan iluminadoras para el análisis de los relatos de vida desde el punto de vista de la comprensión de las desigualdades, de su incorporación y su contestación a lo largo del curso vital: *hitos, encrucijadas, socialización para la desigualdad y nuevas socializaciones*. A continuación, en el apartado titulado *El taller de las historias de vida. Propuestas para el aula*, se recogen experiencias y sugerencias para trabajar con estudiantes que se inician en la investigación cualitativa a través de la elaboración de historias de vida. A modo de conclusión, en el último tramo del capítulo se sintetiza el potencial *democrático y didáctico* del método biográfico: como vía para la restitución de la voz de

¹ Agradezco a Virginia Maquieira las ideas, los materiales y el apoyo ofrecidos en el proceso de elaboración de este texto.

² Las nociones de *método biográfico* y *de investigación biográfico-narrativa* aluden a una metodología de producción y análisis de datos cualitativos que se ha constituido como un camino de investigación en sí misma, de ahí su consideración de *método* por parte de un buen número de autoras y autores (Pujadas, 2000; Bassi, 2014; González y Padilla-Carmona, 2015). Sin embargo, también se ha señalado que es posible entender la historia de vida como una *técnica* de investigación, cuando se usa de manera complementaria a otras fuentes, en investigaciones cuyo enfoque no es únicamente narrativo (investigaciones de corte etnográfico, por ejemplo) (González y Padilla-Carmona, 2015, p.100).

sectores tradicionalmente excluidos en la investigación, como oportunidad para la iniciación en los enfoques cualitativos y como forma de concientización acerca de las estructuras sociales de desigualdad y su impacto en nuestras vidas.

2. NARRATIVAS BIOGRÁFICAS Y MIRADA ANTROPOLÓGICA

[E]l sujeto, además de autor, actor y locutor, es narrador. Sólo se puede aprehender a través de los relatos que hace de sí mismo, relatos inventados, falsificados, complacientes, fantásticos, pero que no por ello dejan de ser sinceros. Se realiza creando historias llenas de carencias y deseos. Se rememora y cuenta su propia historia (o historia de vida) transformándola. Nos entrega pequeñas historias que suelen estar muy alejadas de la gran Historia. Pero las primeras son muy reveladoras de lo que sucede en la segunda y a veces incluso pueden cambiar su curso. (Laplantine, 2010, p. 69-70)

La cita superior de François Laplantine nos ubica de manera certera en el complejo campo de los relatos (auto)biográficos, esos que se tejen y retejen al ritmo de la inevitable necesidad que tenemos los seres humanos de narrarnos como sujetos siempre en proceso. Se trata de un ámbito poblado de ficciones y ejercicios de coherencia poco realistas que, paradójicamente, no dejan de ser sinceros y reveladores de los mimbres materiales y simbólicos con los que se trenzan nuestras vidas: pese a su particularismo, en las narrativas biográficas resuenan los grandes asuntos de la historia y de la estructura social. Y no solo resuenan, sino que, como sugiere al final Laplantine, pueden ser tocados y alterados por ellas. En efecto, los discursos se entrelazan con las prácticas; son, de hecho, práctica social, acciones que conllevan efectos materiales sobre las vidas de las personas y sobre los itinerarios, organizaciones e instituciones por los que estas discurren. Narrar, relatar, es ejecutar un tipo de acto y los actos discursivos pueden tener consecuencias sociales muy poderosas (Holland y Quinn, 1987, p. 9). Es por ello por lo que su valor para las ciencias humanas y sociales resulta medular.

Superados los debates positivistas sobre la amenaza para la objetividad que supondrían los enfoques cualitativos en ciencias sociales, la historia de vida ha quedado fuera de toda duda en cuanto a su validez heurística y al reconocimiento académico que merece (Hernández Sandoica, 2004, p. 349), constituyéndose como “una buena técnica para el restablecimiento de la científicidad apoyada en lo cualitativo, sin complejos metodológicos” (Arjona Garrido y Checa Olmos, 1998, p. 3).

Bassi, apoyándose en Pujadas (1999), ha sintetizado las ventajas para la ciencia social de los métodos biográficos. Entre ellas: la riqueza y profundidad de la información que ofrecen; la posibilidad de generar hipótesis teóricas a partir de ellas (en la línea de la *teoría fundamentada*); la facilidad para “evaluar *in vivo* todas las variables que determinan el comportamiento del individuo”; su papel central en los procesos de contraste y triangulación metodológica; la posibilidad de representatividad a través de las biografías cruzadas o a través de la estrategia de saturación teórica³; así como la ilustración vívida de un caso (Bassi Follari, 2014, p. 136). De entre las ventajas mencionadas, el autor enfatiza dos de ellas: en primer lugar, la riqueza y profundidad de la información que se obtiene por medio de las historias de vida y, en segundo lugar, su potencialidad para generar hipótesis teóricas. Indudablemente, el carácter cualitativo del abordaje biográfico y la necesaria proximidad durante tiempos largos entre investigador/a e informante posibilitan la producción de un relato cargado de detalles y matices, profundo y plural en cuanto a los temas que contiene. Por otra parte, en el plano teórico, la relevancia de una historia de vida vendrá marcada por su capacidad para iluminar un “problema de la estructura social” y no únicamente inquietudes personales o acontecimientos anecdóticos. Cuando se investiga con historias de vida debe poder mostrarse, por tanto, el modo en que tales relatos (y su elaboración analítica) ilustran, representan o se vinculan con asuntos de interés histórico, sociológico o antropológico. “Es decir, la vida en cuestión (al menos algunas de sus aristas) debe aludir a algo diferente de sí misma” (Bassi Follari, 2004, pp. 138-139).

En lo que tiene que ver con las subjetividades, las narrativas biográficas constituyen un lugar de “acceso privilegiado a los procesos de construcción subjetiva, visibilizando las condiciones estructurales y coyunturales en las que se encuentran inmersos los sujetos, a la vez que su reflexividad al respecto” (Alameda, 2015, p. 307). Son pertinentes aquí las precauciones planteadas por Bourdieu en su célebre escrito titulado *La ilusión biográfica*, donde nos advertía sobre el carácter ficticio o

³ Desde el punto de vista de la representatividad, el principio de saturación constituiría el verdadero criterio de validez para las muestras biográficas (Rubio y Varas, 1999, p. 397).

artificial de los relatos obtenidos por medio de entrevistas sociológicas, puesto que, en ellos, quien produce la narrativa opera organizando el discurso desde “el deseo de dar sentido, dar razón, extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva, una consistencia y una constancia [y] estableciendo relaciones inteligibles”. El resultado sería una “creación artificial de sentido” (Bourdieu, 2011, p. 122) muy distinta de la experiencia humana vivida, caracterizada más bien por la fragmentación, la contradicción, la multilinealidad y la falta de eje. En relación con la falta de veracidad que, por este motivo, se le podría imputar a los relatos autobiográficos, señala Gergen que tanto en la ciencia como en la vida cotidiana las historias sirven como “recursos comunales” que la gente usa en sus relaciones, por lo que, desde ese punto de vista, las narraciones efectivamente no reflejan la verdad de las cosas, “sino que crean el sentido de ‘lo que es verdad’” (Gergen, 2007, p. 157). Los relatos biográficos señalan, por tanto, hacia la producción relacional y simbólica del sentido a partir de las experiencias fácticas de la vida. Podemos tomarlas como vías eficaces de acceso a la experiencia vivida, aunque sin perder de vista que “siempre son reconstrucciones sobre la propia historia, situados en instancias de divergencia entre recuerdos y olvidos, lo testimoniable (decible) y lo (im)posible de testimoniar (indecible)” (Ripamonti y Lizana, 2020, p. 296).

