

Análisis de datos cualitativos en el enfoque etnográfico

Dr. José Luís Medina Moya

Extracto del texto Medina, J.L. (2006) *Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería*. Barcelona: Publicaciones de la universidad de Barcelona

ANÁLISIS CUALITATIVO DE DATOS EN EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO

1. Análisis de datos y elaboración del informe de investigación y las conclusiones

Antes de explicar las estrategias usadas para analizar los datos de nuestra investigación nos parece pertinente justificar la presencia de este apartado en el capítulo que hace referencia al proceso investigador.

Los estudios interpretativos difieren de las metodologías de corte cuantitativo o positivista con respecto a la secuenciación de los pasos o etapas del proceso investigador. En los trabajos interpretativos el análisis bibliográfico, la formulación de hipótesis o temas a indagar, la recolección y el análisis de datos ocurren simultáneamente en lugar de ser fases consecutivas y separadas temporalmente a lo largo del proceso (Gil, 1994). En nuestro estudio el análisis se ha realizado de manera simultánea con la recogida de datos y ha guiado la misma. A medida que íbamos disponiendo de las primeras informaciones, su análisis nos obligaba a focalizar en ciertos aspectos la siguiente recogida de información y así sucesivamente. Ese proceso infragmentable de espiral cíclica nos parece que es suficiente justificación para situar el análisis como una parte del trabajo de campo más que como su consecuencia.

Pero esa infragmentabilidad también ha estado presente en el interior de los procesos que hemos seguido para analizar, elaborar y dar un sentido a la información que hemos recogido. Aunque en el análisis de datos que hemos realizado podemos distinguir conceptualmente tres fases que conforman tipos de operaciones diferentes con los datos (segmentación y codificación de unidades de significado, identificación de los temas principales o núcleos temáticos emergentes e integración e interpretación de los resultados en vectores cualitativos), no es menos cierto que la secuencia (lineal) con que aquí lo presentamos (a efectos de su presentación ordenada) no se corresponde de modo unívoco con el proceso circular y dialéctico que en realidad hemos llevado a cabo.

Esas tres fases no son tres momentos diferenciados del proceso analítico sino más bien diferentes operaciones (reducción de datos, disposición de datos y obtención de conclusiones) sobre el corpus de datos que configuran un sólo proceso infragmentable, recurrente, inductivo-deductivo y circular. En este proceso hemos llevado a cabo una descomposición inicial de datos desde una perspectiva emic (conceptos de primer orden) o **dimensión descriptiva del análisis** y una posterior reconstrucción sintética desde una perspectiva etic (conceptos de segundo orden) o **dimensión interpretativa**. Esta interacción y diálogo constante entre inducción y deducción, entre la significatividad subjetiva (emic) que las personas participantes en el estudio han aportado y los marcos teórico-conceptuales del investigador (etic) que han orientado esta indagación han atravesado todo el proceso de análisis constituyendo una doble hermenéutica (Giddens, 1976) con la que hemos intentado reducir la distancia cognitiva entre ambos sistemas conceptuales.

Pero, debemos puntualizar que esta modalidad dialéctica de análisis, típica de las investigaciones cualitativas sólo tiene sentido (o se la hace más inteligible) cuando se la contextualiza en el proceso de desarrollo y construcción teórico-conceptual en la

investigación naturalista/interpretativa que tiene como objeto la producción de redes conceptuales a partir de las cuales podamos comprender la realidad.

1.1. El análisis de datos cualitativos como proceso de construcción conceptual

Las cuestiones más problemáticas en cuanto al desarrollo de enunciados teóricos en la investigación cualitativa se relacionan directamente con la dificultad en establecer una dialéctica entre el punto de vista de los actores sociales (emic) y el punto de vista del investigador (etic), dialéctica a la que Giddens (1976) ha denominado doble hermenéutica. Este proceso dialéctico de interpretación sucede cuando, en el contexto de la investigación interpretativa, dos visiones del mundo sustentadas en tradiciones a menudo diferentes (el sistema de significados de los actores sociales y la tradición disciplinar del investigador) se ponen en contacto con el fin último que el investigador conozca y comprenda la tradición o práctica que desconoce pero desde los mismos esquemas de significado emic que le dan sentido.

Ciertamente nosotros como investigadores utilizamos como marco de análisis y comprensión la producción científica y teórica de la tradición epistemológica y disciplinar de la que participamos, concretada en nuestro caso, en los primeros capítulos de este trabajo. Pero no es menos cierto que al usar una metodología cualitativa y estar comprometidos con un trabajo interpretativo que nos conduzca a cierta comprensión nos hemos esforzado por aprehender los esquemas conceptuales y significados que utilizan las personas que han participado en la investigación para dar sentido a sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. De manera que hemos adaptado, reformado y reconstruido (esto es, interpretado) los esquemas teóricos de nuestra disciplina o tradición para captar aquellas estructuras de significados. Es a través de ese diálogo interpretativo que se posibilita la producción y desarrollo teórico en la investigación cualitativa. Pero, al mismo tiempo, esa doble hermenéutica es la clave del análisis interpretativo que hemos llevado a cabo en este trabajo.

En efecto, la sensibilidad fenomenológica que ha orientado nuestra investigación hacia el conocimiento de los fenómenos que hemos estudiado **desde** los marcos teóricos y sociales donde aquéllos han sucedido nos ha obligado a iniciar nuestro análisis con la búsqueda de lo que Van Maanen (1983) denomina conceptos de primer orden. Se trata de los datos brutos de la investigación, son las descripciones e interpretaciones que los participantes en la investigación dan a los fenómenos que hemos estudiado. En nuestro análisis (primer nivel), durante el proceso de codificación, hemos identificado 1347 unidades de significado (fragmentos del corpus de datos) mediante códigos descriptivos o sustantivos de bajo nivel inferencial. De esas unidades de significado o descripciones narrativas de los informantes con valor semántico han emergido inductivamente 45 conceptos de primer orden (**categorías**) con los que hemos intentado describir la perspectiva emic de la realidad que deseábamos estudiar generando descripciones que toman su sentido de los significados de las personas participantes en la investigación y no de las ideas o concepciones del investigador.

