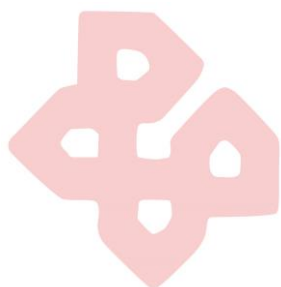




## **MODELO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN SISTEMA DE CATEGORÍAS A PARTIR DE LA DIALOGICIDAD**

*Model for the construction of a system of categories based on dialogicity*



*Purificación Salmerón-Vílchez*

*Ana I. Sebastián García*

*Universidad de Granada*

*E-mail: [psalmero@ugr.es](mailto:psalmero@ugr.es) ; [aisg@correo.ugr.es](mailto:aisg@correo.ugr.es)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6244-8973>;*

*<https://orcid.org/0000-0001-7180-8814>*

### **Resumen:**

Una de las principales características de los diseños de investigación cualitativa basados en la teoría fundamentada es su carácter flexible (Glaser & Strauss, 2006; Strauss & Corvin, 2002). Esta flexibilidad conlleva durante todo el proceso analítico una reflexión y toma de decisiones constante basada en el diálogo entre las informaciones recogidas y los marcos interpretativos que permiten ir adoptando un posicionamiento en la construcción del conocimiento generado (Charmaz, 2006, 2015, 2017). Cuando esta tarea se realiza desde la participación conjunta, se establecen diferentes espacios de dialogicidad en distintos planos cognitivos (individual y social). Esto permite un continuo contraste y negociación de los significados y la teoría que se construye, lo cual potencia la reflexividad del proceso. El objetivo de este artículo es exponer un modelo de análisis y construcción de un sistema de categorías a partir de este diseño. Esta propuesta pretende integrar los procesos reflexivos y dialógicos como criterios propios de la investigación cualitativa, interpretativa y crítica que permiten contribuir en la justificación de la validez de los análisis realizados. Este proceso se enmarca en el

contexto de una investigación más amplia de diseño mixto sobre deberes escolares que se ha desarrollado en la provincia de Granada durante el curso 2019-2020. Como resultado, se describen los diferentes niveles de análisis empleados y los pasos seguidos en la toma de decisiones durante el proceso de análisis conjunto, presentando como ejemplo la construcción de una de las categorías que han formado parte del sistema generado.

**Palabras clave:** *investigación educativa; investigación cualitativa; teoría fundamentada; grupos focales.*

### **Abstract:**

One of the main characteristics of grounded theory-based qualitative research designs is their flexible nature (Glaser & Strauss, 2006; Strauss & Corbin, 2002). This flexibility entails constant reflexion and decision-making, throughout the entire analytic process, based on the dialogue between the information collected and the interpretive frameworks that makes it possible to take a stance in the construction of the generated knowledge (Charmaz, 2006, 2015, 2017). When this task is carried out through joint participation, different dialogical spaces are generated at different cognitive levels (individual and social). This allows for the continuous contrasting and negotiating of the meanings and the theory that is being built, enhancing the reflexivity of the process. The aim of this article is to present a model of analysis and construction of a system of categories based on this design. This proposal aims to integrate the reflexive and dialogical processes as criteria specific to qualitative, interpretive and critical research that allow for contributing to the justification of the validity of the analyses carried out. This process is framed within the context of a broader mix-design research project on the topic of homework in the province of Granada during the academic year 2019-2020. As a result, the steps followed and the different levels of analysis involved in the decision-making in the course of the joint analysis process are described, providing the example of the construction of one of the categories involved in the generated system.

**Key Words:** *education research; qualitative research; grounded theory; focus group.*

## **1. Introducción**

Una de las principales características de los diseños de investigación cualitativa basados en la teoría fundamentada es su carácter flexible (Glaser & Strauss, 2006; Strauss & Corbin, 2002). Esta flexibilidad se manifiesta especialmente en que el método requiere una reflexión y toma de decisiones constante durante el proceso de investigación, desde la elección del problema y los fundamentos teóricos, hasta las conclusiones sobre los resultados. Destacar la agencialidad del/la investigador/a, y el papel de las decisiones que adopta durante todo el proceso, supone reconocer el carácter situado histórica y socioculturalmente de la investigación.

Para Charmaz (2015), la teoría fundamentada hace referencia tanto al método como al producto de investigación, aunque suele utilizarse para denotar una forma concreta de analizar en investigación cualitativa. Su propuesta difiere de las tradicionales al considerar que, en la investigación cualitativa, dicha teoría se construye a partir de los marcos interpretativos que aportan los entornos de los que forman parte las personas que investigan y son investigadas. Según la autora: “somos parte del mundo que estudiamos y de los datos que recogemos” (Charmaz, 2006, p.10); por esta razón, la teoría fundamentada no se descubre, sino que se construye. Acorde con esta idea, el proceso constructivo-interpretativo de la investigación cualitativa se

define como un proceso dialógico (González-Miranda y Ubrique-Correa, 2018). Esta dialogicidad se manifiesta en la pluralidad de voces que surgen en las distintas fases de la investigación y en la que están implicados diferentes actores (investigadores/as, participantes, conjunto de autores/as que configuran el marco teórico en el que se fundamenta la investigación, etc.).

Esta polifonía genera un escenario interactivo particular en el que la significación puede considerarse como una construcción social, ya que sólo puede llegar a existir cuando dos o más voces interactúan y, por tanto, debe interpretarse dentro del contexto discursivo donde aparece situado histórica y socioculturalmente (Wertsch, 1993). Desde esta perspectiva, los significados no pueden considerarse como objetivos o neutrales, sino que son el resultado de un proceso de negociación y construcción compartida a través de la mediación semiótica que favorece la interacción dialógica (De Pablos, Rebollo y Lebres, 1999; Rebollo, 2001; Wertsch, 1999).