En todo caso, al estar inmersas dentro de la acción social, las narrativas biográficas hacen socialmente visibles los eventos (Gergen, 2007, p. 154) y permiten un acercamiento que de otro modo sería difícil a experiencias íntimas, a itinerarios vitales de largo recorrido y a sus consecuencias relacionales, derivadas no solo de lo acontecido en la vida de la persona sino de la influencia de procesos socioculturales más amplios (Arjona Garrido y Checa Olmos, 1998, p. 5). Por su profundidad diacrónica, las historias de vida resultan muy recomendables, entre otros campos, en investigaciones sobre migraciones, sobre procesos de cambio social y cultural o en el análisis de las trayectorias de género (Pujadas, 2000, p. 140); también en el estudio de los itinerarios corporales (Esteban, 2004), pues las narrativas biográficas son siempre narrativas encarnadas.

El interés científico de los relatos de vida se deriva de manera directa de que las autonarraciones no son posesiones o productos exclusivos del sujeto que las emite, sino de las relaciones que lo configuran: se trata de productos del intercambio social. “En efecto, ser un yo con un pasado y un futuro potencial no es ser un agente independiente, único y autónomo, sino estar inmerso en la interdependencia” (Gergen, 2007, pp. 154-155). Las historias de vida contribuyen de manera decisiva a dinamitar la “fantasía de la individualidad” sobre la que se funda la noción moderna de *sujeto* (Hernando, 2012), una ficción de autonomía e independencia que tiende a obviar el carácter relacional, institucional y colectivo de todo lo humano. Enfrentar esta ficción, a la que Olivier de Sardan se refiere como “individualismo ideológico”, implica comprender que los actores sociales, ya sean individuales o colectivos, circulan siempre entre varias lógicas y normas, gestionan múltiples tensiones, se encuentran en la confluencia de varias racionalidades y se ubican permanentemente bajo la mirada de los otros, en busca de su reconocimiento o confrontados a su hostilidad y, en todo caso, sometidos a sus múltiples influencias (Olivier de Sardan, 2017, p. 255).

Desde el ámbito de la sociología, Bernard Lahire ha reflexionado acerca de la imbricación entre sujetos y estructuras sociales utilizando la metáfora del papel plegado o arrugado. De acuerdo con Lahire, el mundo social no se nos presenta a los individuos únicamente como una realidad exterior (colectiva e institucional) sino que existe también de forma plegada, es decir, como disposiciones⁴ y competencias incorporadas que son resultado de nuestras experiencias de socialización múltiples: si representáramos el espacio social en sus diferentes dimensiones -económicas, políticas, jurídicas, culturales, deportivas, sexuales, morales, religiosas, etc.- como una hoja de papel, entonces cada individuo sería comparable a una hoja arrugada, porque todas las dimensiones de lo social se pliegan siempre de manera relativamente singular en cada persona (Lahire, 2013, p. 15). Por medio de esta metáfora, se resalta la complejidad de cualquier proceso de conformación de la subjetividad (de cualquier historia de vida) y además se apunta hacia la disolución de dicotomías tales como interior/exterior, individuo/sociedad o naturaleza/cultura:

Lo que sugiere de forma útil la metáfora del pliegue es también el hecho de que el «interior» no es otra cosa que un «exterior» en estado de pliegue. No hay para los individuos ninguna existencia posible fuera del

⁴ Se entiende por *disposición* la propensión o tendencia a creer, pensar, ver, sentir, apreciar o actuar de una cierta manera (Lahire, 2013, p. 139).

tejido social. Y más que eso aún, las fibras de ese tejido, que se cruzan y se entrecruzan, son constitutivas de cada individuo. El interior es el exterior plegado y no hay por lo tanto ningún tipo de especificidad más allá de las capacidades generales de un cerebro y de un sistema nervioso preparados para alimentarse de todas las experiencias humanas posibles. El mito de la interioridad, que hace de esta una realidad autónoma, anterior a toda forma de experiencia, ha sido seriamente echado por tierra por las ciencias sociales. (Lahire, 2013, p. 16)

Restituir estas dos caras indisolubles de lo individual-colectivo, esta tensión entre la singularidad de las experiencias vitales y la estructuración férreamente social de todo sujeto, requiere no solo de la “recolección” de relatos de vida individuales sino de la elaboración de *historias de vida* propiamente dichas, entendidas estas como artefactos metodológicos e interpretativos.

Por *relato biográfico*, se alude al registro literal de las sesiones de entrevista realizadas (Pujadas, 2000, p. 139), es decir, a la narración tal cual emerge y se construye a través de la voz de la persona entrevistada en diálogo con su interlocutora. Esta etapa de entrevista cuenta con reglas precisas de procedimiento que pueden consultarse, por ejemplo, en Pujadas (1999); más allá de tales reglas, este autor ha destacado tres elementos estratégicos que resultarían esenciales en las entrevistas de orientación biográfica:

(1) Se trata de entrevistas en profundidad abiertas (esto es, no directivas) en las que la labor del entrevistador consiste básicamente en estimular al informante para que siga el hilo de su narración, procurando no interrumpirle y manteniendo la atención para orientarle en los momentos de lapsus de memoria. (2) Esta labor de orientación se debe apoyar en el uso de cuantos documentos personales (cartas, fotografías, diarios personales) estén a mano durante la entrevista; por ello es tan importante que el lugar elegido para este intercambio sea el domicilio de la persona. (3) Para apoyar la narración del informante y, a la vez, para garantizar la máxima exhaustividad posible del relato, es imprescindible que el investigador tenga transcritas las entrevistas anteriores y sistematizadas [...] Solamente llevando al día estos registros es posible tomar conciencia de los posibles lapsus y huecos informativos que se han abierto en la narración. Volver sobre temas ya relatados en sesiones anteriores constituye una buena forma de empezar una nueva sesión de entrevista y, a la vez, estimula al entrevistado, que ve el interés del investigador y que comprueba cómo su trabajo va adquiriendo forma por escrito. (Pujadas, 2000, p. 139)