Pero esa identificación de los conceptos sustantivos o de primer orden implica ya una conversación interpretativa entre las perspectivas de significado de los informantes y la del investigador. Esa doble hermenéutica ha dado lugar (en un segundo nivel de análisis) a la agrupación y fusión de los conceptos de primer orden (categorías) en **7 núcleos temáticos emergentes**. Esos dominios unificadores, núcleos temáticos

emergentes o metacategorías subsumen, reordenándolos, a los conceptos de primer orden. En efecto, estos conceptos sensibles los hemos construido interactivamente durante el proceso de análisis utilizando para ello categorías conceptuales procedentes de nuestro marco teórico y de interpretación. Categorías que hemos tratado de modelar y reconstruir para captar el sentido y las múltiples facetas de la realidad que hemos estudiado tal y como la describían el profesorado y el alumnado que han sido nuestros informantes.

El último y más dificultoso eslabón del proceso de análisis, íntimamente ligado al problema del desarrollo conceptual en la investigación interpretativa, ha sido la generación y explicitación de conceptos de segundo orden (Van Maanen, 1983). Después de un análisis lineal y transversal de los núcleos temáticos o dominios cualitativos hemos desarrollado tres constructos teóricos que denominamos **vectores cualitativos** y que hemos utilizado para explicar, desde nuestra perspectiva teórica, los patrones subyacentes a las categorías o datos de primer orden. Todo este proceso queda reflejado en la siguiente figura:

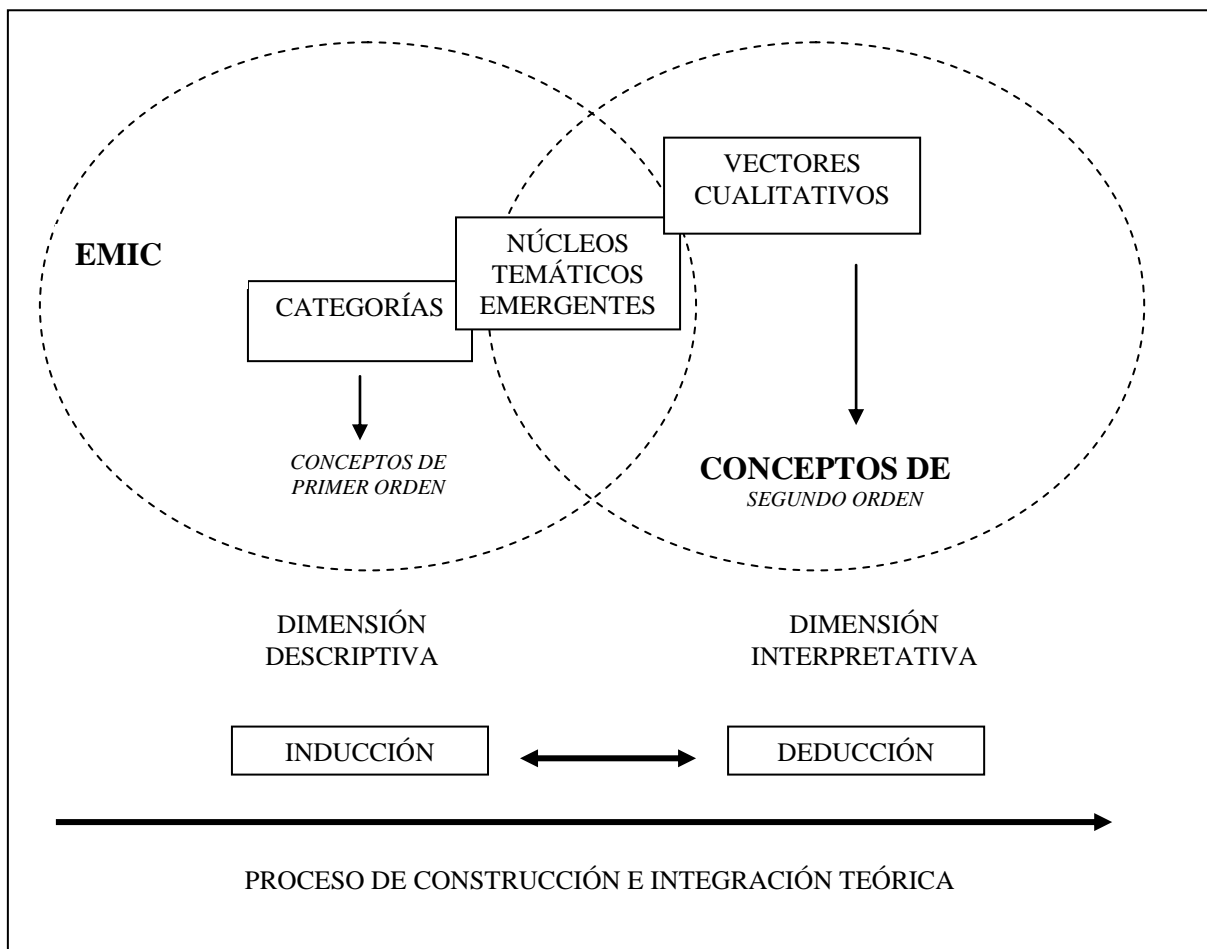


Figura 1. Análisis e integración teórica de datos

Debemos puntualizar que nuestras conclusiones o conceptos de segundo orden se refieren explicativamente a los conceptos de primer orden y sensibles (categorías y núcleos temáticos); son nuestras interpretaciones de las interpretaciones que los participantes hacen de sus propias prácticas educativas. Con ellas hemos intentado

trascender o traspasar los límites de las descripciones densas o conceptos descriptivos. Y dado que nos hemos situado en una perspectiva de análisis crítico con ese trabajo hermenéutico (un verdadero salto al vacío) hemos tratado de reconstruir el sentido y apropiarnos del significado oculto tras lo cotidiano y aparente.