Cuando la actividad de análisis se emprende desde la participación conjunta, se establecen diferentes espacios de dialogicidad en distintos planos cognitivos (individual y social). A partir de las aportaciones de Rogoff (1997) sobre los planos de actividad sociocultural, la actividad conjunta en el contexto del análisis se ha definido como una actividad dialógica compartida y de influencia mutua en la negociación y construcción del conocimiento en la que distintos/as investigadores/as participan asumiendo la misma responsabilidad para su resolución. Este diseño permite un continuo contraste y negociación de los significados y la teoría que se construye, lo cual potencia la reflexividad del proceso y la adopción de un posicionamiento compartido en la construcción e interpretación de las informaciones analizadas. En este sentido, la reflexividad y dialogicidad sobre el proceso, como mecanismos regulatorios especialmente relevantes en investigación cualitativa, pueden resultar herramientas de gran valor para fundamentar la transparencia, coherencia y consistencia de los análisis realizados.

El objetivo de este trabajo es exponer el proceso de análisis y construcción de un sistema de categorías a partir de este modelo en el análisis e interpretación de las informaciones recogidas mediante la teoría fundamentada, planteando, así, una alternativa en el diseño analítico desde la actividad conjunta que permite integrar los procesos reflexivos y dialógicos que contribuyen a la justificación de los criterios de calidad de los análisis realizados.

Con la finalidad de facilitar la representación del proceso, se utilizará como ejemplo una investigación sobre deberes escolares<sup>1</sup> que se ha desarrollado en la provincia de Granada durante el curso académico 2019-2020 mediante grupos focales

---

<sup>1</sup> Este estudio forma parte de una investigación más amplia de diseño mixto que pretende explorar el vínculo de los deberes escolares con el currículum y la práctica docente. Aunque en su diseño inicial la investigación fue planteada para ser desarrollada de forma presencial en su totalidad, la pandemia de covid-19 impuso nuevas condiciones que conllevaron adaptaciones, especialmente en la fase de recogida y análisis.

virtuales<sup>2</sup>. El objetivo de este estudio fue conocer los significados y posicionamientos que adoptan los docentes en torno a los deberes escolares a partir de sus prácticas y experiencias educativas. Puesto que la meta de este artículo es describir la estrategia utilizada, se ejemplificará el proceso con una de las categorías construidas denominada *definición de deberes*.

Siguiendo la propuesta de Charmaz (2006) en la construcción de la teoría fundamentada, el proceso se ha llevado a cabo en dos fases principales: una fase inicial o abierta, centrada en la exploración de los datos para extraer conceptos e ideas clave y otra fase de análisis focalizado donde se lleva a cabo un estudio más minucioso con la meta de describir conceptos y establecer relaciones. Ambas se desarrollaron mediante el microanálisis de las unidades de significado a través del método de comparación constante.

El análisis mediante la participación conjunta ha incluido sesiones de trabajo presencial y virtual, siendo esta última la modalidad más empleada. Ambas situaciones se estructuraron con el objeto de facilitar una comunicación fluida mediante diferentes vías. Trabajar de esta forma ha requerido el diseño de un escenario de actividad con las condiciones físicas y las herramientas específicas que permitiesen el intercambio de materiales y la interacción dialógica imprescindibles en los procesos de comunicación cara a cara, y las condiciones sociocognitivas necesarias para favorecer la participación libre, democrática y horizontal de las participantes.

## **2. La actividad analítica como actividad conjunta, dialógica e intersubjetiva**

Como se ha indicado, en este trabajo se ha utilizado el grupo focal virtual para la recogida de información ya que es una herramienta idónea para el estudio de las representaciones sociales (Flick, 2018). Según Marková et al. (2007), en la actividad dialógica de los grupos focales, se crea una discusión grupal basada en conocimientos compartidos, en la que los participantes contribuyen de forma dinámica con posiciones heterogéneas y diferentes perspectivas. Dichas posiciones se han mostrado apropiadas en las múltiples experiencias culturales en las que han participado con diferentes roles, estatus e identidades, por lo que las ideas que circulan en la discusión grupal no pueden considerarse como simples posicionamientos individuales, estáticos, homogéneos o descontextualizados de un determinado grupo de sujetos sino como contribuciones polifónicas situadas en el contexto de la actividad en el grupo focal. Además, al ser compartidas, son construidas y transformadas en el proceso dialógico de la discusión,

---

<sup>2</sup> Se organizaron tres grupos virtuales de discusión de seis integrantes cada uno con una duración media de 90 minutos por grupo. El muestreo para la construcción de los grupos focales virtuales se realizó de forma intencional en función de los siguientes criterios: docentes (hombres y mujeres) de educación primaria de la provincia de Granada; con diversas trayectorias profesionales (desde 5 hasta más de 20 años de experiencia); con un desempeño de su profesión en los distintos ciclos de primaria (1º, 2º y 3º); diferentes cargos. Entre los criterios de inclusión también se consideró el tipo de centro donde desarrollan su labor (privado, concertado o público) y su categorización administrativa en función de las condiciones y recursos (centro ordinario o de compensatoria).

lo que implica una negociación e identificación de las personas que participan con las cuestiones analizadas en el grupo. Por esta razón, este tipo de técnicas, como indica Rebollo (2002) posibilitan “caracterizar empíricamente el discurso como práctica social generadora de la conciencia (pensamiento)” de las personas que participan en él, ya que el lenguaje es un instrumento psicológico que nos permite compartir la experiencia y comprenderla de forma colectiva, por lo que “constituye un modo social de pensar” (p. 121).