Reconocemos en esta dinámica metodológica los rasgos propios de la entrevista etnográfica, caracterizada por: su propósito de indagación en los mundos socioculturales tal y como son experimentados y explicados por las personas implicadas en ellos; su carácter reflexivo y abierto durante la entrevista pero sistematizado e interpretativo en el registro y el análisis; su orientación hacia la producción de relatos más que de respuestas; y su exigencia de una escucha atenta que va guiando la producción narrativa y alumbrando nuevas hipótesis y preguntas de investigación. En palabras de Teresa del Valle (2012, p. 4): “La escucha atenta genera reflexión y es muchas veces catártica: nuevas preguntas, incertidumbres, inseguridades, curiosidades, hipótesis, suposiciones de distinta índole y de distinto calado, incomodidades”, todo lo cual estimula la producción del conocimiento en el curso del trabajo etnográfico. No hay que perder de vista, además, la advertencia de Margarita del Olmo acerca del peligro de las preguntas: “Una entrevista dirigida no debe hacer preguntas, porque pregunta que hagas, error que cometes”. La dificultad estriba en ser capaces de evitar las preguntas sin dejar desamparada a la persona entrevistada (que probablemente espera un cuestionario). “Pedir relatos, que no es lo mismo que hacer preguntas, y hacer que la gente articule, desde mi punto de vista es una estrategia excelente en una entrevista dirigida” (del Olmo, 2003, pp. 213-214).

Una vez completada esta fase de entrevista, de producción del relato de vida, se inicia la fase de escritura y análisis que nos llevará a la elaboración de la *historia de vida*. Esta “será, como mínimo, un trabajo analítico a partir de un relato biográfico —escrito o verbal— obtenido a pedido de un/a investigador/a y que puede —y suele— incluir documentos personales como fuentes de información complementarias” (Bassi Follari, 2014, p. 135). La historia de vida, por tanto, desarrolla todo su potencial para desvelar procesos biográficos y sociales cuando - a partir de las entrevistas que dan lugar al relato inicial - se hace uso de la triangulación por medio de técnicas documentales, observacionales o de producción de otros discursos, ya sea en el entorno más inmediato de la persona que centra la historia (familiares, amistades, vecindario) o en su entorno sociológico más amplio. Tras ello, llega el momento del ensamblaje comparativo e interpretativo de todos estos elementos. Es habitual (y deseable), por lo tanto, que las historias de vida se desplieguen en el marco del método etnográfico, que es un cauce idóneo para el desvelamiento y la comprensión de la estructura social (Llorente Marín y Zurita Márquez, 2016, p. 268) y que se caracteriza por el uso de múltiples fuentes de información,

disminuyendo, así, “la eventualidad de que las conclusiones sean dependientes de los efectos originados por la idiosincrasia de una determinada técnica de producción de datos o de un determinado tipo de situación 'natural'” (Jociles Rubio, 1999, p. 7).

La inserción de la historia de vida en el proceso etnográfico, además, nos permite aplicar sobre ella aquello a lo que Jociles Rubio (1999) denominó *mirada antropológica*, que está compuesta por “un conjunto de principios de percepción, sentimiento y actuación que, encarnados en el sujeto de la investigación, termina por guiar explícita o implícitamente sus indagaciones” (Jociles Rubio, 1999, p. 7). Para detallar ese conjunto de principios, Jociles recurre a Kathleen Wilcox (2006, p. 97), que estableció lo que ella consideraba las normas básicas para una adecuada etnografía escolar: (1) En primer lugar, se trata de “intentar dejar a un lado las propias preconcepciones o estereotipos sobre lo que está ocurriendo y explorar el ámbito tal y como los participantes lo ven y lo construyen”, lo que en otros términos podríamos enunciar como practicar el relativismo cultural y *acceder a la visión nativa o emic*⁵. (2) Practicar el *extrañamiento*, o lo que es lo mismo, en palabras de Wilcox, “intentar convertir en extraño lo que es familiar, darse cuenta de que tanto el investigador como los participantes dan muchas cosas por supuestas, de que eso que parece común es sin embargo extraordinario, y cuestionarse por qué existe o se lleva a cabo de esa forma, o por qué no es de otra manera”. (3) Prestar atención a los *contextos* de manera sistemática, asumiendo que para comprender por qué las cosas ocurren de una determinada manera, se deben observar las relaciones existentes entre ese ámbito, situación o vivencia, y su contexto. Entendiendo que los contextos se dan a distintos niveles (micro, meso y macro) y teniendo en cuenta la ambición holística de la antropología, la exploración de los contextos se realizará “hasta donde los recursos lo permitan”. (4) Utilizar el conocimiento de la *teoría social* para guiar e informar las propias observaciones, es decir, investigar siempre a partir de las investigaciones y teorizaciones previas de nuestra disciplina y de cualquier otra que resulte afín.

A estos cuatro principios, podríamos añadir uno más: (5) La *comparación razonada*, ya sea de tipo externo, esto es, la comparación entre distintas áreas geográficas o culturales, distintas instituciones u organizaciones sociales, distintos colectivos humanos, distintos tiempos... o entre nuestras conclusiones y las de otros/as investigadores/as; ya sea de tipo interno: las comparaciones y triangulaciones que realizamos durante el trabajo de campo para seleccionar ámbitos de observación, informantes, herramientas de investigación o casos de estudio (Olivier de Sardan, 2017, pp. 316-320).

En este marco metodológico y epistemológico de la etnografía antropológica, en conclusión, las historias de vida nos permiten articular las dimensiones individuales y colectivas, azarosas y estructurales, subjetivas e institucionales, discursivas o no, que se trenzan en toda narrativa biográfica. A decir de Pujadas, este enfoque integra las dos dimensiones relevantes en toda trayectoria biográfica: la *dimensión previsible*, aquella que “nos remite a las inscripciones y anclajes de la época y del contexto cultural en que se desarrolla toda trayectoria”, que somos capaces de rastrear gracias a la etnografía; y la *dimensión imprevisible*, “idiosincrásica, irreductible, [que] nos remite a las circunstancias específicas e irrepetibles de cada vida particular, como expresión de variabilidad humana” (Pujadas, 2000, p. 153). De este modo, la aproximación biográfico-narrativa adquiere una multidimensionalidad que resulta especialmente útil para el análisis y comprensión del modo en que se incorporan y se contestan las estructuras y desigualdades sociales a lo largo del curso vital, un proceso para cuyo desciframiento se aportan a continuación cuatro herramientas conceptuales elaboradas desde la antropología feminista.