2.1. Niveles de análisis e inferencia

Pese a que en investigación cualitativa se da una cierta indiferenciación de las actividades analíticas (Gil, 1994) en nuestro trabajo hemos intentado llevar a cabo un proceso analítico riguroso, transparente y replicable. El método que hemos seguido para llevar a cabo el análisis de datos ha sido el de las **comparaciones constantes** propuesto por Glaser y Strauss (1967). Este es un método generativo, constructivo e inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas. El objetivo final de esa modalidad analítica es la generación inductiva de constructos teóricos (nosotros los hemos denominado vectores cualitativos) que junto con los núcleos temáticos (dominios cualitativos) y las categorías conforman un entramado conceptual que subsume todos los aspectos de la realidad estudiada y les asigna un sentido y significado nuevos.

Al mismo tiempo que hemos ido clasificando los fenómenos en distintas categorías éstas han sido comparadas entre sí con el objeto de refinarlas y hacerlas más fiables. De ese modo hemos podido identificar similitudes y diferencias entre los distintos fenómenos que hemos estudiado lo cual nos ha permitido definir las propiedades básicas de las categorías y de los dominios, así como una clarificación de los límites y relaciones entre las categorías lo que, a su vez, nos ha ayudado a que emerjan metacategorías.

Por lo tanto, el análisis de los datos procedentes de las observaciones y entrevistas que llevamos a cabo se dividió en los siguientes niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información:

- NIVEL 1: Segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas.*
- NIVEL 2: Construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías.*
- NIVEL 3: Identificación de vectores cualitativos: Interpretación de datos (análisis secuencial y transversal de las metacategorías) a la luz del marco teórico que habíamos construido previamente.*

Nótese que los dos primeros pasos corresponden a lo que hemos denominado **hermenéutica objetiva** (dimensión descriptiva del análisis) donde hemos tratado de reflejar y describir con la máxima precisión y sin inferencias los motivos, intereses y significados que para las personas participantes en nuestro estudio tenían los fenómenos que estábamos investigando. En el último punto de nuestro análisis (que se corresponde con las conclusiones de nuestro estudio) hemos llevado a cabo una **hermenéutica crítica** (dimensión interpretativa) donde hemos fusionado el horizonte de significados de las profesoras, profesores, enfermeras, enfermeros y estudiantes que participaron en nuestro estudio con “nuestro” horizonte simbólico materializado en el marco teórico (de inspiración crítica) que hemos construido en la primera parte de este trabajo. Este último aspecto trata de superar una de las dificultades que según Goetz y LeCompte (1988) se

encuentran cuando se intenta realizar la integración e interpretación de los resultados: el compromiso con una postura o marco teórico determinado. En efecto, el trabajo interpretativo o hermenéutico que se presentará en el capítulo noveno intenta ir más allá de la simple descripción de la realidad estudiada tal cual es vista por sus protagonistas para fundir ese horizonte de significados con las categorías interpretativas del investigador explicitadas en los seis primeros capítulos de este trabajo. En ese capítulo hemos intentado ir más allá de los datos para entrar en el resbaladizo terreno de las inferencias, con objeto de (o por lo menos con la intención), a partir de los datos descriptivos agrupados en los temas generales o dimensiones cualitativas (Ferrer, 1993) presentar argumentos bien entrelazados que puedan desarrollar líneas inferenciales y de construcción teórica.

NIVEL 1: Segmentación y categorización de unidades de significado

En una primera fase, nuestro esfuerzo interpretativo ha estado orientado al desarrollo de descripciones “densas” (Geertz, 1987), es decir, descripciones de los significados que el profesorado y el alumnado utilizan para comprender y dar sentido a las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la Enfermería.

Con ese fin iniciamos una primera lectura de todas las transcripciones (entrevistas y notas de campo) lo que nos permitió hacernos una idea global del contenido de las mismas y conocer los temas nucleares en torno a los cuales se articulaban el discurso de los participantes.

En un segundo trabajo de lectura, llevamos a cabo la segmentación del corpus de datos. Para ello hemos considerado unidades de significado aquellos fragmentos que reflejasen una misma idea (fragmentos del texto con sentido semántico). Para esa segmentación o división en unidades de significado hemos utilizado el criterio del **tema abordado** y, por tanto, la segmentación del corpus de datos (identificando las unidades de significado) y la codificación de las mismas se han llevado a cabo en una sola operación de modo simultáneo. Es decir, los temas a los que aluden las diversas unidades de significado que hemos identificado constituyen las diversas categorías en las que aquéllas se han incluido.

Pero esa segmentación se ha realizado también respecto a las unidades de significado. Una vez identificadas todas las unidades de significado que hacían alusión a una misma idea se seleccionaron aquéllas que eran relevantes para los objetivos de nuestro estudio descartando aquéllas que no tenían ningún tipo de relación.

En resumen, categorización y segmentación son dos operaciones que hemos realizado simultáneamente porque el criterio usado fue la pertenencia a un determinado concepto o tópico, donde las unidades que hacían referencia a determinada idea se incluyeron en las categorías que se correspondían con esa idea.

Hemos identificado las categorías con códigos de tres y cuatro letras que, en general, coincidían con las primeras de la idea a la que la categoría se refiere. Por ejemplo la categoría “NFP” se refiere a Necesidades de Formación sentidas por el Profesorado, o la categoría “DICPA” se refiere a las Dificultades (percibidas por el profesorado) para la Innovación y Cambio en la Práctica Asistencial.

El proceso de construcción del sistema de categorías ha sido inductivo, abierto y generativo. Es decir, no hemos utilizado ningún esquema categorial previamente construido en el que encajar las unidades de significado. De modo que a medida que íbamos realizando la segunda lectura en profundidad, a cada unidad de significado relevante le asignábamos un código con el cual habíamos identificado la categoría a la que considerábamos que la unidad pertenecía y que se correspondía con el tema o tópico que aparecía en el texto.