Del mismo modo, la dialogicidad está implícita cuando se realiza el análisis y construcción del sistema de categorías de forma conjunta. Esta actividad permite crear un espacio compartido donde cada participante se enfrenta a ella con una definición particular de la situación. Esta definición individual, que además posiciona la perspectiva de referencia de las personas que investigan, se puede entender como la representación particular que cada una aporta (dentro del plano intrasubjetivo) y que se intercambia y transforma en el espacio intersubjetivo común, a través de la mediación semiótica surgida en ese intercambio (Wertsch, 1999). Este proceso es dinámico y cíclico, puesto que la construcción compartida del sentido y el significado conlleva una nueva apropiación individual y, en ese proceso de apropiación, vuelve a existir una transformación individual en el plano intrasubjetivo. Esta es una de las razones por las que puede considerarse que el proceso dialógico para alcanzar la intersubjetividad es un proceso inacabado (Linell, 2003). La actividad en el plano intersubjetivo implica el interés y la responsabilidad compartida de llegar a un entendimiento mutuo (intersubjetividad) para alcanzar la meta (Rogoff, 1997), en este caso, el análisis de los textos alcanzar los objetivos de investigación. Para Linell (2016), en estos procesos de comunicación compartida, además hay que destacar la agencia participativa, entendida como la participación activa que permite al individuo “crear por propia iniciativa dentro de las restricciones establecidas cooperativamente por y con otros, y por las condiciones estructurales definidas por el sistema de lenguaje y los tipos de actividad involucrados” (p. 43).

El proceso de análisis de forma conjunta puede ser más complejo que el realizado de forma individual puesto que existen más voces en acción, más polifonía. Además, implica que cada una de las decisiones adoptadas deben ser discutidas y negociadas hasta llegar al consenso necesario para seguir avanzando, lo cual ralentiza el proceso. Durante el desarrollo de la actividad interactiva pueden surgir asimetrías, emocionalidad, así como estados de resistencia en la identificación o apropiación de los significados que se plantean en el contexto discursivo (Linell, 2003, 2016; Marková & Novaes, 2020; Mortimer & Wertsch, 2003) algo que puede dificultar y hacer más compleja aún la actividad.

## **2.1. Planos de análisis desde la actividad conjunta**

Establecer los espacios de intersubjetividad en los procesos de análisis supone distinguir, al menos, los dos contextos de actividad distintos que se crean (figura 1). Esto es debido a que el marco de la actividad cambia y, por tanto, también lo hacen la definición de la situación, las metas y las herramientas (Engeström & Sannino, 2021). En el caso que presentamos, el *escenario A* se configura con el desarrollo del grupo

focal. El *escenario B* se crea posteriormente, cuando las dos investigadoras inician el proceso de análisis de manera conjunta. En este sentido podemos establecer espacios de intersubjetividad distintos en ambos escenarios.

Los roles de participación de las dos investigadoras en el escenario A han consistido, principalmente, en moderar, observar y registrar la dinámica grupal. Así, desde el *escenario A*, podemos establecer que la actividad dialógica que persigue comprender los significados apropiados y compartidos está en construcción, inconclusa, como lo fue la actividad de discusión grupal. En el *escenario B* las dos investigadoras inician la colaboración para construir juntas un análisis de las informaciones recogidas en el *escenario A* que les permita comprenderlas e interpretarlas, de forma común, dentro del contexto discursivo que ha generado la contribución del grupo.

La figura 1 muestra los *planos intrasubjetivos (1 y 2)*, que son los que permiten la construcción del significado desde una perspectiva individual y subjetivizada, apoyada en los discursos (de otras personas) así como en sus experiencias y conocimientos personales (González-Rey, Mitjás & Goulart, 2019). Estas perspectivas que aporta cada investigadora están cargadas de referentes semióticos y, con ellos, cada una se enfrenta a la actividad cognitiva de análisis en los dos planos en los que la actividad es social (*planos A y B* en la figura 1).

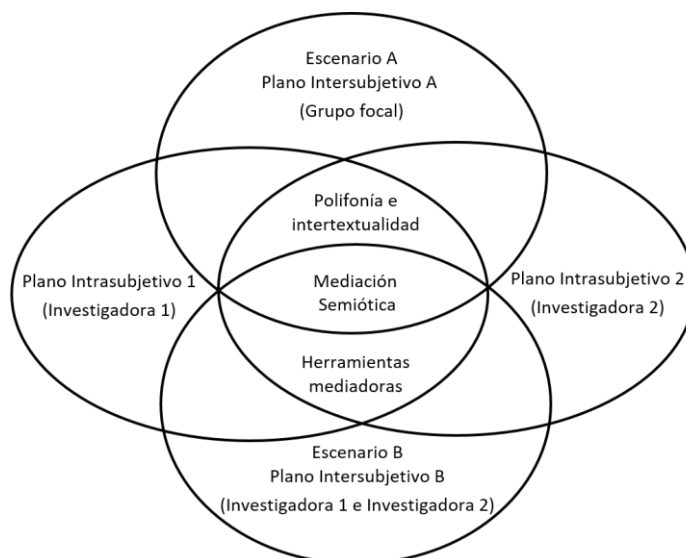


Figura 1. Planos de la interacción dialógica en el análisis interpretativo en el marco de la actividad conjunta. Fuente: elaboración propia.

En el marco de la investigación sobre deberes, uno de los objetivos fue conocer las representaciones culturales del profesorado sobre deberes, lo cual se concretó en distintas cuestiones de investigación como ¿qué significados de *deberes* han apropiado los/las docentes? ¿qué términos emplean para definirlos?, etc. De este diálogo, tanto interno como compartido entre las investigadoras, surge un primer concepto que actuó

como guía en la identificación de unidades de significado en las primeras etapas. Esta precategoría se determinó como *definición de deberes*.

El proceso para llenar de contenido las cuestiones iniciales a partir de los análisis se dio paralelamente en los planos inter e intrasubjetivo, donde se combinaba la interacción dialógica entre las investigadoras con las voces de otros/as científicos/as que apoyaban sus argumentaciones y/o aportaban alternativas a las necesidades surgidas.

De esta manera se solapa la actividad en distintos planos, como muestra la figura 1, incrementándose la polifonía y la intertextualidad y provocando nuevos procesos dialógicos que, aunque ralentizan los procesos analíticos, permiten ir construyendo el nuevo tejido discursivo.

