

¿Cómo citar los artículos de este libro?

Apellidos, Nombre (del autor del texto elegido) (2010). "Texto" (del artículo), en Aguilar Gil, M. (Coord.) *Construcciones y deconstrucciones de la sociedad*. Toledo: ACMS, pp. (de inicio y final del artículo elegido).

ÁNGEL BELZUNEGUI ERASO .

IGNASI BRUNET ICART.

(Universidad Rovira i Virgili).

Resumen

En esta comunicación presentamos la utilización de lo que hemos llamado un diseño de Análisis Cualitativo Multinivel (ACM), un procedimiento específico para el análisis de información cualitativa, en concreto para la información contenida en entrevistas en profundidad. Las características de este diseño son las siguientes: a) incluye procedimientos de cuantificación de la información, más allá de los empleados por los programas de análisis cualitativo de datos; b) exige un desarrollo de operacionalización de la información cualitativa en forma de variables categorizadas, siguiendo siempre el principio de parsimonia; c) es un modelo abierto, que permite incorporar desarrollos y procedimientos analíticos cuantitativos diferentes; d) es un diseño combinado que requiere la utilización secuencial de diferentes procedimientos; e) finalmente, permite la creación de tipologías a partir de las cuales se puede interpretar mejor el discurso, por tanto, sirve de contextualización para el propio análisis del discurso. Las etapas del diseño de análisis son secuenciales y comienzan por un nivel de categorización textual, en el que se produce la operacionalización de la información; un segundo nivel, el estructural-relacional, donde se produce el análisis de la relación de las categorías y la medición de la distancia (proximidad/diferencia) entre los sujetos; un tercer nivel social-hermenéutico, donde se reproduce y contextualiza la significación del discurso. En la comunicación presentamos este diseño aplicado al estudio de la percepción del colectivo docente sobre la nueva Ley de Educación de Cataluña.

Palabras clave: Análisis multinivel, análisis cualitativo, operacionalización, análisis del discurso.



EL DISEÑO DEL ANÁLISIS CUALITATIVO MULTINIVEL: UNA APLICACIÓN PRÁCTICA PARA EL ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Introducción

Forma parte del desarrollo de la Sociología como disciplina el debate sobre la utilización de metodología cualitativa y/o cuantitativa, de la misma manera que se ha trasladado este debate a los procedimientos de análisis de la información, procedimientos específicos si se trata de datos o información considerada como cualitativa o como cuantitativa. Este debate ha sido recogido en una extensa bibliografía como, por ejemplo, Alvira *et al.* 1979; Alvira, 2002; Ortí, 1986; Alonso, 1998; Boudon, 1981; Cicourel, 1982; Conde, 1987, 1991; Mayntz, Holm y Hübner, 1988; Cea d'Ancona, 1996; Reichart y Cook, 2001; Taylor y Bogdan, 2004; Verd y López, 2008.

En la práctica diaria del sociólogo, sin embargo, se ha impuesto la combinación de instrumentos de recogida de información y de procedimientos analíticos que pueden ser identificados dentro de una tradición metodológica u otra. Es habitual observar investigaciones donde predomina la triangulación, esto es, la complementariedad de metodologías diseñadas para el análisis de información cualitativa y metodologías para los datos cuantitativos. Queremos constatar aquí la práctica inexistencia de trabajos que apuesten con claridad por la secuenciación de procedimientos analíticos cualitativos y cuantitativos dentro de un mismo análisis, no en análisis separados aunque pertenezcan a un mismo estudio (que es, por otra parte, como se suelen exponer los resultados y conclusiones finales de los trabajos que combinan metodología cualitativa y cuantitativa).

Es por esto que en esta comunicación abogamos por un enfoque diferente que, a nuestro parecer, puede ser fructífero a la hora de plantear qué hacemos con la información cualitativa registrada en entrevistas personales o en grupos de discusión. Este enfoque es especialmente adecuado cuando no existe información o datos cuantitativos recogidos a través de encuesta o cuando no se dispone de una base de datos con valores cuantitativos que se refieran a las unidades de análisis. Por consiguiente, el Análisis Cualitativo Multinivel (a partir de ahora ACM) que proponemos lo aplicamos (aunque no de forma restrictiva) a investigaciones en las que hemos recopilado información considerada cualitativa, derivada de guiones de entrevista estructurada o semiestructurada (el mismo ACM puede aplicarse para la información obtenida a través de grupos de discusión pero es necesario, entonces, introducir esquemas analíticos que tengan en cuenta cuándo el grupo produce información o cuándo es una persona del grupo que la produce).

A continuación vamos a exponer con mayor detalle el diseño del ACM, la mecánica de su desarrollo con la ayuda de un ejemplo de una investigación sobre 65 profesores y profesoras de educación infantil y primaria de centros públicos y concertados, investigación llevada a cabo a través de entrevista en profundidad sobre la posición que adoptan en relación a la recientemente aprobada Ley de Educación de Cataluña¹.

1. ¿En qué consiste el ACM?