Después de un largo y trabajoso proceso, emergieron 45 categorías que cubrían todas las unidades de análisis relevantes para nuestro estudio. Cabe señalar que, a través del método de las comparaciones constantes, el sistema emergente de categorías fue constantemente refinado, modificado, depurado y redefinido en función de las nuevas unidades que iban apareciendo. A medida que iban apareciendo nuevas unidades de significado las comparábamos con las categorías ya existentes para incluirlas en una de ellas; si no era posible, se creaba una nueva categoría que cubriese la idea a la que se refería la nueva unidad de significado. Pero al mismo tiempo, comprobábamos y comparábamos las unidades que pertenecían a diferentes categorías ajustando los criterios de pertenencia y asignación lo cual nos permitió fusionar categorías muy semejantes, dividir aquéllas con un contenido demasiado heterogéneo y redefinir sus etiquetas para que se adecuasen mejor a su contenido. El proceso de construcción del sistema categorial finalizó cuando empezamos a comprobar la saturación de las categorías, es decir, en una nueva lectura de las transcripciones no encontramos nueva información que generase la creación de nuevas categorías.

De manera que al final de este proceso nos encontramos con 1347 unidades de significado relevantes para nuestros intereses de investigación agrupadas en las 45 categorías emergentes recogidas y definidas en la tabla siguiente.

CÓDIGO	DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA
1. AEP	<i>Alejamiento escuela-profesión.</i> Descripción del alejamiento entre la escuela (filosofía, intereses...) y la profesión.
2. APD	<i>Aspectos problemáticos de la enseñanza.</i> Descripción de los aspectos más problemáticos percibidos por los profesores acerca de la enseñanza de la Enfermería.
3. AVC	<i>Aislamiento versus colaboración.</i> Descripción de formas de trabajo individualistas del profesorado y manifestación de la necesidad de un trabajo colaborativo.
4. CACP	<i>Distinción entre conocimiento académico y profesional.</i> Descripción de las diferencias existentes entre el conocimiento académico y didáctico del contenido que posee el profesorado y el saber que utiliza la enfermera profesional en la práctica asistencial.
5. CBC	<i>Conceptualización de una buena clase.</i> Descripción de los procesos característicos de aquellas sesiones en las que el profesorado tuvo la impresión de que habían alcanzado un elevado grado de éxito.

6. CCP	Contenido del conocimiento profesional. Descripción de las estructuras teóricas, modelos conceptuales, habilidades y capacidades que componen los saberes imprescindibles para el ejercicio competente de la Enfermería.
7. CDI	Concepción didáctica. Descripción de las creencias, concepciones y actuaciones didácticas.
8. CED	Concepción epistemológica de la disciplina. Opiniones en torno a la naturaleza, estructura, modos de producción y validación del saber enfermero.
9. CEP	Características de la Enfermería como profesión. Opiniones acerca de la posibilidad de considerar como una profesión a la Enfermería y descripción de la función propia, su especificidad y los límites del espacio de intervención profesional. Opiniones sobre cómo las enfermeras perciben sus funciones, responsabilidades profesionales y status y su repercusión en una práctica autónoma. La cuestión de la identidad profesional.
10. CIN	Cultura individualista del profesorado. Descripción del individualismo como la forma de trabajo más característica entre el profesorado.
11. CPA	Conceptualización de la práctica asistencial. Descripción de las características definitorias de las actividades de cuidados que las enfermeras llevan a cabo en los centros asistenciales.
12. CPC	Presencia-ausencia de un cuerpo propio de conocimientos. Opiniones acerca de la existencia o no de un cuerpo de saberes disciplinares propio de la Enfermería y que la distinguirían de otras ciencias de la salud.
13. CPP	Conceptualización del papel de la profesora. Descripción de la naturaleza, características y objetivos de la función docente en Enfermería.
14. CUI	Concepto de cuidado. Descripción del significado teórico y práctico del cuidado entendido como objeto de conocimiento y como función profesional de la Enfermera.
15. DEF	Diagnósticos de Enfermería. Opiniones acerca de la naturaleza epistemológica, estructura y validez de los enunciados diagnósticos que se proponen como identificadores de aquellos problemas de salud que la enfermera puede legalmente resolver.
16. DICPA	Dificultades para la innovación y cambio en la práctica asistencial. Descripciones de los factores que retrasan, dificultan o impiden desarrollar proyectos de innovación y cambio en la asistencia a los enfermos.
17. DTP	Dicotomía entre teoría y práctica. Percepción de contradicciones, incompatibilidades y antinomias entre el discurso teórico y la práctica asistencial tal y como se produce.
18. ECE	Expectativas ideales del curriculum enfermero. Descripción de las características que teóricamente debería presentar el curriculum de Enfermería para ser considerado de calidad.
19. ESC	Existencia de subculturas dentro de la escuela. Descripción de la coexistencia en la escuela de diversas formas compartidas, a veces en conflicto, de entender las relaciones, el trabajo pedagógico y la función docente.
20. EVA	Evaluación. Descripción de la conceptualización y las estrategias usadas para desarrollar la evaluación del alumnado y del programa.
21. FRTP	Formas y relaciones de trabajo entre el profesorado. Descripción de las diversas modalidades, pautas y patrones de relaciones más o menos colaborativas, con las que el profesorado lleva a cabo su trabajo.