## **2.2. Niveles de intersubjetividad**

En la actividad de análisis, las metas se definen en torno a la construcción teórica que se crea de las informaciones recogidas. Dentro del contexto de la actividad conjunta, han existido diferentes niveles de intersubjetividad y distintas perspectivas referenciales que han supuesto procesos dialógicos más complejos y el uso de mecanismos semióticos y retóricos distintos para llegar a ella. Por esta razón, para llegar a una definición común y situarse en la misma perspectiva referencial que facilita la construcción del significado de forma conjunta, se recurrió a diferentes herramientas, tanto intradiscursivas (memos, mapas mentales, etc.) como intertextuales (artículos científicos no compartidos previamente, narrativas profesionales o personales). Esto permitió, utilizando palabras de Bajtín (1999), establecer “relaciones dialógicas de los textos y dentro de los textos” (p.296).

### **a. Fase de análisis inicial**

El proceso de análisis de los grupos focales comienza con la identificación de unidades de significado a partir de los enunciados literales u objetivos, esto es, lo que intercambian los docentes en el contexto de la discusión grupal. Así, mediante una codificación en vivo, se configuran las categorías iniciales y se contrastan con los conceptos de partida derivados de las cuestiones de investigación.

Siguiendo con el ejemplo, en el espacio intersubjetivo B (figura 2) todos los esfuerzos de las investigadoras se centran en construir el significado entre las voces de los textos analizados, la actividad dialógica y las suyas propias, estableciendo un vínculo entre los enunciados de los participantes (enunciados objetivos, en la figura 2), sus representaciones iniciales y la precategoría *definición de deberes*.

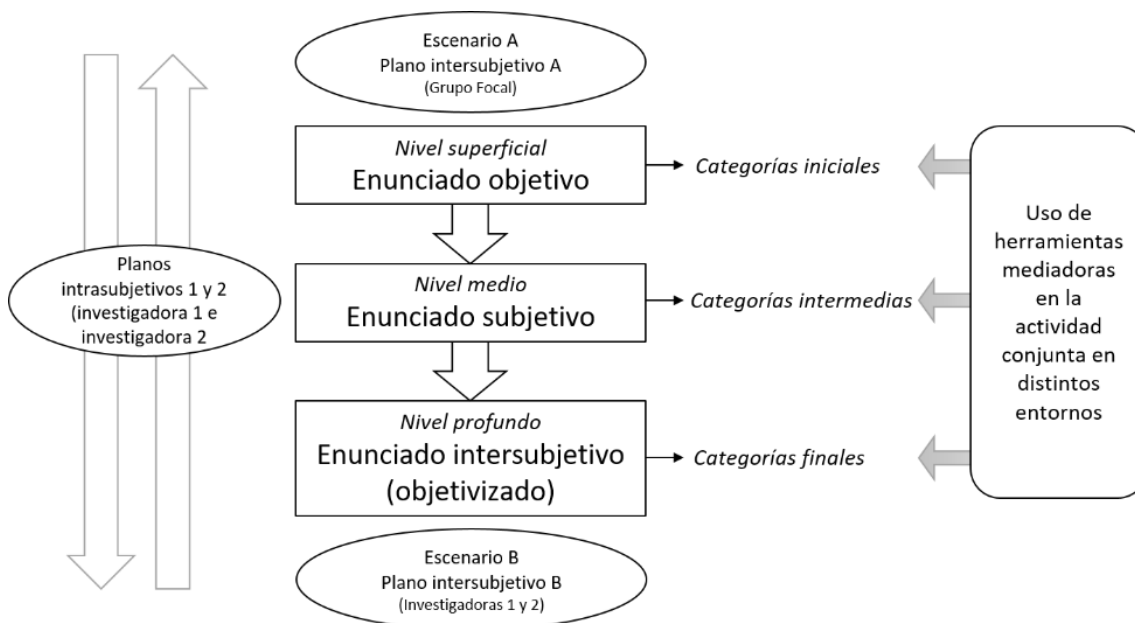


Figura 2: Proceso de análisis y construcción de categorías en los distintos planos de actividad dialógica. Fuente: elaboración propia

La definición intercambiada en los primeros momentos provenía de voces de la literatura científica, reinterpretadas y compartidas a partir de las voces de las participantes. A grandes rasgos, estas resaltaban tanto el rol docente de *mandar*, *asignar* o *prescribir* deberes, como su realización fuera del horario lectivo. Acorde con estas definiciones se identificaron distintas referencias al término *deber* en su acepción de *obligación*. La categoría *definición* de deberes se codificó por su contenido semántico y no educativo, reformulando el sentido de la misma. El nivel de intersubjetividad en esta fase se ha definido como superficial.

Mediante la mediación semiótica, se compartieron los referentes y artefactos necesarios para crear mayores niveles de intersubjetividad entre las investigadoras, dando lugar a nuevas categorías y a la reformulación de las iniciales. Con la incorporación de nuevas voces con perspectivas diferentes, se crearon subcategorías en lo que se definió como nivel intermedio de intersubjetividad (tabla 1). Este paso dio lugar a nuevas tensiones entre los textos y la definición compartida, al identificar nuevas discordancias entre las voces ya analizadas y las nuevas. La discusión del grupo giraba en torno a las ideas iniciales, pero los posicionamientos contrarios a los discursos intercambiados por algunos de los participantes sugerían otra forma de entender e interpretar los deberes, no definida explícitamente hasta el momento. Esta situación produjo un nuevo desajuste entre las informaciones, las definiciones compartidas por las investigadoras e incluso las teorías de partida, lo que derivó en situaciones de actividad dialógica intensa, que podían durar varias sesiones. Este tipo de episodios fueron denominados como nudos dialógicos (ver sesiones 1, 2 y 4 del gráfico 1).