3. CUATRO CONCEPTOS PARA CAPTAR EL DISCURRIR DE LA VIDA Y LA INCORPORACIÓN/CONTESTACIÓN DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES

El creciente uso de las historias de vida como herramientas de investigación en ciencias humanas y sociales está directamente relacionado con su papel en el estudio de las desigualdades sociales. Es, asimismo, el resultado de los zarandeos epistemológicos sufridos por el canon científico

⁵ De acuerdo con Díaz de Rada, la distinción *emic/etic*, clásica en Antropología Social, “tiene la utilidad de permitirnos distinguir con la mayor precisión posible el plano de nuestras acciones, reflexiones e interpretaciones como investigadores [*etic*], del plano de las acciones, reflexiones e interpretaciones de las personas cuyo comportamiento tomamos como objeto de análisis [*emic*]”. Estas categorías son operativas siempre y cuando se manejen en oposición la una de la otra, puesto que “cualifican a una relación concreta de investigación, la que se da entre alguien que trabaja y escribe con voluntad analítica en el seno de la profesión científica y alguien que vive su vida persiguiendo muchas otras voluntades” (Díaz de Rada, 2010, pp. 75-76).

desde la segunda mitad del siglo XX: la crisis provocada por la crítica posmoderna hacia las formas tradicionales de representación y autoridad etnográficas; los cuestionamientos poscoloniales e indígenas en el marco de las denominadas *epistemologías del sur*; las reivindicaciones políticas de variados colectivos subalternos; y, muy especialmente, el impacto del feminismo y su crítica al androcentrismo científico. Como señala Pujadas, los estudios feministas han desvelado de manera decisiva “el carácter sumamente parcial, sexista, clasista y autoritario de una parte significativa de la producción científico-social a lo largo de la historia”, centrada casi en exclusiva en varones pertenecientes a las élites políticas, económicas y culturales. En paralelo con ello, se ha denunciado:

El silenciamiento sistemático al que las ciencias sociales han sometido a diferentes «minorías» que, junto a las mujeres, constituyen la inmensa mayoría de la sociedad: obreros, campesinos, indígenas, marginados, homosexuales, víctimas de guerras y holocaustos, jóvenes, ancianos y niños y grupos o movimientos sociales alternativos”. (Pujadas, 2000, p. 128)

En este contexto científico de ausencias clamorosas, las investigaciones biográfico-narrativas se han constituido en cauces predilectos para subsanar la exclusión de tantas voces y experiencias silenciadas, hasta el punto de que se habla del “giro narrativo” (Woodiwiss, Smith y Lockwood, 2017) experimentado por las ciencias sociales.

Desde la historiografía, en este mismo sentido, se ha subrayado que la *historia oral* representa una apuesta combativa y política encaminada a rescatar del olvido a través de la fuerza de sus propias palabras a personas excluidas por la historia canónica (muy a menudo mujeres). No en vano, la relación de la historia oral con los estudios sobre las mujeres ha sido muy fuerte y estrecha desde sus orígenes y ha conllevado avances epistemológicos renovadores, puesto que “la introducción en la historiografía de aquellas *voces, relatos y narrativas* eludidas por la historia “oficial” anticipa la posibilidad de que surjan *nuevas preguntas* ante el historiador, y que éste ofrezca a su vez *nuevas respuestas*” (Hernández Sandoica, 2004, pp. 352-357).

En el campo de la antropología, igualmente, los enfoques feministas han traído consigo un correctivo científico a las distorsiones y sesgos de la mirada antropológica clásica, alumbrando enfoques fecundos para el análisis de los itinerarios biográficos en un contexto de desigualdades persistentes. Siguiendo a del Valle (2012), “la mirada desde la antropología feminista permite adentrarse en dimensiones que llevan a descubrir los entresijos de las relaciones de poder y especialmente la construcción de las desigualdades”. Es una mirada cuestionadora que trata de romper con las dicotomías excluyentes (público/privado, naturaleza/cultura, masculino/femenino), que incorpora las emociones y las vivencias corporales en el análisis y que además está orientada al cambio social: “observar, captar, sopesar realidades para poder transformarlas en beneficio de personas y colectivos amplios de hombres y mujeres que se ven afectadas negativamente por ellas”. En este ejercicio de una mirada transformadora, es imprescindible captar la emergencia de nuevos modelos de relación social y valorar “la riqueza de la apertura hacia nuevas socializaciones que incorporan la memoria, los sentimientos, las emociones, las vivencias nuevas de vivir la corporeidad” (del Valle, 2012, p. 11). Margaret Bullen, por su parte, ha sintetizado esta doble *mirada feminista y antropológica* del siguiente modo:

Una antropología que analiza la configuración de las desigualdades estructurales sin perder de vista a las personas que se mueven y se definen en relación al sistema, y un feminismo dirigido a identificar los factores que permiten la reproducción de las desigualdades, subvertir el sistema y subsanar las discriminaciones e injusticias (...) [desde] el convencimiento de que el sistema es insostenible y debe ser cambiado. (Bullen, 2012, p. 95)

Las aportaciones de la antropología feminista –su atención por la articulación entre sujetos y estructuras de poder, así como su énfasis en el cambio social como proceso permanente y como horizonte necesario– resultan de especial interés para el método biográfico. Como señalan Buechler y Buechler (2012), aunque la acción de los individuos esté constreñida siempre por circunstancias externas y por las acciones concretas de otros seres humanos, la historia de vida nos da la posibilidad de investigar acerca de la agencia del individuo particular y de las personas que le rodean, a examinar procesos de resistencia contra los poderes hegemónicos y a superar la consideración de los individuos y grupos subalternos como meras víctimas de las opresiones que padecen. Las narraciones biográficas nos ayudan, en suma, a contextualizar y comprender cómo los individuos y los grupos elaboran su capacidad de agencia a lo largo del tiempo (Buechler y Buechler, 2012, p. 259). Es justamente esta doble

dimensión (agentiva y temporal) la que resulta iluminadora en el análisis de los relatos biográficos: “el cultivo de la temporalidad como herramienta imprescindible para indagar sobre la acción humana, y el intento de comprender las actuaciones de los individuos, sus elecciones, en el contexto de la acción social” (Hernández Sandoica, 2004, p. 355). Una acción social que se despliega, inevitablemente, en el marco de las instituciones y estructuras de desigualdad que nos conforman.