A grandes rasgos el objetivo fundamental del ACM es operacionalizar la información generada en una entrevista en profundidad, logrando una sistematización de la misma a través de su expresión en datos que pueden ser utilizados en procedimientos analíticos cuantitativos (con variables categóricas y/o estrictamente cuantitativas). Así pues, tenemos ya un rasgo distintivo e importante del modelo ACM: la reducción de la información cualitativa a datos que, cuando menos, pueden ordenarse en rangos según posean mayor o menor “cantidad” del rasgo del que se está tratando.

Consideramos un rasgo distintivo este hecho ya que el procedimiento habitual en los estudios sociológicos suele ser el inverso: convertir datos cuantitativos (medidos a nivel de escala y/o de razón) en información o datos cualitativos, generalmente en datos ordinales, en un proceso que comúnmente llamamos como recodificación. Nuestra propuesta analítica, el ACM, se concreta en producir datos codificados, nominales o de rango ordinal, con los cuales podamos utilizar procedimientos analíticos que tradicionalmente se utilizan en la investigación cuantitativa.

Las unidades de discurso forman párrafos textuales que facilitan la lectura y la interpretación del discurso. Las categorías expresadas forman parte de variables que las engloban, variables que han sido definidas previamente tras recurrir a la teoría, a las fuentes documentales (en este caso una fuente documental de interés ha sido la propia LEC) y a entrevistas exploratorias que han dado pistas sobre las dimensiones y variables relevantes para el objeto de estudio. Las categorías expresadas en el ejemplo se inscriben en las siguientes variables:

¹ La Ley de Educación de Cataluña (LEC), aprobada en julio de 2009 por mayoría en el Parlamento de Cataluña, apuesta por un modelo de escuela catalana que blinda la inmersión lingüística, da más autonomía a los centros educativos y amplía los conciertos con el sector privado, además de fijar como objetivo dedicar a la educación el 6% del PIB en ocho años.

Cuadro 1. Ejemplo de variables, categorías y codificación

Variable	Categorías y codificación
Opinión sobre la elaboración participativa de la LEC	0. LEC sin participación 1. LEC con participación
Opinión sobre si la LEC se adecua a la realidad del trabajo de los docentes	0. LEC ajena a la realidad 1. LEC de acuerdo con la realidad
¿Le ha decepcionado la LEC en líneas generales?	0. Decepción Si 1. Decepción No

En el ACM es de gran utilidad identificar a través de variables sociodemográficas y contextuales a los individuos que entrevistamos. Es a través de la identificación de los entrevistados como podemos proceder después a comparar los discursos, objetivo último del análisis comparado cualitativo.

Veamos ahora con más detalle cada uno de los niveles del ACM que representan la secuencia del análisis.

2. El Nivel de Categorización Textual.

Esta primera etapa del ACM exige un desarrollo minucioso de operacionalización de la información cualitativa en forma de variables categorizadas, siguiendo siempre el principio de parsimonia, tal y como ya hemos comentado anteriormente. El resultado final de esta etapa es conseguir la sistematización de la información obtenida a través de entrevista, sistematización que adopta la forma de una matriz de datos que contiene, por un lado, las unidades de análisis o muestrales y, por otro, la información en forma de variables categóricas que no son otra cosa que atributos de aquellas unidades de análisis.

Las categorías forman parte de una variable que resume el atributo que se pretende medir. La descomposición de un discurso en categorías puede hacerse mediante la técnica de la gradación de la presencia del atributo. Se puede establecer un rango máximo de categorías que pueden ser asumidas (insistimos, siempre siguiendo el principio de parsimonia), categorías que pueden ordenarse según aparezca con mayor o menor intensidad (en mayor o menor *medida*) el atributo en cuestión. Este paso, en ocasiones pero no siempre, requiere un enfoque interpretativo sobre la mayor o menor presencia del atributo. Otras veces es claramente identificable, sobre todo cuando reducimos la información sobre un atributo a la existencia o no del mismo, o a estar de acuerdo o en contra, etc. Esto es, cuando forzamos la información inicial a la aparición de variables dicotómicas que la contienen como fruto de la codificación binaria (1 = SI, 0 = NO).

Para el proceso de operacionalización de la información textual nos podemos ayudar de cualquier procedimiento informático de análisis de datos. Nosotros hemos elegido, por su accesibilidad el programa Weft QDA, una herramienta informática de acceso libre utilizada para el análisis textual en ciencias sociales. Este es un programa diseñado para el análisis cualitativo de la información que nos permite ir creando categorías clasificatorias a medida que vamos leyendo las entrevistas en profundidad.

Imagen 1. Rutina de categorías en Weft-QDA



En la imagen de la izquierda observamos la disposición de las clasificaciones categóricas que vamos realizando en el programa Weft QDA, en el apartado ‘Categories’ y más abajo en el apartado ‘Searches’ las búsquedas automáticas realizadas, que, para el caso que nos ocupa, son coincidentes.