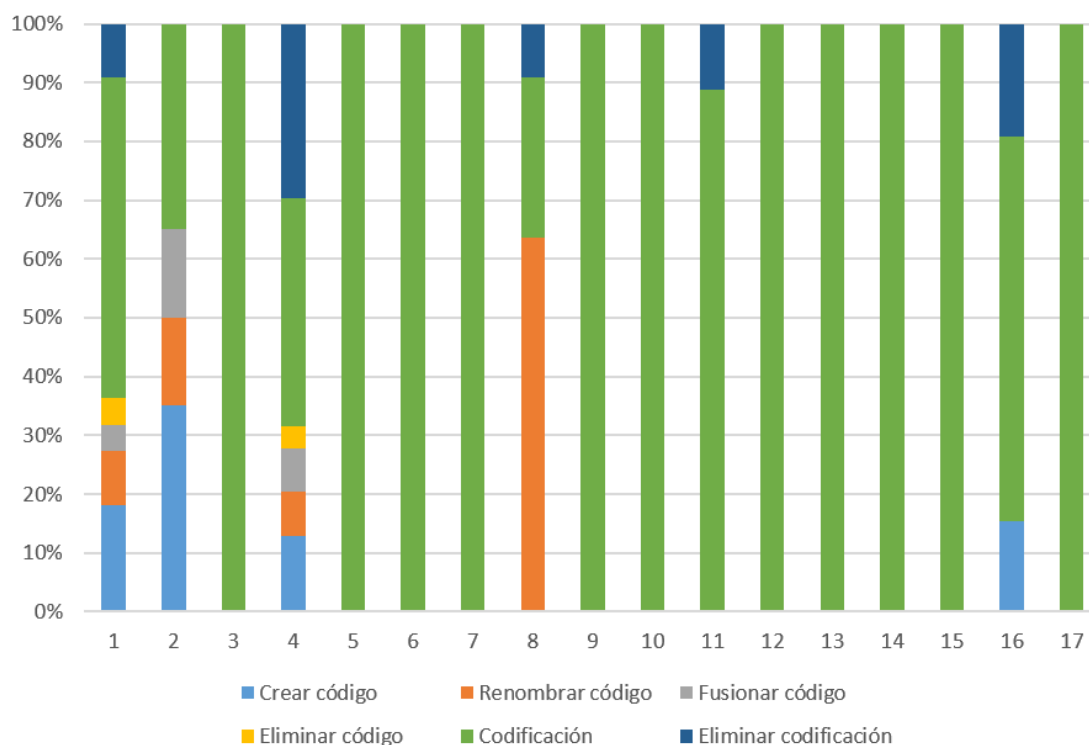


Gráfico 1. Registro de actividad de codificación en la categoría de “definición de deberes” proporcionada por el programa NVivo 1.3. Fuente: elaboración propia.

### b. Fase de análisis focalizado

La segunda fase de codificación, focalizada o selectiva, dio lugar a procesos reflexivos más complejos y exhaustivos y a nuevos nudos dialógicos que conllevaron la reconstrucción de diferentes definiciones (ver tabla 1).

Tomando como base la literatura científica que se había revisado hasta el momento, Los deberes escolares se plantearon como propuestas docentes que se desarrollan en el contexto familiar. Sin embargo, en el proceso de análisis empiezan a emerger discursos que sitúan el origen fuera del docente, como son el entorno familiar o el del propio alumnado. Las voces de los participantes hablaban de deberes como “quereres” o como “puentes”, no sólo como “obligaciones”. Esto hizo que se planteara el análisis sobre la representación de los deberes desde el prisma metodológico con el que cada docente se identificaba y construía su identidad profesional (tabla 1).

Para poder dar voz a estos discursos y recoger todas las representaciones compartidas en los tres grupos de discusión, se crearon tres subcategorías dentro de la de *definición de deberes*, planteadas en función de su origen:

Tabla 1

Muestras de las voces de los participantes en el ejemplo del proceso de construcción de la categoría definición de deberes en distintos niveles de intersubjetividad del análisis conjunto.

Nivel de intersubjetividad	Unidad de significado (muestra)	Categorías Conceptuales	Descripción
Nivel superficial	<i>P2: “Pero yo diría que tendríamos que indagar un poquito sobre todo la semántica del concepto de deber. Yo creo que es cierto que en los deberes deriva en obligación”</i>	Término Obligación	Definiciones académicas de la literatura científica que resaltan el rol docente de mandar, asignar o prescribir las tareas y su realización fuera del horario lectivo.
Nivel intermedio	<i>P5: “Eso es para mí lo que son y lo que me gustaría que fueran”</i>	Lo que es Lo que debería ser	Definición que toma el término deber en su acepción de obligación. Distinción en las definiciones entre lo que son (realidad) frente a la deseabilidad (expectativa)
Nivel profundo	<i>P2: “Los deberes, que volvemos a la misma materia de los deberes, otra vez la misma, son las tareas que nosotros planificamos en la clase”</i>	Propuesta docente	El docente como agente educativo que diseña y propone los deberes que el alumnado debe realizar en casa. Tareas de casa que complementan el trabajo en el aula
	<i>P5: “Para mí los deberes son o deberían ser una especie de puerta abierta o de río de ida y vuelta entre la familia y la casa, es decir que, si nosotros hemos aprendido cosas nuevas, tenemos alguna inquietud, queremos saber algo más que pueda haber una aportación así recíproca entre la casa y la escuela”</i>	Colaboración escuela-casa	Los deberes como vínculo entre el contexto familiar y escolar para colaborar en el trabajo de aula
	<i>P7: “Los querer, cosas que se pueden llevar a casa porque quieren y cosas que te devuelven de la casa porque quieren”</i>	Contribución del alumnado	El alumnado, como agente activo de su aprendizaje, genera voluntariamente sus tareas para contribuir al trabajo y proyectos de aula.

Fuente: elaboración propia.