22. GEL	Relación género, ciencia y ejercicio profesional. Consideraciones acerca de las posibles relaciones entre el género, la producción del saber científico y el papel subordinado que la Enfermería juega en el sistema de salud.
23. HCM	Hegemonía conocimiento médico. Descripción del borramiento y disolución del saber enfermero en las estructuras conceptuales del conocimiento médico.
24. IND	Inicios Docentes. Descripción de las primeras experiencias como docentes en el campo de la Enfermería.
25. INVE	Investigación en Enfermería. Opiniones acerca del papel que la investigación tiene en el desarrollo conceptual de la disciplina y en la mejora de la práctica y descripciones de las últimas investigaciones realizadas.
26. NFI	Naturaleza de los fenómenos sobre los que la enfermera interviene. Opiniones acerca de la posible naturaleza molar, analítica, social, individual, psicológica o biológica de la realidad sobre la que las enfermeras intervienen.
27. NFP	Necesidades de formación del profesorado de Enfermería. Descripción de las carencias y necesidades de formación percibidas.
28. NTCP	Naturaleza tácita e implícita del conocimiento profesional. Descripción de la naturaleza tácita e implícita del saber que la enfermera utiliza en su práctica.
29. NTP	Naturaleza de la relación teoría-práctica. Opiniones y descripciones acerca de las diferentes formas en que se pueden relacionar la teoría y la práctica de la Enfermería.
30. OAS	Objetivo de la asignatura. Descripción de las pretensiones, finalidades y objetivos de las diferentes asignaturas del curriculum.
31. OFO	Orientación de la formación. Consideraciones acerca de si la finalidad de la enseñanza es la instrucción técnica o la formación de profesionales.
32. OPA	Organización del programa de la asignatura. Descripción del proceso de determinación de objetivos, selección y secuenciación de contenidos y selección de estrategias didácticas y de evaluación.
33. PEA	Proceso enseñanza aprendizaje. Descripciones y vivencias del proceso de enseñanza y aprendizaje tal y como sucede en el aula o en los centros de prácticas.
34. PID	Preocupaciones e intereses en la docencia. Problemas, preocupaciones actuales e intereses respecto a la docencia.
35. PLE	Papel de las líderes en Enfermería. Descripción del comportamiento de algunas enfermeras con responsabilidades en la organización y gestión de hospitales y escuelas de Enfermería y su efecto respecto la autonomía profesional.
36. RCP	Relación contenido curricular, prácticas de formación y profesional. Opiniones sobre las diversas formas en que se pueden relacionar el contenido del curriculum que se transmite en el aula y las prácticas de formación y profesional.
37. RDA	Relación docencia asistencia. Descripción y valoración de las distintas modalidades institucionales por las que la docencia y la práctica profesional se relacionan.
38. RFPA	Reivindicación de la función profesional autónoma. Defensa de la necesidad de una función profesional autónoma y de la existencia de un espacio propio de intervención profesional independiente.

39. RPA	Relaciones profesora-alumna. Descripción de las relaciones e interacciones entre profesoras y estudiantes: sus formas, finalidades y límites.
40. SER	Descripción de las situaciones que la enfermera trata y resuelve. Descripción de aquellas situaciones en las que la enfermera interviene habitualmente detectando problemas y actuando para resolverlos.
41. SOP	Subordinación a otra profesión. Descripción de la existencia de relaciones de poder entre la medicina y la Enfermería que conducen a la subordinación y, en ocasiones, la sumisión de ésta a la primera.
42. VAP	Visión del alumnado que posee la profesora. Concepciones, creencias y actitudes que las profesoras manifiestan acerca de las estudiantes.
43. VCP	Valoración del conocimiento de la enfermera profesional. Valoraciones que el profesorado realiza acerca del tipo, naturaleza y cantidad del saber que las enfermeras profesionales poseen.
44. VEA	Vivencias y experiencias de las estudiantes. Narraciones que profesores y estudiantes realizan acerca de vivencias y experiencias de aprendizaje de estos últimos.
45. VPF	Valoración de las prácticas de formación. Opiniones sobre las modalidades, ideales y eficacia y funcionamiento de las prácticas de formación que las estudiantes llevan a cabo.

En las tablas siguientes presentaremos la distribución de frecuencias de las unidades de significado codificadas en función del/la profesor/a y de la categoría de análisis a la que pertenecen. De ese modo ya podemos tener una primera aproximación visual a los temas y aspectos que han sido tratados con mayor redundancia o que eran más relevantes para cada docente¹

Entrevista Número 1			
9 RDA	9 RPA	5 CACP	5 HCM
5 PEA	5 RCP	4 CPA	4 VEA
4 CPP	4 CED	4 CCP	3 OPA
3 OFO	2 DTP	2 FRTP	2 NTCP
2 AEP	1 NFP	1 RFPA	1 GEL
1 APD	1 CPC	1 SOP	1 CEP
1 ESC	1 CUI	1 AVC	1 EVA
1 VCP	1 CDI	1 CIN	

A continuación presentamos una tabla de doble entrada (entrevistas/frecuencias de categorías) con el objeto de tener una visión panorámica de la distribución de categorías en todo el corpus de datos textuales. Con esta tabla pudimos llevar a cabo una primera comparación del valor numérico de las unidades de significado y sus categorías entre todos los docentes entrevistados.

Si en las tablas anteriores llevamos a cabo una ordenación y presentación longitudinal de los datos que nos permitió comprobar la frecuencia con que cada profesor trataba los diversos temas recogidos en las categorías y la ausencia de alusiones a ciertos temas, en esta matriz analizamos transversalmente la frecuencia con que las diversas unidades de

¹ Sólo se presenta una tabla a modo de ejemplo

significado aparecían en las entrevistas. De ese modo pudimos constatar la frecuencia con que una categoría/tema fue abordada por todos los profesores entrevistados y su peso relativo en cuanto al total de categorías, lo cual nos permitió establecer una aproximación cuantitativa a la relevancia de las mismas.