Asimismo obtenemos una matriz de ocurrencias del número de pasajes que contienen simultáneamente las categorías que creamos oportunas. En la imagen se expone la matriz de pasajes o segmentos textuales que hemos clasificado simultáneamente en pares de categorías. Así, tenemos 10 segmentos textuales donde coinciden las categorías “concertado” y “De acuerdo LEC”, mientras que la coincidencia entre la categoría “centro público” y “De acuerdo LEC”, sólo se produce en 3 segmentos textuales. La matriz de ocurrencias es una matriz simétrica, en la que en la diagonal aparece la ocurrencia de cada una de las categorías utilizadas en el análisis en todos los documentos analizados.

Imagen 2. Tabla de ocurrencias en Weft-QDA

	'concertado'	'centro público'	'De acuerdo LEC'	'Si evaluación'
'concertado'	10	4	1	1
'centro público'	4	5	3	1
'De acuerdo LEC'	1	3	3	1
'Si evaluación'	1	1	0	1

Pues bien, en este Nivel del ACM producimos finalmente una matriz de datos a partir de la categorización y de las unidades de análisis que en este caso son los entrevistados. La matriz de datos puede ser creada en cualquier hoja de cálculo o bien directamente, como hemos hecho nosotros, en un programa estadístico como el SPSS o si se prefiere en programación libre, el R.

3. El Nivel Estructural Relacional.

Este es el nivel intermedio del modelo ACM. En este nivel se producen datos a partir de la matriz de datos que contiene las unidades de análisis y las variables que recogen los atributos de aquellas. Los datos que se producen son de dos tipos: a) Datos estructurales. Se trata de datos descriptivos referidos a los atributos de los entrevistados y datos cuantificados de las opiniones y percepciones encontrados en los discursos. b) Datos relacionales. Se trata de datos generados por el cruce de variables así como de información tipológica derivada del análisis multivariante. Por tanto, en el Nivel estructural Relacional procedemos a una triangulación analítica que va desde el análisis tipológico de conglomerados, pasando por el análisis de tablas de contingencia y el análisis de correspondencias múltiple.

También podemos generar variables escalares, consideradas ahora sí como cuantitativas, a partir de las variables categóricas, mediante la elaboración de índices sintéticos.

A continuación exponemos como ejemplo algunas de las operaciones realizadas en el Nivel Estructural Relacional. En el cuadro siguiente recogemos las variables que se han utilizado en el proceso de triangulación, en concreto en la determinación de tipologías a través del análisis de conglomerados.

Cuadro 2. Variables y categorías utilizadas en el análisis de conglomerados

VARIABLE	CATEGORÍAS
Caso: DOCENTE	DOCENTE(1)...DOCENTE(n)
EDAD	1. Menor o igual a 30 años 2. Entre 31 y 50 años 3. Más de 50 años
TITULARIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO	1. Público 2. Concertado/privado
CALIDAD (Discurso sobre la calidad coincidente con la LEC)	1. Calidad SI (QSI) 2. Calidad NO (QNO)
EVALUACIÓN del profesorado (Discurso sobre la evaluación del profesorado coincidente con la LEC)	1. Evaluación SI (AVASI) 2. Evaluación NO (AVANO)
SEGREGACIÓN (¿Los centros concertados/privados segregan al alumnado?)	1. Segregación SI (SEGREGASI) 2. Segregación NO (SEGREGANO)
LEC (¿Está de acuerdo con la Ley?)	1. De acuerdo (SILEC) 2. En desacuerdo (NOLEC)

RECURSOS (¿Hay suficientes recursos económicos para desplegar la Ley?)	1. SI (SIRECURSOS) 2. NO (NORECURSOS)
PROFESORADO (¿Falta profesorado para desplegar la Ley?)	1. SI (MANCAPROF) 2. NO (NOMANCAPROF)
AUTONOMÍA (¿Está de acuerdo con el Plan de Autonomía de Centros que recoge la LEC?)	1. SI (SIAUTONOMIA) 2. NO (NOAUTONOMIA)
CONOCIMIENTO LEC (¿Ha leído Usted la LEC?)	1. SI (CONEIXLEC) 2. NO (NOCONEIXLEC)
NÚMERO CALIDAD (Número de veces que utiliza el concepto calidad como necesidad)	Variable cuantitativa
NÚMERO CRÍTICA LEC (Número de unidades de expresión contrarias a la LEC)	Variable cuantitativa

Pues bien, a partir de estas variables hemos realizado un análisis de conglomerados en dos fases, una variante del análisis cluster que nos permite combinar variables categóricas nominales y ordinales con variables cuantitativas. El resultado del análisis de clasificación nos devuelve a los individuos de la muestra agrupados en tres clusters o grupos.