Teresa del Valle, en sus trabajos sobre los procesos de memoria y reconstrucción narrativa de las trayectorias de vida (del Valle, 1996; 1997), nos ofrece cuatro categorías conceptuales que resultan enormemente fértiles para abordar la tensión estructura-agencia y, de manera más general, para analizar los relatos biográficos: (1) *Hitos*, (2) *Encrucijadas*, (3) *Socialización para la desigualdad* y (4) *Nuevas socializaciones*. A partir de estos cuatro ejes que captan el discurrir del tiempo en las vidas individuales y colectivas, Virginia Maquieira ha sistematizado una guía metodológica para iniciar a estudiantes de Antropología Social en la elaboración y el análisis de historias de vida, con especial atención a los procesos de desigualdad de género. A continuación, se presentan las herramientas conceptuales de Teresa del Valle tal y como las incorpora y operativiza Maquieira en su propuesta metodológica⁶ (de ahí que los siguientes pasajes estén marcados íntegramente en cursiva).

3.1. Hitos

Los hitos se corresponden con

Aquellas experiencias, acontecimientos y decisiones que al recordarlas se constituyen en experiencias significativas. A veces otorgamos cualidad de hito a un hecho o experiencia en el mismo momento que ocurrió y otras veces esa cualidad se reconoce con el paso del tiempo, fruto de la reflexión y de la capacidad de esos acontecimientos de desencadenar situaciones y decisiones posteriores. Se descubren a través de las consecuencias que tuvieron en su momento, de la huella que dejaron bien a nivel individual y/o colectivo. (Del Valle, 1996, p. 146)

Identificar los hitos fundamentales en un relato autobiográfico nos proporciona la reflexión y la selección del recuerdo de la totalidad de la vida y del modo en que se ha desarrollado a través de los años. Es importante todo aquello que se destaca en la mirada hacia atrás, las experiencias que se consideran han marcado la vida y que han desencadenado otros acontecimientos significativos. Estas vivencias pueden referirse a acontecimientos políticos, a experiencias familiares, a pérdidas dolorosas, cambios de residencia, comienzos de relaciones, encuentro con personas significativas, momentos de ritualización de tránsito en las etapas de la vida. Lo importante es la selección que hace la persona entrevistada sobre distintos acontecimientos y experiencias a lo largo de su vida y su valoración como hitos.

3.2. Encrucijadas

Los momentos vitales de encrucijada:

Son aquellos en los que se dan distintas oportunidades, posibilidades abiertas a seguir y donde hay cierto margen de elección entre unas y otras (...). Se trata de circunstancias de la vida en las que se descubre que se ha podido tomar una dirección u otra, independientemente de que se haya tomado la decisión o no. (Del Valle, 1997, p. 62)

Al recordar la vida bajo esta clave se seleccionan las opciones que se presentaron, los argumentos que se tuvieron en cuenta para decidir en una u otra dirección, con quiénes se consultó, quién o quiénes ejercieron influencia en esa toma de decisión, qué decisiones se tomaron, por qué, o qué circunstancias hicieron decidir un camino u otro.

En el relato autobiográfico se evalúan las consecuencias de la toma de decisiones, la capacidad para decidir el curso de la propia vida tanto en sus consecuencias negativas como positivas y las circunstancias del entorno que posibilitaron u obstaculizaron la decisión. En el relato es importante captar la vinculación entre lo personal, lo micro y lo macro que puede estar presente en la selección de las encrucijadas.

⁶ Esta propuesta de aplicación de las categorías de Teresa del Valle al análisis de los relatos de vida forma parte de los materiales (inéditos) elaborados por Virginia Maquieira como parte de su docencia en el Grado de Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Madrid.

3.3. Socialización para la desigualdad

Las narrativas del transcurso del ciclo vital son una metodología privilegiada para captar las formas de socialización recibida como aspecto clave de la identidad personal y social. Partiendo de un análisis de las relaciones de género es importante captar la socialización diferenciada recibida por mujeres y varones, que lleva a las mujeres a ocupar posiciones de desventaja estructural con respecto a los varones de su misma condición en las distintas etapas de la vida. Posición estructural que tiene tanto componentes materiales como subjetivos y emocionales. El campo de las socializaciones diferenciales es muy amplio y abarca tanto mensajes y prácticas explícitas e implícitas sobre expectativas de logro, reconocimiento o no de las opciones e individualidades, mandatos, prohibiciones o estímulos en el desarrollo personal, exigencias de modelos de comportamiento que conllevan consecuencias en los papeles a asumir en la familia y en la vida social.

3.4. Nuevas socializaciones

Pese a la importancia de las socializaciones indicadas anteriormente, desde una perspectiva antropológica es importante captar los procesos de cambio personal y social.

Por ello, es necesario fijarse también en las nuevas socializaciones (del Valle, 1996) como un proceso que dura toda la vida y que pueden potenciar a las mujeres y a otros colectivos subalternos en su autoestima, en el ejercicio del poder y en su bienestar. Las nuevas socializaciones promueven el desarrollo de sus capacidades para superar las situaciones de desigualdad y generar una nueva forma de existir social y culturalmente. Supone captar en los relatos autobiográficos los momentos de rebeldía, de ruptura, de toma de decisiones, de pequeñas o grandes acciones que se erigen en transgresiones a los mandatos de género y edad recibidos.

Abarca un amplio campo de experiencias dolorosas o positivas que suponen la reelaboración y cambio de las trayectorias vividas. Es importante indagar en las figuras míticas o reales que han servido como imaginario de deseo e identificación en la creación de nuevos modelos de comportamiento en la trayectoria personal. Supone también captar los nuevos aprendizajes que han conllevado los cambios en la formación, en la actividad laboral, en los cambios por la movilidad de residencia por motivos migratorios. Asimismo, las nuevas socializaciones se producen por la incorporación de saberes positivos adquiridos de manera informal en grupos de solidaridad y ayuda mutua, en la participación en iniciativas comunitarias, en experiencias de liderazgo, en movimientos sociales y asociativos donde se ha producido la toma de conciencia de la desigualdad y la experiencia del cambio personal. Es importante lograr la narrativa de todos estos procesos por parte de la persona entrevistada

El análisis de las nuevas socializaciones se conecta con los hitos como experiencias o acontecimientos significativos que han marcado la biografía y a la vez han desencadenado nuevas experiencias y posibilidades vitales como hemos planteado anteriormente. Asimismo, se pueden interpretar en relación a la toma de decisiones en los momentos de encrucijada en la trayectoria vital.

4. EL TALLER DE LAS HISTORIAS DE VIDA. PROPUESTAS PARA EL AULA

A partir del enmarque epistemológico y de las claves metodológicas y analíticas que se han sintetizado en las páginas precedentes, se proponen en este apartado algunas posibilidades para el abordaje didáctico de las historias de vida que se han puesto en práctica en asignaturas de primer curso de los grados de Trabajo Social (Universidad de Málaga) e Historia (Universidad de Almería). De manera resumida, podemos decir que en estas experiencias docentes de lo que se ha tratado es de ir transitando y acompañando, a lo largo de un cuatrimestre, el camino necesario para dar lugar a un trabajo final de iniciación a la investigación con historias de vida. Se marcan, a continuación, algunas de las etapas de esta ruta compartida.