Categorías	Entrevistas										Total
	E.1	E.2	E.3	E.4	E.5	E.6	E.7	E.8	E.9	E.10	
AEP	2	2	4	3	1	2	1	0	4	3	22
APD	1	0	1	4	2	2	0	1	2	1	14
AVC	1	2	0	1	4	1	0	0	1	1	11
CACP	5	8	8	5	7	8	2	9	8	4	64
CBC	0	2	3	1	3	0	4	5	0	2	20
CCP	4	2	4	3	3	2	1	2	0	1	22
CDI	1	0	5	6	1	2	1	5	2	1	24
CED	4	4	12	10	9	11	4	15	10	2	81
CEP	1	1	7	9	1	5	3	7	5	1	40
CIN	1	1	1	5	2	2	5	3	2	2	24
CPA	4	5	4	6	2	1	6	7	4	5	44
CPC	1	0	0	0	1	1	1	3	1	0	8
CPP	4	5	9	2	7	3	4	7	1	2	44
CUI	0	3	3	5	3	0	3	2	3	1	23
DEF	0	3	1	1	4	1	2	3	4	1	20
DICPA	0	0	5	4	2	0	2	1	2	0	16
DTP	2	5	2	3	4	0	3	3	1	2	25
ECE	0	2	8	1	3	5	4	3	1	1	28
ESC	1	5	0	1	1	0	1	2	0	0	11
EVA	1	1	3	4	4	1	2	5	0	1	22
FRTP	2	5	2	4	7	3	4	2	8	3	40
GEL	1	0	5	0	1	0	0	0	0	0	7
HCM	5	3	9	15	4	2	3	7	3	2	53
IND	2	2	1	3	1	4	2	2	1	2	20
INVE		1	1	0	1	0	0	0	0	0	3
NFI	0	0	0	1	1	1	0	0	0	2	5
NFP	1	1	1	3	1	2	1	5	1	2	18
NTCP	2	0	4	1	3	0	0	0	0	0	10
NTP	0	1	3	1	2	7	1	0	2	1	18
OAS	0	0	1	2	3	0	2	2	0	2	12
OFO	3	10	6	30	6	9	12	9	6	2	93
OPA	3	2	0	2	1	2	2	1	2	2	17
PEA	5	13	6	2	8	1	7	12	1	3	58
PID	0	5	1	2	1	1	3	1	4	2	20
PLE	0	0	3	0	0	1	1	3	3	0	11
RCP	3	4	10	5	12	5	10	16	9	2	76
RDA	9	7	8	13	4	3	5	1	4	2	56
RFPA	1	0	10	1	3	1	5	3	1	0	25
RPA	9	9	7	5	1	1	3	9	8	2	54
SER	0	2	0	2	0	0	0	0	0	3	7
SOP	1	1	5	2	3	1	1	5	1	1	21
VAP	0	0	8	2	2	0	6	11	4	1	34
VCP	1	7	3	1	6	1	0	1	1	0	21
VEA	9	13	9	6	9	5	9	11	12	2	85
VPF	1	1	2	0	5	5	0	2	3	1	20
Total	92	138	185	177	149	102	126	186	125	68	1347

Del largo y denso análisis comparativo que realizamos sobre esta matriz nos interesa destacar los siguientes aspectos.

En una primera aproximación cuantitativa observamos que los temas (categorías) en los que han aparecido una mayor frecuencia (más de 50) de unidades de significado relevantes han sido los siguientes:

CATEGORÍAS	Unidades Significado
Orientación de la formación (OFO)	93
Vivencias y experiencias de las estudiantes (VEA)	85
Conceptualización epistemológica de la disciplina (CED)	81
Relación contenido curricular prácticas de formación y profesional (RCP)	76
Conocimiento académico versus profesional (CACP)	64
Proceso de enseñanza aprendizaje (PEA)	58
Relación docencia asistencia (RDA)	56
Relaciones profesorado alumnado	54
Hegemonía del conocimiento médico (HCM)	53

La elevada frecuencia con que han aparecido estas categorías en todas las personas entrevistadas nos ofreció una primera aproximación a los núcleos temáticos que eran más relevantes para el profesorado: mayores preocupaciones, intereses e interrogantes. De manera que pudimos avanzar los siguientes aspectos como temas emergentes:

- Naturaleza y objetivos de la formación de enfermeras: su racionalidad específica, su orientación técnica o profesional, las concepciones pedagógicas y estrategias didácticas de los docentes y la vida del aula (OFO, PEA).
- El proceso de socialización profesional de las estudiantes entendido como aquel proceso de relación social mediante el cual el alumnado internaliza los conocimientos, valores y creencias de la cultura profesional de la Enfermería. (RPA, PEA).
- La racionalidad disciplinar de la Enfermería: la construcción epistemológica del campo y los modos de producción y aprobación del conocimiento enfermero (CED).
- Las relaciones entre el conocimiento disciplinar y la práctica profesional competente y las distinciones más o menos implícitas entre conocimiento académico y profesional y las relaciones entre docencia y asistencia (RDA, RCP).
- Las relaciones hegemónicas entre el conocimiento biomédico y el saber enfermero que nos remitían a la cuestión de las relaciones de poder que acompañan a la producción de discursos legítimos (HCM).

De estos cinco primeros bloques temáticos o centros de interés del profesorado, todavía muy heterogéneos, empezamos a vislumbrar un patrón subyacente que nos permitió reordenarlos y articularlos en una estructura más inclusiva que sería el primer paso de reordenación de categorías que daría lugar a los núcleos temáticos o dominios cualitativos. Todas esas categorías podían subsumirse en cinco grandes temas emergentes que denominamos inicialmente y de modo tentativo:

- * **Discurso pedagógico y saber didáctico.**
- * **La escuela como contexto de socialización profesional de los estudiantes.**

- * **Discurso epistemológico y disciplinar.**
- * **La relación teoría-práctica.**
- * **Las relaciones entre disciplinas y profesiones.**

Comprobamos también la aparición de dos nuevos temas emergentes que se referían a los siguientes aspectos:

- Las necesidades de formación didáctico-pedagógica percibidas por el profesorado y relacionadas con los aspectos que se consideran más problemáticos en la enseñanza. Motivaciones e intereses en determinados aspectos del trabajo pedagógico fuertemente relacionados con las primeras experiencias como docentes en el campo de la Enfermería (PID, IND).
- Formas y modalidades de trabajo entre el profesorado. Coexistencia, a veces conflictiva, de estilos individualistas y de aislamiento con formas de trabajo colaborativo (CIP, FRTP).

Esos dos nuevos temas emergentes los etiquetamos de modo tentativo como:

- * **Desarrollo profesional del profesorado.**
- * **Normas, creencias y valores del profesorado (constituyen el marco de interpretación que el profesorado usa para regular y dar sentido a la actividad formativa).**

Finalizado este análisis transversal de la matriz profesores/unidades de significado hemos podido identificar los temas o categorías que han sido tratados con mayor frecuencia por el profesorado. Hasta aquí hemos hecho énfasis y centrado nuestra atención en las categorías de mayor frecuencia puesto que entendemos que las interpretaciones que más adelante realizaremos podrían ser discutidas, entre otros motivos, por formularse sobre categorías o temas que han sido tratados con muy baja frecuencia por el profesorado. Pero ello no quiere decir que nos hallamos decantado por una aproximación cuantitativa al análisis de datos textuales previamente segmentados y codificados. Antes al contrario, la relevancia de las unidades de significado se ha determinado antes que por su frecuencia de aparición, por su pertinencia y relación con los objetivos de nuestra investigación. Si hemos realizado esta primera aproximación cuantitativa a una realidad cualitativa sólo ha sido para conocer la cantidad de evidencias sobre las que podríamos desarrollar nuestro trabajo de interpretación. No se nos escapa que uno de los objetivos que deben cumplir los informes procedentes de investigaciones cualitativas es en palabras de Erikson (1989):

“Convencer al auditorio de que existe una adecuada base de evidencia para las afirmaciones efectuadas y que los patrones de generalización dentro del conjunto de datos son tal y como el investigador afirma que son” (pág. 269).