Tabla 1. Resultado clasificatorio del análisis cluster

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos CLUSTER1	33	50,8	50,8	50,8
CLUSTER2	15	23,1	23,1	73,8
CLUSTER3	17	26,2	26,2	100,0
Total	65	100,0	100,0	

A continuación procedemos a conocer las características internas de cada uno de los grupos resultantes, esto es a concretar sus perfiles a través del análisis de frecuencias y de análisis de tablas de contingencia. Veamos estos análisis en una tabla resumen:

Tabla 2. Perfiles de los grupos extraídos del análisis cluster

	CLUSTER 1 n = 33	CLUSTER 2 n = 15	CLUSTER 3 n = 17	Pruebas de significación
EDAD	— \bar{x} = 39,0 Med = 42,0	— \bar{x} = 41,2 Med = 35,0	— \bar{x} = 45,71 Med = 54,0	H de Kruskal-Wallis: 1,399 Sig. = 0,497
TITULARIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO	Público = 100%	Concertado/ privado = 100%	Público = 47,1% Concertado/privado = 52,9%	$X^2 = 46,815$ $\alpha = 0,000$ $V = 0,849$ (*)
CALIDAD (Discurso sobre la calidad coincidente con la LEC)	QSI = 27,3% QNO = 72,7%	QSI = 80% QNO = 20%	QSI = 52,9% QNO = 47,1%	$X^2 = 11,963$ $\alpha = 0,000$ $V = 0,429$
EVALUACIÓN del profesorado (Discurso sobre la evaluación del profesorado coincidente con la LEC)	AVASI = 27,3% AVANO = 72,7%	AVASI = 100%	AVASI = 29,4% AVANO = 70,6%	$X^2 = 24,228$ $\alpha = 0,000$ $V = 0,611$
SEGREGACIÓN (¿Los centros concertados/privados segregan al alumnado?)	SEGREGASI = 90,9% SEGREGANO = 9,1%	SEGREGANO = 100%	SEGREGASI = 35,3% SEGREGANO = 64,7%	$X^2 = 38,251$ $\alpha = 0,000$ $V = 0,767$
LEC (¿Está de acuerdo con la Ley?)	SILEC = 18,2% NOLEC = 81,8%	SILEC = 80% NOLEC = 20%	SILEC = 100%	$X^2 = 35,590$ $\alpha = 0,000$ $V = 0,740$
RECURSOS (¿Hay suficientes recursos económicos para desplegar la Ley?)	SIRECURSOS = 9,1% NORECURSOS = 90,9%	SIRECURSOS = 100%	SIRECURSOS = 82,4% NORECURSOS = 17,6%	$RV = 45,842$ (**) $\alpha = 0,000$ $V = 0,798$
PROFESORADO (¿Falta profesorado para desplegar la Ley?)	MANCAPROF = 100%	NOMANCAPROF = 100%	MANCAPROF = 52,9% NOMANCAPROF = 47,1%	$X^2 = 46,476$ $\alpha = 0,000$ $V = 0,846$

AUTONOMÍA (¿Está de acuerdo con el Plan de Autonomía de Centros que recoge la LEC?)	SIAUTONOMIA = 9,1% NOAUTONOMIA = 90,9%	SIAUTONOMIA = 80% NOAUTONOMIA = 20%	SIAUTONOMIA = 100%	$X^2 = 44,486$ $\alpha = 0,000$ $V = 0,827$
CONOCIMIENTO LEC (¿Ha leído Usted la LEC?)	CONEIXLEC = 27,3% NOCONEIXLEC = 72,7%	CONEIXLEC = 100%	CONEIXLEC = 100%	$X^2 = 36,896$ $\alpha = 0,000$ $V = 0,753$
NÚMERO CALIDAD (Número de veces que utiliza el concepto calidad como necesidad)	$\bar{x} = 3,27$ Med = 2,0	$\bar{x} = 12,2$ Med = 12,0	$\bar{x} = 8,41$ Med = 10,0	<i>H</i> de Kruskal-Wallis: 37,548 Sig. = 0,000
NÚMERO CRÍTICA LEC (Número de unidades de expresión contrarias a la LEC)	$\bar{x} = 9,18$ Med = 9,0	$\bar{x} = 1,60$ Med = 2,0	$\bar{x} = 4,65$ Med = 3,0	<i>H</i> de Kruskal-Wallis: 35,340 Sig. = 0,000
SEXO	Hombre = 54,5% Mujer = 45,5%	Hombre = 40% Mujer = 60%	Hombre = 29,4% Mujer = 70,6%	$X^2 = 3,036$ $\alpha = 0,219$
<p>(*) La V de Cramer mide la fortaleza de la asociación entre las variables. Valores próximos a 1 indican máxima asociación; valores próximos a 0 indican inexistencia de asociación</p> <p>(**) En el caso de que haya un 15% de casillas con valores esperados menores a 5, se sustituye el estadístico X^2 por la Razón de verosimilitud, y se interpreta de igual manera que el anterior.</p>				

Hemos hallado la prueba *H* de Kruskal-Wallis para los casos en que las variables dependientes son como mínimo ordinales (con suficiente número de rangos). Pues bien, tal y como se desprende de esta prueba, para las variables consideradas, excepto para edad, el nivel crítico es en todos los casos menor a 0,05, hecho que nos lleva a rechazar la hipótesis de igualdad de promedios poblacionales y concluir que las muestras comparadas difieren en cuanto a los resultados. Esta conclusión nos permite asegurar el comportamiento diferenciado entre los grupos hallados a través del análisis de conglomeración. Para el resto de variables, categóricas y dicotómicas todas ellas, hemos procedido a hallar la chi-cuadrado de Pearson para contrastar la hipótesis de independencia entre los criterios de clasificación utilizados, esto es, entre cada una de las variables dependientes y la variable independiente (agrupaciones resultantes del análisis cluster). Los resultados, en todos los casos excepto para la variable sexo, nos permiten rechazar la hipótesis nula de independencia de las variables con una probabilidad de error menor a 0,05.