4.1. Inmersión autobiográfica

Una eficaz actividad de arranque para sumergir al alumnado en la complejidad de las historias de vida y en su capacidad para iluminar procesos colectivos a partir de itinerarios individuales, es la que propone Maquieira como forma de interiorizar los cuatro elementos analíticos ya enumerados (hitos, encrucijadas, socialización para la desigualdad y nuevas socializaciones). Para ello, se pide a las/los

estudiantes que elaboren individualmente un eje cronológico de sus propias vidas e identifiquen ejemplos de cada uno de los cuatro elementos previamente explicados. En un segundo momento, se les anima a que los pongan en común en pequeños grupos para tratar de hallar las semejanzas y las diferencias, lo que comparten (desde un punto de vista generacional, de género, de clase, sociocultural, etc.) y lo que es singular en cada trayectoria vital. Emergen, así, por un lado, cuestiones relacionadas con la estructura, los mandatos y las desigualdades sociales y, por otro, experiencias singulares que nos hablan de la capacidad de innovación, creatividad y de las formas de resistencia (individuales o colectivas), eso que conocemos como agencia.

4.2. Trabajando con narraciones singulares

La profundización en la metodología a seguir para elaborar historias de vida ha resultado especialmente provechosa cuando se ha trabajado a partir de textos que aplican de maneras diversas el método biográfico y que pueden ayudar a comprender distintas fases y niveles de complejidad en el trabajo con relatos de vida. De entre los innumerables materiales posibles, se han explorado en distintas experiencias de aula los siguientes, presentados al alumnado a través de fragmentos seleccionados que son sometidos a lectura y discusión:

- *Historia de Julián. Memorias de heroína y delincuencia* (Gamella, 2011). Este libro es ya un clásico en la antropología española y un referente del método biográfico. Aborda la trayectoria vital de Julián, un joven que entra en dinámicas de drogodependencia y delincuencia en el Madrid de los años 70 y 80 del siglo pasado. La introducción del libro es especialmente útil porque ilustra de manera breve cómo se desarrolla un proceso metodológico de corte etnográfico-biográfico, ofreciendo su autor, Juan Gamella, una clarificadora contextualización del personaje y de su entorno. Se argumenta con claridad acerca del valor antropológico de sus vivencias, gracias a las que es posible reconstruir todo un mundo de exclusión, de ilusiones rotas y de injusticia socioeconómica que marcó la historia reciente de España. El cuerpo del texto está narrado en primera persona por Julián y por algunas de las personas cercanas a él, lo que da lugar a una “textualidad polifónica” de enorme viveza y cercanía en la que un coro de voces secundarias acompaña al solista, “acercándose formalmente a la técnica de los relatos cruzados” (Pujadas, 2000, p. 144). Se trata, por todo ello, de un texto enormemente atractivo para el alumnado.
- *Yo no fui a la escuela. Mujeres de Níjar 1915-2015* (García et al., 2015). Este libro, que recoge relatos de vida de tres generaciones de mujeres oriundas del Campo de Níjar (Almería), resulta interesante por ofrecer entrevistas cuidadosamente transcritas (con respeto a las formas vernáculas de habla) que pueden servir de modelo para el trabajo de transcripción a realizar por las/los estudiantes. El libro, además, como sus autoras explican, supone un homenaje a las mujeres de los cortijos y barriadas de ese municipio secularmente aislado en el rincón sureste peninsular; un lugar hostil marcado por las sequías y por los escasos recursos en el que las mujeres entrevistadas se alzan como exponentes de resiliencia y como testigos de una forma de vida y de relación con el medio a la que no se ha prestado la merecida atención. Si la historia de Julián nos permitía reconstruir los procesos de exclusión juvenil (principalmente masculina) en las periferias de las grandes ciudades, las historias contenidas en este libro nos permiten abordar, desde una mirada intergeneracional, el papel histórico de las mujeres (alguna de ellas entrevistada a los casi 100 años de edad) en los entornos rurales, la vida campesina y sus saberes, y los procesos contemporáneos de cambio social.
- *La historia de Ahmed* [Extraída de Arjona Garrido y Checa Olmos (1998)]. La narración migratoria de Ahmed, un hombre marroquí que recalca en el Poniente almeriense y que, como tantos otros migrantes, dedica una parte de su vida laboral a trabajar en los invernaderos que abastecen de hortalizas a gran parte de Europa, rompe con ciertos prejuicios sobre los itinerarios migratorios entendidos exclusivamente como drama o relatos desde enfoques puramente victimizantes que no contemplan la capacidad de agencia inherente a todo sujeto. Esta historia de vida, elaborada por Ángeles Arjona y Juan Carlos Checa como parte de un artículo científico, combina de una forma

equilibrada la perspectiva *etic* y la perspectiva *emic*, por lo que resulta un ejemplo sintético de historia de vida contextualizada y que arroja interpretaciones y claves socioculturales esclarecedoras a partir del testimonio de un solo informante. Es un texto en el que se iluminan procesos de reproducción social (con especial atención al racismo) y dinámicas de cambio social a partir de la peripecia vital del protagonista. En la historia de Ahmed, además, es posible apreciar las frecuentes contradicciones y complejidades que están presentes en toda narrativa biográfica y de las que es posible sacar partido analítico.

- *Maestras de la Antropología en España. Una aproximación a través del relato de vida* (Pena Castro, Hernández Corrochano y Téllez Infantes, 2023). Tal y como expresan las compiladoras de este volumen, el libro recoge los relatos vitales de catorce antropólogas pioneras de la universidad española nacidas en la primera mitad del siglo XX y que narran sus experiencias de vida, sus logros científicos y académicos y su relación con la Antropología. La lectura de estos relatos, en los que, de nuevo, se combina la voz de las entrevistadas con las argumentaciones y contextualizaciones de las entrevistadoras (también antropólogas), permite abordar tanto aspectos metodológicos y de escritura relevantes para el método biográfico como debates de fondo relacionados con la teoría antropológica, la producción de las desigualdades y con la genealogía de mujeres antropólogas que se nos presenta.

4.3. Cuestiones de diseño, ejecución y análisis

Tras la inmersión bibliográfica precedente, otra de las sesiones está destinada a la explicación, desde un punto de vista práctico, de las reglas básicas de diseño y ejecución de las entrevistas biográficas. Una vez planteadas las precisiones metodológicas necesarias, se anima a trabajar al estudiantado primero individualmente y a continuación por parejas (en un proceso de apoyo entre pares) en la elaboración de un guion organizado en bloques temáticos y adecuado a la persona que se desea entrevistar. Un guion que debe ser capaz de cubrir todo el arco vital, incluyendo las proyecciones y deseos de futuro. Previamente a esta sesión, se habrá insistido en la necesaria indagación sobre el contexto sociocultural de la persona a entrevistar, que implica una fase de revisión bibliográfica y de apertura del campo sin las cuales difícilmente se podrá diseñar el guion de entrevista.