NIVEL 2: Núcleos temáticos emergentes o dominios cualitativos

En un segundo nivel de análisis (y de abstracción) hemos llevado a cabo una agrupación y estructuración de las 45 categorías que han emergido en el primer nivel. Después de un proceso de comparación intercategorías en el que hemos buscado similitudes

estructurales, teóricas y elementos comunes, han emergido 7 núcleos temáticos en torno a los cuales se han agrupado todas las categorías.

Como ya se ha comentado, estas metacategorías las hemos construido de manera simultánea e interactiva a la emergencia de las categorías en el primer nivel utilizando para ello los esquemas conceptuales de nuestro marco teórico y de interpretación. Constructos que hemos reformado para captar todas las propiedades de la realidad que hemos estudiado tal y como nos la describían nuestros informantes. Esto quiere decir que las metacategorías o núcleos temáticos que han emergido en este segundo nivel de análisis no son independientes o extraños a las categorías o perspectivas de significado que utilizan las personas que han participado en los actos sociales que hemos indagado. En cierto sentido todas las personas participantes en nuestro estudio están reflejadas en los dominios emergentes que hemos definido. Sin duda, la negociación de significados e interpretaciones que hemos llevado a cabo conjuntamente con el profesorado y estudiantes participantes en nuestro estudio ha colaborado en buena medida a tal fin.

De manera que de la afinidad temática de las 45 categorías resultaron los 7 dominios cualitativos siguientes:

- 1. CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO Y DISCURSO DIDÁCTICO CURRICULAR.**
- 2. DESARROLLO PEDAGÓGICO-PROFESIONAL.**
- 3. CULTURA ACADÉMICA.**
- 4. DISCURSO EPISTEMOLÓGICO DISCIPLINAR .**
- 5. SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL DE LAS ESTUDIANTES.**
- 6. DISCURSO PROFESIONAL. CONOCIMIENTO PROFESIONAL.**
- 7. RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA.**

En las tablas que aparecen a continuación presentamos las unidades de significado y categorías que componen cada núcleo temático. En ellas podemos observar la distribución de frecuencias de las categorías en las 7 metacategorías y el peso o importancia relativa de cada una de ellas en el total de categorías pertenecientes a cada tema².

1. CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO Y DISCURSO DIDÁCTICO CURRICULAR		
Categorías		Frec.
1. CDI	Concepción didáctica.	(24)
2. CBC	Descripción de clases en las que la profesora siente que ha tenido éxito en relación con sus pretensiones iniciales.	(20).
3. ECE	Expectativas ideales (objetivos, organización, orientación) del curriculum enfermero.	(28)
4. EVA	Instrumentos, tipos, creencias y objetivos en torno la evaluación del alumnado.	(22)
5. OPA	Organización del programa de la asignatura, determinación de objetivos, contenidos, estrategias de EA, recursos etc.	(17)
6. OAS	Finalidad de la asignatura en términos de preparación profesional.	(12)

² Se presenta una única tabla a modo de ejemplo.

7. OFO	Orientación de la formación: técnica, profesional, objetivos.	(93)
8. PEA	Descripciones y vivencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.	(58)
9. CPP	Conceptualización del papel de la profesora.	(44)
Total	Unidades de Significado	318

Los 7 núcleos temáticos quedaron definidos de la siguiente manera:

1. CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO Y DISCURSO DIDÁCTICO-CURRICULAR

En este núcleo temático quedan englobados todos aquellos aspectos relacionados con la dimensión pedagógico-didáctica que junto con la técnico-científica y la práctico-docente son los núcleos centrales de toda función docente. Quedan reflejadas las concepciones y creencias que tienen los profesores y profesoras acerca de la naturaleza y finalidades de la formación de enfermeras y de su contribución a la misma. Sus supuestos acerca de las nociones de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la formación de Enfermeras. Su conocimiento didáctico del contenido. Sus teorías y supuestos respecto del diseño y desarrollo del curriculum de Enfermería. Las estrategias de enseñanza y evaluación utilizadas y su justificación. Sus expectativas y vivencias y actividades relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje y con la vida del aula.

2. DESARROLLO PEDAGÓGICO-PROFESIONAL

En este núcleo temático, muy relacionado con el anterior, incluye todos aquellos factores relacionados con la vida docente profesional de los profesores y profesoras. Se recoge la biografía pedagógico-didáctica y las necesidades de formación sentidas en la actualidad. Las valoraciones que hacen de su propio trabajo relacionado con su desarrollo personal y profesional. Las actividades de mejora y actualización pedagógica que llevan a cabo.

3. CULTURA ACADÉMICA

Este dominio recoge aquellos aspectos que se relacionan con los valores, creencias, normas y reglas que conforman el marco de interpretación que profesores y profesoras utilizaban para regular su trabajo en la escuela. Se hacen alusiones a las formas más o menos colaborativas de trabajo. A la cohabitación en la escuela de diversos subgrupos con intereses, motivaciones, creencias y valores diferentes, a menudo contrapuestos, respecto del trabajo pedagógico y de las formas de organizar y modos de realizar el trabajo entre el profesorado.