Así pues, tenemos tres grupos bien diferenciados que podemos resumir de la siguiente forma:

1.- CLUSTER1: Se trata de 33 docentes, el 50,8% del total que se ha entrevistado que se caracterizan por trabajar en centros públicos. Es un grupo fuertemente compacto en lo que se refiere a su oposición a la LEC: el 82% manifiesta estar en desacuerdo con la LEC y el número de unidades de expresión contrarias a la LEC es de 9,18 en cada entrevista de promedio, un valor que supera casi en 6 veces al CLUSTER” y dobla el del CLUSTER3. Es un grupo contrario al discurso de la calidad que se recoge en la LEC, que se opone al plan de autonomía de centros que propugna la misma y que también se manifiesta contrario a la evaluación de los docentes. Creen que hay pocos recursos económicos y de profesorado y muy mayoritariamente opinan que los centros concertados y privados segregan al alumnado.

2.- CLUSTER2: Es un colectivo de 15 docentes que trabajan todos ellos en centros concertados/privados. De los tres grupos es el más favorable a la LEC: el 100% dicen haberla leído y el 80% manifiesta estar de acuerdo con el texto legal. El número de expresiones críticas a la LEC es el más bajo de los tres grupos, alcanzando aquí las 1,60 unidades de expresión crítica de promedio. El 80% está de acuerdo con el discurso sobre la calidad que recoge la LEC, el 100% está de acuerdo con la evaluación del profesorado y con que hay suficientes recursos económicos para el despliegue de la LEC; tampoco creen que haya un problema de falta de profesorado. El 80% está de acuerdo con el plan de autonomía de centros y de promedio utilizan 12,2 veces el concepto de calidad como necesidad.

3.- CLUSTER3: Es un colectivo de 17 docentes, el 26,2% de la muestra, que se manifiesta favorable a la LEC pero que presentan respuestas más heterogéneas que el CLUSTER2. Esto es, se trataría de un colectivo que apuesta por la LEC de una manera más pragmática o como algo inevitable, aunque se manifiesta más crítico que el anterior grupo. Aunque el 100% dice estar de acuerdo con la LEC, encontramos en su discurso, de promedio, 4,65 unidades de expresión contrarias a la LEC. El 53% trabaja en centros concertados/privados y el resto en públicos. El 53% tiene un discurso de la calidad coincidente con la LEC, pero el 47% lo tiene contrario. Mayoritariamente creen que hay suficientes recursos económicos, pero un 53% creen que falta profesorado. Dicen haber leído la LEC y todos están de acuerdo con el plan de autonomía de centros.

Para acabar este Nivel Estructural Relacional hemos realizado un análisis de correspondencias múltiple (en el paquete estadístico SPSS.17, viene referido como Escalamiento óptimo), en el que las variables que intervienen son todas categóricas. Sintéticamente, los resultados obtenidos a través de este análisis se especifican a continuación.

Tabla 3. Resultados del resumen del modelo del análisis de correspondencias

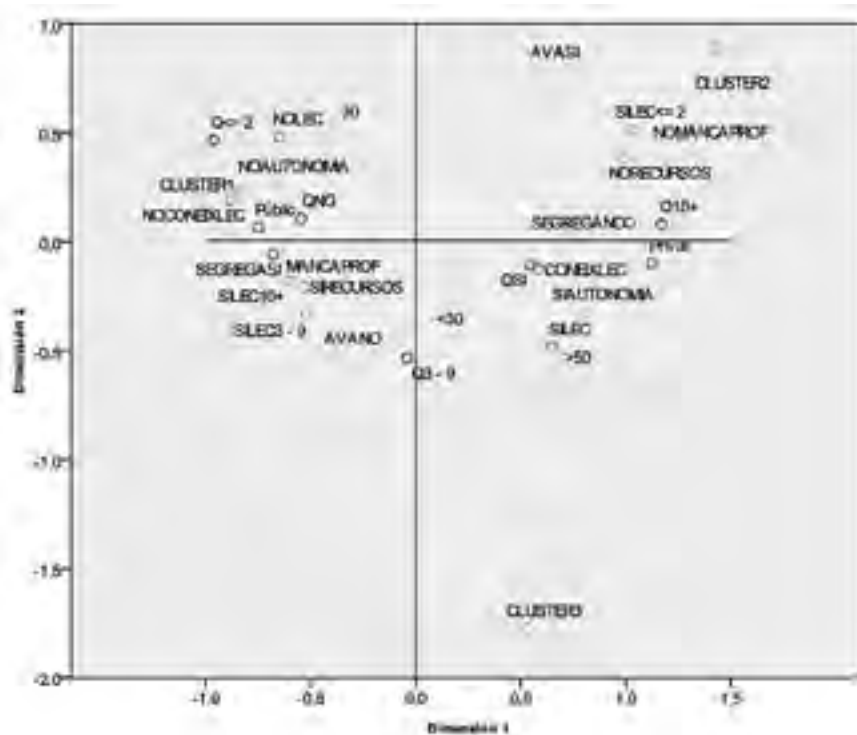
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada		
		Total (Autovalores)	Inercia	% de la varianza
1	,934	7,271	,559	55,932
2	,632	2,398	,184	18,446
Total		9,669	,744	
Media	,859 ^a	4,835	,372	37,189

a. El Alfa de Cronbach Promedio está basado en los autovalores promedio.