- Propuesta docente: el origen está en el/la docente, como agente educativo/a que diseña y propone los deberes que el alumnado debe realizar en casa. Son definidas como tareas académicas similares a las realizadas en el aula.

Permiten una extensión del currículum del aula al contexto familiar que lo complementa o lo refuerza.

- Colaboración escuela-casa: el origen también está en la propuesta docente, pero se definen como tareas para hacer en casa, con participación familiar, dentro de los marcos de actividad y herramientas propios de este contexto. Complementan el trabajo curricular y académico del aula pero desde una perspectiva ecológica y situada, entendiéndolas como una propuesta que permite vincular ambos contextos para colaborar en el trabajo de aula y en los proyectos que se desarrollan en ella.
- Contribución del alumnado: surgen por iniciativa del alumnado, que crea voluntariamente sus tareas en función de sus intereses para contribuir al trabajo y proyectos del aula donde participa como miembro de una comunidad que crea y aprende. Las tareas se plantean como contribuciones libres que facilitan la agencialidad del alumnado, desde sus intereses e identidades, asumiendo la responsabilidad de quienes desean participar y contribuir en la actividad compartida que desarrolla el grupo en el aula.

En este punto, la actividad cognitiva de análisis alcanza un nivel en el que ambas investigadoras ven factible acordar un significado consensuado de *definición de deberes* y su apropiación. Este proceso convierte el significado compartido de la categoría en una enunciación objetivizada en el plano intersubjetivo que permite definirla de forma coherente en un nivel profundo de análisis.

### 3. Entornos de actividad, tareas y herramientas mediadoras en el análisis desde la participación conjunta

Uno de los aspectos fundamentales en el análisis en pareja ha sido contar con los entornos y herramientas adecuados. Cuando se realiza en actividad conjunta es especialmente relevante, ya que el contexto de la actividad requiere unas condiciones específicas para garantizar que se cree la situación adecuada para la participación e interacción dialógica necesarias en la resolución de las tareas implicadas, especialmente si se desarrollan en entornos virtuales. La especificidad y variedad de las formas en las que la actividad en interacción dialógica se produce y la cantidad de herramientas necesarias para llevarla a cabo de forma óptima pueden, según Linell (2016), definirse como dialogicidad extendida.

Las sesiones presenciales que tuvieron lugar al inicio del proceso centraron la actividad en el establecimiento de pautas de trabajo y la concreción de los objetivos principales del estudio, así como en el establecimiento del marco teórico de partida.

En las sesiones virtuales, estas condiciones iniciales de comunicación se mantuvieron gracias a que el entorno de trabajo digital creado facilitaba la combinación de varios requisitos. Se emplearon diferentes herramientas (llamadas telefónicas, chats, videoconferencias, documentos colaborativos en línea, etc.) que

permitieron que la comunicación siguiese siendo ágil, dinámica y directa, como ocurrió en las sesiones presenciales. Cuando la actividad de análisis implicaba una interacción dialógica más intensa y exigía un registro más preciso y pautado, la variedad de herramientas empleadas fue mayor. Con el objetivo de poder trabajar de forma conjunta en el diario compartido de investigación, memos y otros documentos vinculados al proyecto, se recurrió a un servicio de alojamiento virtual de archivos que permitió crear, modificar y elaborar distintas versiones de forma compartida y simultánea.

Otro de los entornos de trabajo fue el proporcionado por el *software* cualitativo NVivo 1.3. Este programa facilitó la organización y análisis de la información en todas las etapas del proceso: desde la organización del material, el análisis, registro de la actividad, la elaboración de gráficos y la obtención de resultados, hasta la elaboración de informes finales.

El uso compartido del *software* y los entornos virtuales permitió a las investigadoras asumir las diferentes responsabilidades sobre las tareas a realizar de forma síncrona y asíncrona. Las tareas asíncronas eran, principalmente, aquellas que no implicaban cambio o transformación del proyecto en términos interpretativos, como la ejecución de los consensos acordados u otras tareas mecánicas. Cuando estas tareas (búsqueda de nueva bibliografía, reflexión personal sobre los textos analizados o el proceso seguido, etc.) podían implicar modificaciones en la forma de interpretar o desarrollar el análisis, se utilizaron otro tipo de registros (diarios individuales de investigación, memos, mapas mentales, etc.).

Las sesiones síncronas implicaban una dialogicidad más intensa y se dedicaron a desarrollar las tareas de análisis y toma de decisiones con la finalidad de realizarlas siempre de forma compartida. En estas sesiones, además de ideas, impresiones, dudas, desacuerdos, etc., se compartieron emociones acerca de la actividad que se estaba realizando, así como sobre el proceso y estado general del proyecto de investigación. Estos intercambios también se registraron y sirvieron para facilitar la comprensión posterior y potenciar los procesos reflexivos y dialógicos.

#### **4. La reflexividad y la dialogicidad como garantes de validez**

Este estudio presenta el modelo de trabajo planteado para el análisis cualitativo de datos y construcción del sistema de categorías a partir de la actividad conjunta. Realizarlo de este modo implica una configuración de la actividad distinta a la que se necesita cuando se realiza de forma individual. Cuando se lleva a cabo de esta manera, existen diversos mecanismos regulatorios que pueden adoptarse en la investigación cualitativa.

Charmaz (2017) considera el análisis como una práctica social donde las personas que investigan se encuentran involucradas en la actividad y mediadas por las metas, los escenarios y las herramientas que utilizan. En esta línea, la reflexibilidad,

como defienden también Call-Cummings & Ross (2019), puede ser un importante camino para establecer la validez, el rigor y las cuestiones éticas de la investigación que se desarrolla, especialmente aquellas posicionadas desde una perspectiva “crítica, participativa, emancipadora y democratizada” (p.4). Como afirma Charmaz (2006): “Conocemos el mundo empírico a través del lenguaje y las acciones que adoptamos para lograrlo. En este sentido, ningún investigador es neutral porque el lenguaje confiere forma y significado a las realidades observadas”. (p.47).