Como parte de la preparación de la entrevista, se reflexiona junto al alumnado sobre las condiciones óptimas para la celebración de las sesiones de entrevista, sobre algunos recursos técnicos que deben conocer y sobre los principios éticos a tener en cuenta. Más allá de la anonimización de los datos o del consentimiento informado, estos principios se pueden resumir, siguiendo a Plummer (2001) en: el principio de respeto y reconocimiento hacia las personas y sus singularidades; el principio de promover el cuidado o preocupación hacia los otros y otras; el principio de equidad, imparcialidad y justicia; el principio de autonomía, libertad y elección; y el principio de minimizar el daño (Moriña, 2017, p. 97). Esto último enlaza con lo que Scheper-Hugues (2010) estableció como nuestro juramento hipocrático como investigadores/as sociales: “*no dañar, en la medida de lo posible*”, a las personas con/sobre las que investigamos; asumiendo, eso sí, que “la antropología es por naturaleza intrusiva e implica un cierto grado de violencia simbólica e interpretativa con respecto a las percepciones del mundo intuitivas, y también parciales, de las personas nativas” (Scheper-Hugues, 2010, p. 214). Se transmite al estudiantado, en definitiva, que cuidar escrupulosamente la forma en que elaboramos y (re)presentamos la historia de vida de otra persona es un asunto de capital importancia ética.

En cuanto al análisis de resultados, se propone al alumnado sacar partido de los cuatro conceptos ya estudiados (hitos, encrucijadas, socialización para la desigualdad y nuevas socializaciones) y se ofrecen algunas herramientas de cautela y de vigilancia epistemológica encaminadas a no caer en los distintos riesgos de *sobre-interpretación*⁷ que planean sobre toda investigación antropológica, entre ellos: la reducción a un factor único (monocausalidad) en la interpretación de las vivencias

⁷ De acuerdo con Olivier de Sardan, el término *sobre-interpretación* se refiere, en ciencias sociales, al exceso de sentido que se puede llegar a imponer a la realidad objeto de estudio. Se trata, por tanto, de una forma de distorsión o de maltrato de los datos empíricos (Olivier de Sardan, 2017, p. 259).

individuales y colectivas; la obsesión por la coherencia; y la generalización abusiva (Olivier de Sardan, 2017, pp. 270-286).

4.4. El informe y su estructura

Con objeto de otorgar orden y sistematicidad al proceso de trabajo, se presenta y discute con el alumnado la estructura que se propone para el informe final (ver cuadro inferior). Este esquema busca adaptar a un nivel de iniciación a la investigación los elementos y elaboraciones que Pujadas establece como necesarios para la construcción de una historia de vida científicamente rigurosa. En sus palabras:

La edición de una historia de vida, elaborada a partir de relatos biográficos y del uso de otros documentos personales, supone básicamente: (1) Ordenar la información cronológica y temáticamente, (2) Recortar las digresiones y reiteraciones, (3) Ajustar el estilo oral del informante lo mínimo posible para que sea aceptable por éste, (4) Introducir notas a lo largo del texto que contextualicen y/o remitan a otras partes del texto, (5) Introducir, eventualmente, el testimonio de aquellas personas del universo familiar o social del informante que nos puedan permitir calibrar y dar perspectiva a la narración principal, (6) Realizar una introducción metodológica donde debemos explicitar todas las circunstancias del proceso de elaboración de la historia de vida, desde el primer contacto con el informante hasta la finalización del texto. (7) Es tan recomendable, como poco frecuente, que el investigador realice, al final del texto, una interpretación del significado de la historia de vida editada en el contexto de los objetivos temáticos y de la perspectiva teórica que han guiado la investigación. (Pujadas, 2000, pp. 140-141)

TRABAJO DE INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN CON HISTORIAS DE VIDA [ESTRUCTURA]

Título

1. **Presentación de la historia de vida.** Explicación del perfil de la persona entrevistada; justificación y motivaciones para su elección; ejes temáticos abordados.

2. **Contexto.** Aspectos relevantes del contexto de la persona entrevistada a partir de la observación etnográfica y de la documentación previa (bibliografía y fuentes documentales consultadas).

3. **Consideraciones teóricas y metodológicas.** Perspectiva teórica sobre el método biográfico. Condiciones de realización de la(s) entrevista(s): duración, dificultades, estrategias; otras técnicas de investigación empleadas y otros agentes entrevistados.

4. **Resultados.** Principales contribuciones de esta historia de vida desde un punto de vista antropológico-social: códigos culturales y realidades sociohistóricas que nos ayuda a comprender; estructuras sociales que aparecen encarnadas en el relato de vida; aspectos de la desigualdad que revela; principales hitos, encrucijadas y procesos de nueva socialización, de resistencia, innovación o de cambio que observamos, etc.

5. **Transcripción literal de la entrevista** [anonimizada].

6. **Referencias bibliográficas**

Anexo 1: Guion de la entrevista

Anexo 2: Otros materiales: fotografías, documentos, etc.

5. PALABRAS FINALES

La doble perspectiva, metodológica y pedagógica, que se ha aplicado en estas páginas sobre las historias de vida nos permite concluir que se trata de una herramienta de investigación cargada de un potencial igualmente doble: *potencial democrático*, en tanto que se ocupa a menudo de sujetos subalternos o excluidos de los relatos científicos canónicos y lo hace desde la óptica de que cualquier vida (también la más humilde) puede ser una fuente de conocimiento de gran valor; y *potencial didáctico*, por la empatía y la reflexión que suscita en quienes descubren y aplican la técnica de la entrevista biográfica como aprendices y aprendizas (Hernández Sandoica, 2004, p. 351).

La experiencia de trabajar con el método biográfico en el aula, así como la evaluación que el alumnado hace de sus propios procesos de aprendizaje, evidencian que se trata, en efecto, de una

herramienta de investigación especialmente enriquecedora a distintos niveles⁸. En primer lugar, en el plano de las competencias profesionales, exige de una sólida y detallada preparación metodológica y, al mismo tiempo, requiere de imaginación y capacidad de improvisación para estimular el relato de la persona entrevistada y afrontar ciertos imprevistos; entrena y disciplina en la escucha atenta; obliga a ocuparse de las emociones en el curso de la entrevista; y, además, exige de conectar los conocimientos previos con el resultado del trabajo empírico en un diálogo constante con la teoría social.