En este caso, un 74,4% de la variabilidad total queda explicada. La primera dimensión explica el 55,9% de la variabilidad, mientras que la segunda dimensión explica el 18,4%. Por tanto, la dimensión 1 es más importante, hecho que queda reflejado tanto en el autovalor como en la varianza que explica. La variable más definitoria tanto para la dimensión 1 como para la 2 es la variable resultante del análisis cluster, esto es, el “número de conglomerados en dos fases”: correlaciona con la dimensión 1 con un valor 0,954 y con la dimensión 2 con un valor 0,860. Seguidamente, la dimensión 1 viene bien definida también por “Tipo de centro” ($r = 0,845$), “Número de veces que utiliza el concepto (calidad) como necesidad mayor” ($r = 0,734$), “Falta profesorado” ($r = 0,750$) y “¿Los centros concertados segregan?” ($r = 0,693$). Por su parte, la dimensión 2 viene definida, además de por la variable de conglomeración ya señalada, por el “Discurso sobre evaluación coincidente con la LEC” ($r = 0,413$), correlación moderada, teniendo en cuenta, además, que el resto de variables contribuyen escasamente a su configuración.

Por último, veamos las distancias entre las categorías en forma gráfica, en un gráfico dimensional en el que se recoge la importancia explicativa que tienen las categorías de las variables para cada uno de los dos ejes o dimensiones. De manera general, cuanto más alejadas están del origen, mayor contribuyen a la explicación de cada dimensión, y cuanto mayor proximidad hay entre las categorías, mayor grado de relación existe entre ellas.

Gráfico 1. Diagrama de dispersión biespacial de las categorías de las variables



En el gráfico se aprecia como las categorías CLUSTER1 y CLUSTER2 conforman la dimensión 1, cada una de ellas con las categorías que les son más próximas; la categoría CLUSTER3, en el extremo inferior, y la categoría AVASI (Discurso sobre la evaluación coincidente con la LEC), son las categorías que más contribuyen a explicar la dimensión 2. La definición tan clara de los dos primeros clusters hace que en el gráfico se aprecien dos espacios, a su vez, muy definidos, situados a derecha e izquierda del cuadrante superior.

4. El Nivel Social-Hermenéutico.

Para concluir el ACM, la última etapa o nivel retoma el análisis propiamente cualitativo pero esta vez contextualizado en la tipología de grupos resultantes en los anteriores niveles. En este nivel se trata de seleccionar e interpretar el discurso de los actores, a la luz de la teoría y de los conceptos teóricos. Básicamente los objetivos operativos del Nivel Social-Hermenéutico son dos: a) Identificar unidades de significado de cada individuo (de cada discurso) dentro del contexto tipológico y ponerlas en relación con las características y/o atributos de los individuos, y b) conectar las unidades de significado con los conceptos teóricos utilizados en el marco teórico y que han servido en la primera etapa o Nivel de Categorización Textual. En el siguiente cuadro reflejamos la manera de sistematizar la información correspondiente al CLUSTER1.

Cuadro 3. Ejemplos de sistematización para el análisis social-hermenéutico para el caso del CLUSTER1