La reflexibilidad puede definirse como una narrativa intencional y explícita, que permite comprender el prisma a través del cual se interpreta el mundo que se proyecta en la investigación. Debe permitir visibilizar cómo se relacionan investigadores/as con el escenario de investigación, con los participantes, el contexto, el método, etc. La reflexibilidad, por tanto, conlleva hacer explícito el posicionamiento del investigador o la investigadora que se encuentra implícito en cada una de las tomas de decisiones involucradas en la actividad investigadora (Berger, 2013). De esta manera, la narrativa que fundamenta esta reflexibilidad del proceso es a su vez un componente esencial de la investigación.

Aunque la reflexibilidad puede resultar clave en la investigación cualitativa para facilitar la transparencia del marco y el proceso que sustentan los resultados, aún se siguen explorando modelos prácticos coherentes con los distintos enfoques que permitan hacerla explícita (Chan, 2017; Dennis, 2018; Jonsen & Jehn, 2009, O’Connor & Joffe, 2020), ya que implican procesos difíciles de compartir.

Kuckartz & Rädiker (2019, p. 254) argumentan que el actual debate de la comunidad científica en torno la "intersubjetividad", "validación consensuada" y la "reflexividad" de la investigación cualitativa proporciona suficientes evidencias de que el trabajo en equipo es fundamental en este tipo de análisis. Desde este planteamiento, desarrollar el análisis desde la reflexión compartida y la dialogicidad que se genera en la actividad conjunta entre investigadores/as puede aportar, como diseño, mayor consistencia en los análisis y los sistemas de categorías construidos, así como facilitar distintos tipos evidencias para justificar una mayor transparencia. En este trabajo se han establecido dos estrategias mediante la triangulación a partir de diversos registros generados en el proceso de análisis:

- a. Observación de la consistencia del sistema a través del registro de la actividad en las 17 sesiones empleadas en el proceso de análisis: utilizando el registro automatizado que genera el *software* NVivo de la actividad realizada sobre los códigos para su posterior contraste con los registros narrativos recogidos, especialmente el diario compartido de investigación.
- b. Observación de la estabilidad del sistema mediante la comparación de los registros de la actividad analítica en diferentes grupos: comparando la frecuencia y el tipo de actividad realizada sobre cada uno de los códigos que forman el sistema de categorías en los tres grupos focales que se han realizado.

A partir de estas dos estrategias se puede observar cómo los registros de la actividad analítica y las tareas<sup>3</sup> que conlleva<sup>4</sup> han ido variando a lo largo de las sesiones y en dicha evolución pueden verse representadas la consistencia y la estabilidad del sistema y las codificaciones realizadas.

En el gráfico 1 se observa cómo la diversidad y frecuencia en las tareas vinculadas a la codificación de la categoría *definición de deberes* es mayor durante las primeras sesiones (de la sesión 1 a la 4) en comparación con las sesiones finales del proceso. Entre las sesiones 5 y 7, podemos decir que la categoría va adquiriendo consistencia en su definición, al reducirse la frecuencia y tipo de tareas que implican cambios (FC, EC, ER), y predomina la de codificación (C).

En las dos primeras sesiones la categoría *definición de deberes* aún no se muestra definida de forma estable. Esto se puede apreciar en las frecuencias de las tareas de cambio (FC, EC, ER) y de creación de códigos (CC). Debemos señalar que el *software* no hace distinción en el registro de la creación de códigos de niveles inferiores, pero esta cuestión es fácilmente identificable cuando se contrastan los registros de la actividad que ofrece el programa con las narraciones construidas y recopiladas en el proceso, dentro y fuera del *software*.

En el mismo gráfico se pueden identificar los *nudos dialógicos* mencionados anteriormente en las sesiones 1, 2 y 4. Al analizar los registros narrativos de dichas sesiones en el diario compartido de investigación se mencionan las diversas contradicciones y tensiones existentes entre los textos y las posiciones dialógicas de las dos investigadoras que generaban desacuerdos en los procesos de codificación. Debemos aclarar que los registros de actividad que realiza el *software* no se refieren a la actividad dialógica sino a los consensos adoptados que implican cambios en la codificación. Esta es una de las razones por las que tanto las herramientas de registro narrativas como los diarios compartidos de investigación, los cuadernos individuales de campo, grabaciones audio o vídeo resultan fundamentales en el proceso de análisis en actividad conjunta.

Posteriormente, en la sesión 4 también se puede apreciar un gran número de modificaciones en los códigos y referencias de los textos analizados con los que se trabajó en sesiones anteriores. Esta actividad permite localizar el tercer nudo dialógico donde se revisó, nuevamente, la codificación en *definición de deberes* debido a que se encontraron inconsistencias con las nuevas informaciones. Como se advierte en el gráfico 1, puede afirmarse que las decisiones adoptadas al finalizar dicha sesión (siguiendo el proceso explicado en la figura 2) muestran más estabilidad en el proceso

---

<sup>3</sup> Tareas implicadas en el proceso de codificación a partir de los registros automatizados generados en NVivo: Crear código (CC): crear un código nuevo que identifica los textos seleccionados; Renombrar código (RC): implica modificaciones en la etiqueta como acentos, numeración, guiones, etc.; Fusionar código (FC): dos códigos se unen en un único código; Eliminar código (EC): Borrar un código del árbol; Codificación (C): codificación de texto en un código; Eliminación de codificación (ER): eliminación de la referencia codificada)

<sup>4</sup> Las tareas mencionadas se han definido a partir de los registros de actividad que el programa para el análisis e los datos utilizado realiza de forma automática sobre cada código.

y consistencia al instrumento que se construye, ya que en el resto de sesiones la tarea que destaca con más frecuencia es la de codificación.