En el plano de las relaciones interpersonales, la elaboración de una historia de vida a un familiar cercano de edad avanzada (que a menudo es la opción elegida por las/los estudiantes) permite comprender mejor la historia familiar y estrechar los vínculos entre dos generaciones o descubrir nuevas facetas de una persona a la que se creía conocer pero de la que se desconocía mucho más de lo que se pensaba. En algunos casos, la elaboración de la historia de vida ha dado lugar, incluso, al desvelamiento de secretos familiares que en la entrevista encontraron un cauce inesperado para ser expresados por primera vez.

La perspectiva necesariamente diacrónica de la investigación biográfica, por otra parte, arroja luz sobre las raíces de los cambios sociales que nos afectan en el presente, ayudando a las personas más jóvenes a tejer procesos de memoria que las sobrepasan y facilitándoles la toma de conciencia de su lugar en el acontecer histórico. En cuanto a las desigualdades sociales, es habitual que sean predominantes las historias de vida realizadas por nuestras estudiantes a mujeres mayores (a menudo sus abuelas); y suele ocurrir que esos relatos contienen pruebas abundantes de distintas formas de desigualdad y violencia (sexual, de pareja, económica, laboral, pública y privada) experimentadas a lo largo del curso vital. Junto a ello, abundan también los ejemplos de resistencias, redes de apoyo y rupturas valientes que se dibujan como referentes de emancipación. En estos casos, como en otros relacionados con itinerarios migratorios, con situaciones de enfermedad y duelo, o con vivencias de discriminación por razón de clase social, etnicidad, nacionalidad, discapacidad, sexualidad, expresión de género... el poder de interpelación de las historias de vida como herramienta de aprendizaje y concientización se multiplica. Su carácter transformador, además, se hace evidente en la medida en que cada historia ofrece no solo padecimientos o vivencias singulares, sino también claves para orientar los procesos de cambio “desde las voces (relatos) de quienes agencian, actúan, intervienen, hacen, producen, resisten, interpelan, padecen [y] sufren” los sistemas sociales injustos (Ripamonti y Lizana, 2020, p. 315).

Concluimos estos apuntes metodológicos y docentes sobre el método biográfico recuperando el eco de lo que ocurre cada vez que finaliza una de las asignaturas en las que lo ponemos en práctica. Tras recorrer el camino de elaboración de las historias de vida, el último día de clase tiene lugar la presentación oral de los trabajos (de manera ágil y sintética, en forma de tríptico). Suele circular mucha emoción por el aula en ese tiempo de narración y escucha compartidas. Un tiempo denso en el que, historia a historia, se va dibujando una cartografía encarnada (dolorosa a menudo, también alegre y colorida en muchos casos) de lo que fuimos, de lo que somos y de lo que soñamos con llegar a ser tanto individual como colectivamente.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Arjona Garrido, A. y Checa Olmos, J. C. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gazeta de Antropología*, 14. <http://hdl.handle.net/10481/7548>
- González, M. F. y Padilla-Carmona, M. T. (2015) Investigación narrativa: las historias de vida. En B. Ballesteros Velázquez (Ed.), *Taller de investigación cualitativa* (pp. 78-104). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bassi Follari, J. E. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. *Athenea Digital*, 14(3), 129-170. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1315>
- Bourdieu, P. (2011). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, 56: 121-128.

⁸ Nuestra experiencia, en este sentido, coincide en gran medida con los resultados que arroja el estudio realizado por Miguel et al. (2014) sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del método biográfico entre estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid.

- Buechler, H. y Buechler, J. M. (2012). El rol de las historias de vida en antropología. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 19, 245-263. <https://revistas.um.es/areas/article/view/144881>
- Bullen, M. (2012). Antropología feminista, antropología aplicada. Encuentros y Desencuentros. *Revista de Antropología Experimental*, 12, 91-102. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1906>
- Clough, P., Goodley, D., Lawthom, R. y Moore, M. (2004). *Researching life stories: Method, theory and analyses in a biographical age*. Taylor & Francis Group.
- Del Olmo, M. (2003). La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LVIII (1), 191-220.
- Del Valle Murga, T. (1996). Incidencia de las nuevas socializaciones en la elaboración de la memoria. En A. González Echevarría (Coord.), *Epistemología y método. VII Congreso de Antropología* (pp. 145-162). Instituto Aragonés de Antropología y FAAEE.
- Del Valle Murga, T. (1997). La memoria del cuerpo. *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 4(1), 59-74.
- Del Valle Murga, T. (2012). Un ensayo metodológico sobre la mirada en la Antropología Social. *Gazeta de Antropología*, 28(3).
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Trotta.
- Esteban, M. L. (2004). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Bellaterra.
- Gamella, J. (2011). *Historia de Julián. Memorias de heroína y delincuencia*. Editorial Popular.
- García, C., Laguna, S., Rodríguez, C. y Sanz, C. (2015). *Yo no fui a la escuela. Mujeres de Níjar (1915-2015)*. Asociación de Amigos del Parque Natural Cabo de Gata- Níjar.
- Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes.
- Hernández Sandoica, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. Akal.
- Hernando, A. (2012). *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. katz.
- Holland, D. y Quinn, N. (1987). *Cultural Models in Language & Thought*. Cambridge University Press.
- Jociles Rubio, M. I. (1999). Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. *Gaceta de Antropología*, 15(01). <http://hdl.handle.net/10481/7524>
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. La Découverte.
- Laplantine, F. (2010). *El sujeto, ensayo de antropología política*. Bellaterra.
- Llorente Marín, F. M. y Zurita Márquez, E. (2016). La Antropología Social y la formación universitaria en ámbitos profesionales de intervención. En E. Bernad Monferrer y M. Mut Camacho (Coords.), *Aula virtual: contenidos y elementos* (pp. 265-272). McGraw-Hill.
- Medrano, C. (Coord.). (2007). *Historias de vida: implicaciones educativas*. Alfagrama Ediciones.
- Miguel Vicente, C., Castillo Charfolet, A., Müller Pintener, B. e Ybañez Polo, G. (2014). *La Historia de Vida como instrumento de aprendizaje del Trabajo Social*. Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/41611>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida: metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Olivier de Sardan, J. P. (2017). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.
- Pena Castro, M. J., Hernández Corrochano, E. y Téllez Infantes, A. (2023). *Maestras de la Antropología en España. Una aproximación a través del relato de vida*. Comares.
- Plummer, K. (2001). *Documents of Life 2. An Invitation to a Critical Humanism*. Sage Publications.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. CIS.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.

- Rubio, M. J. y Varas, J. (1999). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. CCS.
- Ripamonti, P. C. y Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 291-316.
- Scheper-Hugues, N. (2010). Ira en Irlanda. En M. del Olmo (coord.). *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*, Madrid: Trotta.
- Wilcox, K. (2006). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H. Velasco, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 95-126). Trotta.
- Woodiwiss, J., Smith, K., y Lockwood, K. (2017). *Feminist Narrative Research: Opportunities and Challenges*. Palgrave Macmillan.