<p>Contexto: Complejidad de la sociedad y del sistema educativo</p> <p>Relación teórica:</p> <p>Waller (1982), conf. lito inherente familia-educación.</p> <p>Freedman (1988), "teacher burnout".</p>	<p>"La firma de la LEC no es tan importante, yo creo que todo se está moviendo hacia allí, pero no creo que sea lo fundamental. Pienso que si nos fijamos en esto nos olvidamos de las verdaderas dificultades de la profesión. Para mí, y es lo que me toca, claro, desde hace ya unos años, esto es un proceso que no empieza ahora de golpe, nosotros los maestros estamos mal desde, bueno, a lo mejor no tanto, pero yo tengo la sensación de que no se nos respeta lo suficiente dentro de la sociedad. Siempre estamos en el punto de mira. Cuando algo va mal, la educación es la que tiene la culpa..." (ESTATUS PROFESIONAL, E5, 48-53).</p> <p>"Hasta que no nos rebelamos contra las presiones, no hay nada que hacer, te meten goles desde la administración, las familias... Antes nuestra profesión tenía otros problemas pero no esto de que hacen con nosotros lo que quieren. La nueva ley, por ejemplo, tiene de más autoridad? No, lo que quiere es evaluarnos para introducir diferencias entre nosotros. Lograrán que no seamos un único cuerpo, bueno, mirándolo bien, ya lo han logrado, ya no hay nada que hacer (...)" (ESTATUS PROFESIONAL, E12, 23-27).</p> <p>1-1</p>
<p>Contexto: Aprobación de la LEC-Cataluña</p> <p>Relación teórica:</p> <p>Byrnes (1976), horizontalidad profesional</p> <p>Burstein y Demerouti (1992), los límites de la profesionalización.</p> <p>Dubet (2006), Programa institucional</p>	<p>"Ahora siento que ya no sólo viene la Consejería a decirte como tienes que hacer tu trabajo, sino que el equipo directivo va teniendo facultades para controlarte, para controlarte tu trabajo y si no le gusta (que hacen?) pues lo que se está diciendo es que están echando del centro a más a gente vale a saber" (AUTONOMÍA PROFESIONAL, E3, 125-127).</p> <p>"Yo creo que eso de la autonomía de centros no está bien, yo tengo miedo, si tienes bien tu trabajo, ¿quién te garantiza que te quedarán en el centro? Dices que si eres buena en tu trabajo, pues querrán que te quedes. ¿No? No lo tengo claro, porque dependerá en gran medida del director. Para los que somos internos puede ir bien, pueden hacer por quedarse en el centro que te guste la idea, si se lleva a cabo bien, pero yo ya conozco un poco cómo se mueven las cosas" (AUTONOMÍA PROFESIONAL, E17, 210-213).</p> <p>"Es una vuelta de tuerca más, va en la dirección de que no podemos decidir, cada vez menos decisiones. La ley pretende eso, no han contado con el colectivo de maestros, la han hecho a espaldas de la realidad que viven los centros" (AUTONOMÍA PROFESIONAL, E5, 140-143).</p> <p>1-2</p>
<p>Contexto: situación de la educación y LEC</p> <p>Relación teórica:</p> <p>Fernández-Figueroa (2002), "ideal de servicio"</p>	<p>"Uno hace con este interés de dedicarse a los demás, el maestro no te hace sino que hacer, ya se que es un México pero la experiencia que tengo me dice que es cierto" (VOCACIÓN, E2, 25-26).</p> <p>"Conoces a lo largo de los años a gente que se dedica a la enseñanza sin ningún conformismo de valores de tipo personal y eso es porque no han nacido para este trabajo. Los niños requieren mucha atención, no sólo para aprender las cosas instrumentales, sino para acompañamiento, este tipo de trabajo requiere mucho emocionalmente. Antes creo que había más vocación, ahora cada vez veo menos, veo más un trabajo como otro cualquiera, pero con seguridad, claro" (VOCACIÓN, E7, 33-37).</p>

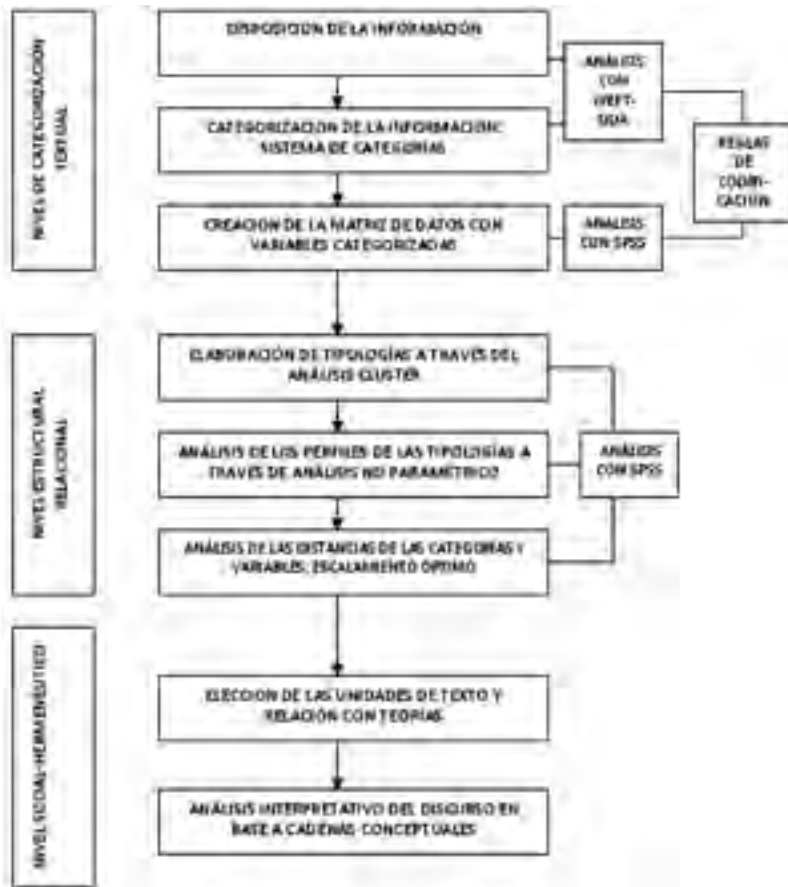
En el cuadro, en la columna de la izquierda, recogemos las aportaciones teóricas y algunos de los conceptos que nos han servido para el análisis de la información. Así, por ejemplo, las expresiones o unidades de expresión seleccionadas correspondientes a los entrevistados E5 y E12, tienen que ver con la categoría ESTATUS PROFESIONAL, y más tarde serán interpretadas con la ayuda de la teoría, ya

clásica de Waller (1932) sobre los conflictos entre las familias y la institución escolar y con el concepto de *burnout* aplicado a los docentes que acuñó Freechman (1988).