4. DISCURSO EPISTEMOLÓGICO DISCIPLINAR

En este dominio se reflejan las concepciones y supuestos de las profesoras y profesores acerca de la naturaleza, estructura y modos de producción del conocimiento enfermero. La concepción de la Enfermería como campo disciplinar y su construcción epistemológica, la naturaleza y estructura de una supuesta Teoría del Cuidado y la posible existencia de un objeto y cuerpo propio de saberes que la diferencien del resto de disciplinas relacionadas con la salud. Contiene descripciones de la noción de cuidado como objeto de conocimiento y opiniones sobre la naturaleza biológica o social de los fenómenos sobre los que la enfermera interviene. Se recogen también las posibles

relaciones entre la disciplina y su didáctica, entre conocimiento disciplinar y conocimiento didáctico del contenido.

5. SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL DE LAS ESTUDIANTES

En este núcleo se recoge el proceso mediante el cual las estudiantes y los estudiantes internalizan y aceptan los valores, creencias y pautas de comportamiento de la cultura profesional de la Enfermería. Se recoge la visión que el profesorado tiene de las estudiantes y sus actitudes hacia ellas. Describe las relaciones entre profesoras y alumnas y las vivencias y experiencias del alumnado a lo largo de su trayectoria de formación que les permiten adquirir los sistemas de creencias característicos de la Enfermería.

6. DISCURSO PROFESIONAL. CONOCIMIENTO PROFESIONAL

Este núcleo incluye las concepciones que los profesores y profesoras poseen de la Enfermería como profesión. Descripciones de la Enfermería como actividad autónoma, de su función propia y límites del espacio de responsabilidad profesional: la cuestión de la identidad profesional. Se describen relaciones de poder entre las diferentes ocupaciones sanitarias que explican el papel secundario que la Enfermería posee en el sistema de salud y la subsunción y disolución del saber enfermero en el interior del discurso biomédico. Se reivindica la emancipación de la profesión respecto de otras ocupaciones de más alto status en el sistema sanitario.

7. RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Este dominio refleja las diversas concepciones de la naturaleza de la relación Teoría-Práctica y los lugares donde aquéllas se manifiestan: la visión de las relaciones entre el conocimiento disciplinar y la práctica profesional competente, el isomorfismo entre el conocimiento académico y didáctico del contenido que posee el profesorado y el conocimiento que utiliza la enfermera profesional en su práctica cotidiana. La percepción de contradicciones y alejamientos entre el discurso teórico y la práctica de la Enfermería y las diversas maneras de entender el papel de las prácticas de formación o aprendizaje clínico en el curriculum de Enfermería.

A continuación presentamos un análisis comparativo entre los 7 núcleos temáticos que componen el corpus de datos, observando el porcentaje de categorías y unidades de significado que cada uno de ellos posee respecto al total.

	Categorías		Unidades Significado	
Dominio 1: Discurso didáctico curricular	9	20%	318	23.6%
Dominio 2: Desarrollo Pedagógico-Profesional	4	8.8 %	72	5.5%
Dominio 3: Cultura académica	4	8.8%	86	6.4%
Dominio 4: Discurso epistemológico disciplinar	9	20%	179	13.3%
Dominio 5: Socialización profesional	3	6.7%	173	12.8%
Dominio 6: Discurso profesional	8	17.8%	217	16.1%
Dominio 7: Relación Teoría-Práctica	8	17.8%	302	22.4%
Total	45	100%	1347	100%

TERCER NIVEL: Vectores cualitativos emergentes

A medida que íbamos realizando el análisis de datos, identificando unidades de significado relevantes y asignándolas a las categorías que iban emergiendo y éstas, a su vez, a los núcleos temáticos que emergieron en el segundo nivel de análisis, crecía en

nosotros la conciencia que todo el discurso pedagógico que estábamos analizando se hallaba atravesado por tres ejes o vectores que lo conformaban y estructuraban.

Cuando nos centramos en la exploración transversal y análisis comparativo de los núcleos temáticos o dominios cualitativos pudimos ya identificar unos patrones conceptuales subyacentes a los datos o conceptos de primer orden reflejados en los dos niveles anteriores.

Los tres **vectores cualitativos** que hemos identificado atraviesan los 7 núcleos temáticos o dominios cualitativos que emergieron en el nivel anterior. Estos conceptos de segundo orden son más abstractos y generales porque recogen las características comunes a los 7 temas principales. Esos tres grandes ámbitos que actúan a modo de ejes estructurales y estructurantes del discurso formativo de las enfermeras los hemos denominado: **Racionalidad, Tradición y Poder**. Estos tres vectores no son elementos independientes entre sí que atraviesan el discurso pedagógico paralelamente sin conexiones entre ellos, sino que se relacionan dialécticamente, son mutuamente constitutivos. Desde un punto de vista histórico, el papel subordinado que la mujer **tradicionalmente** ocupa en la sociedad se ha encarnado, en el sistema de salud, en la profesión de Enfermería. Esa situación se ha legitimado a través de relaciones de **poder** que en la actualidad adoptan entre otras, una curiosa forma: la hegemonía de una **racionalidad** específica.

Será esta reconstrucción interpretativa que recoge todos los aspectos del discurso pedagógico del profesorado que han sido relevantes para nuestro estudio la que se presentará en el informe de investigación estructurado en el capítulo noveno.

En ese capítulo trataremos, en primer lugar, de aportar evidencias que nos permitan demostrar la existencia de los vectores cualitativos, presentando algunos ejemplos de cómo la **racionalidad** que satura y da sentido a las prácticas del profesorado de Enfermería y al ejercicio de la Enfermería profesional es fundamentalmente técnica e instrumental respecto a fines.

En segundo lugar, intentaremos explicar los mecanismos mediante los cuales el papel subordinado que **tradicionalmente** representa la mujer en la sociedad se ha institucionalizado en el sistema sanitario encarnándose en la profesión de Enfermería.

Por último, trataremos de revelar los múltiples lugares y formas con los que el **poder** actúa en la formación de enfermeras. Trataremos de explicar los mecanismos mediante los cuales las ideologías dominantes en la formación de profesionales de la salud dan forma y contenido a la conciencia de profesoras y estudiantes dirigiéndolas hacia la conformidad y sumisión para con las prácticas y relaciones de dominación establecidas en las instituciones sanitarias.