Por tanto, el discurso se analiza en base a (1) la aparición de las dimensiones, con sus variables, respetando el guión de la entrevista, o, (2) con algún otro tipo de orden lógico que se justifique. También puede optarse por un discurso interpretado en base a la agrupación realizada cuyo resultado ha sido los tres clusters. Esto es, presentar cada uno de los clusters con su discurso respecto a las dimensiones. Sin embargo, desde nuestro punto de vista esta solución compartimenta innecesariamente el análisis final, haciendo que éste sea menos fluido. Cualquiera de las dos opciones antes señaladas, siempre que tengan como base la propia conceptualización (bien en dimensiones, bien en variables o, incluso, en las propias categorías) son soluciones mejor ajustadas a los requerimientos del análisis hermenéutico del discurso.

Por último, expresamos esquemáticamente la secuencia del ACM con sus principales rasgos:

Imagen 7. Secuencia del ACM con sus niveles y pasos



Bibliografía

- ÁGRESTI, A. (1990) *Categorical data analysis*. New York: Wiley.
- ALONSO, L. E. (1998) *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid: Fundamentos.
- ALVIRA, F.; AVIA, M.; CALVO, R. y MORALES, J. F. (1979) *Los dos métodos de las ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- ALVIRA MARTÍN, F. (2002) *Perspectiva cualitativa/perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica*. Mexico DF: Mc GrawHill.
- BALLESTER, L. (2006) “El análisis semántico y pragmático de las entrevistas de investigación”. Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales, núm. 16, pp. 107-129.
- BECKER, H. S. (1976) “The teacher in the authority system of the public school”, en HAMMERSLEY, M. y WOODS, P. (eds.) *The process of schooling*. Milton Keynes: Open University Press.
- BOUDON, R. (1981) *La lógica de lo social*. Madrid: Rialph.
- BURBULES, N. y DENSMORE, K. (1992) “Los límites de la profesionalización de la docencia”. Educación y Sociedad, núm.: 11, pp.: 67-83.
- CEA D'ANCONA, M. A. (1996) *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CICOUREL, A. (1982) *El método y la medida en sociología*. Madrid: Editora Nacional.
- CONDE, F. (1987) “Una propuesta de uso conjunto de las técnicas cuantitativas y cualitativas en la investigación social. El isomorfismo de las dimensiones topológicas de ambas técnicas”. Revista Española de Investigaciones Sociológicas n° 39, pp. 213-224.
- CONDE, F. (1991) “Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativa y cualitativa en la investigación social”. Revista Española de Investigaciones Sociológicas n° 51, pp. 91-117.
- CONOVER, W. J. (1980) *Practical nonparametric statistics*. New York: Wiley.
- DUBET, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (2002) “¿Es pública la escuela pública?”, en FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (coord.) *¿Es pública la escuela pública?* Bilbao: Praxis.
- FRECHMAN, S. (1988) “Teacher’ burnout and institucional Stress”, en OZGA, J. (ed.) *Schoolwork*. Milton Keynes: Open University Press.
- LATIESA, M. (1991) “Análisis multivariable de tablas de contingencia: sistemas de ecuaciones y grafos”. Revista Papers, núm. 37, pp.: 77-96.
- MATEOS-APARICIO, G. y MARTÍN, M. (2002) *El análisis de varianza en la investigación comercial*. Madrid: Prentice Hall.
- MAYNTZ, R., HOLM, K. y HÜBNER, P. (1988) *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza Editorial.
- ORTÍ, A. (1986) “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural, la entrevista abierta y la discusión de grupo”, en GARCÍA FERRANDO, M; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F., *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza Editorial.
- PARDO MERINO, A. y RUIZ DÍAZ, M. A. (2005) *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: Mc Graw-Hill.

- REICHART, Ch. R. y COOK, T. D. (2001)** “Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos”, en COOK, T. D. y REICHART, Ch. R. (ed) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ, P. y MOLINA, O. (2008)** “La segmentación de la demanda turística española”. *Revista Metodología de Encuestas*, núm. 9 (1).
- SCHEFFÉ, H. A. (1959)** *The análisis of variance*. New York: Wiley.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (2004)** *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- THEIL, H. (1970)** “On the estimation of relationships involving qualitative variables”. *American Journal of Sociology*, núm. 76, pp.: 103-154.
- VERD, J. M. y LÓPEZ, P. (2008)** “La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo”. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, núm. 16, pp. 13-42.
- WALLER, W. (1932)** *The Sociology of Teaching*. Nueva York: Wiley.