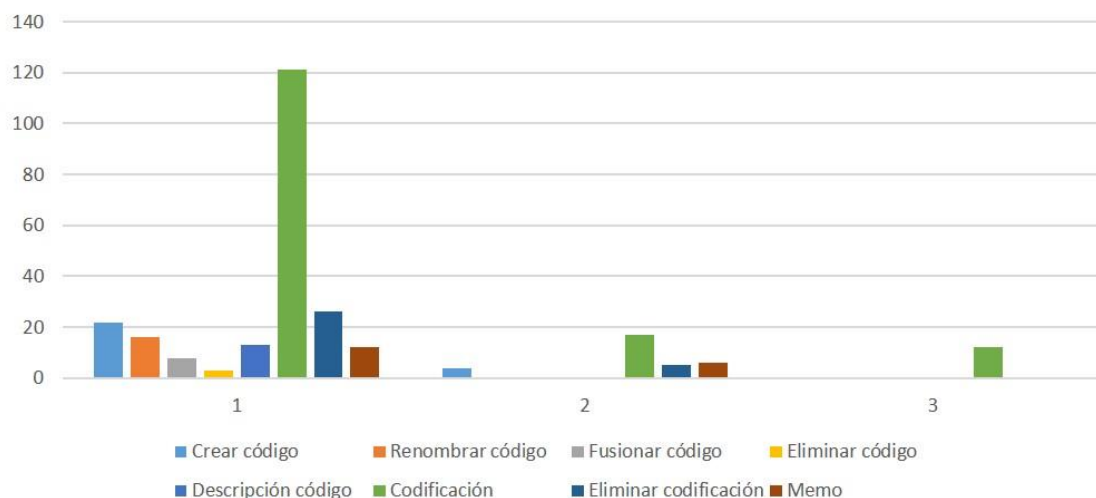


Gráfico 2. Registro de actividad de codificación en los tres grupos focales para la categoría *definición de deberes*. Fuente: elaboración propia a partir de los registros de NVivo 1.3

En la sesión 16 registrada en el gráfico 1 se muestra, nuevamente, mayor actividad. Coincide con la incorporación de nuevas voces pertenecientes a los participantes de otro de los grupos focales. El trabajo en esta sesión consistió en la reconstrucción de la definición compartida hasta el momento en un nivel mayor de concreción, incorporando nuevos matices mediante la creación de nuevas categorías en niveles inferiores. Estos cambios condujeron a la recodificación de algunas referencias dentro de la misma. Por esta razón, consideramos que, pese a la gran actividad registrada, ambas investigadoras seguían compartiendo la misma definición e incorporaron estas nuevas aportaciones al sistema con la finalidad de afinar los procesos analíticos y constructivos.

Como se ha mencionado, la segunda estrategia de triangulación utilizada ha sido la comparación de la actividad analítica en diferentes grupos. Como se observa en el gráfico 2, cuando se comparan las mismas tareas asociadas a la actividad de análisis en distintas muestras, es decir, los distintos grupos focales, se puede observar como la frecuencia y el tipo de tarea que se realiza sobre la categoría “definición de deberes” varía considerablemente. En el primer grupo, el registro aportado por el *software* indica mayor frecuencia y variedad de tareas que en el tercer grupo (analizado en último lugar), donde tan sólo aparece la tarea de codificación (C). Con estos datos podemos visualizar cómo el proceso analítico se va haciendo más estable en la categoría mencionada.

## 5. Conclusiones

En este trabajo se ha presentado, a modo de ejemplo, el proceso seguido en el análisis y construcción conjunta de la categoría *definición de los deberes*. Como se ha expuesto anteriormente, en este proceso se ha producido una transformación de las ideas de partida, fundamentadas en la literatura científica y la experiencia académica y personal de las investigadoras, hacia nuevas formas de comprender la diversidad de posicionamientos y representaciones de las personas que han participado en los grupos focales. Estos grupos, entendidos como actividades dialógicas situadas históricamente y socioculturalmente, han permitido acceder a los discursos apropiados y compartidos por los docentes para comprender de forma más profunda las representaciones diversas y heterogéneas que construyen y comparten en la situación creada.

El principal objetivo de este trabajo ha sido la presentación del diseño y el proceso seguido en el análisis y construcción de un sistema de categorías en el marco de la actividad conjunta en el que han participado las investigadoras. Este se ha configurado como un proceso eminentemente reflexivo y dialógico. Para ello, la resolución de la tarea se ha realizado desde una responsabilidad compartida, asumiendo los mismos roles y el mismo grado de compromiso. Este diseño puede ser una herramienta idónea en la investigación cualitativa, ya que además de potenciar los procesos reflexivos compartidos a partir de la dialogicidad que emerge de la interacción cuando el análisis se hace de forma conjunta, aumenta la recogida de evidencias sobre el proceso necesarias para una mayor transparencia. Esta forma de flexibilidad metodológica no es incompatible ni excluye otras herramientas que otorguen calidad a la investigación, pero puede ser una estrategia coherente con el enfoque, metodología y herramientas utilizadas que las complementen.

Casi todo el proceso se ha realizado de forma virtual, por lo que los contextos de la actividad han requerido unas condiciones específicas e imprescindibles. Estas debían propiciar el intercambio de distintos entornos configurados para la comunicación en diferentes formatos y tiempos, por lo que consideramos pertinente el concepto de Linell (2016) de dialogicidad extendida para estas situaciones no tradicionales en las que se puede plantear la participación en actividades dialógicas.

Las situaciones de trabajo conjunto “cara a cara” han facilitado un contraste dinámico y continuo de ideas, percepciones, argumentaciones, etc., permitiendo explorar otras posibilidades distintas a las consensuadas inicialmente y, por tanto, un enfoque más abierto que el producido cuando la tarea se realizaba de forma individual en la actividad asíncrona. Además, han resultado esenciales para generar intersubjetividad en lo que hemos denominado nudos dialógicos, en los que los posicionamientos de las investigadoras ante los datos eran enfrentados o contradictorios con las teorías de partida.

Las interacciones generadas en la colaboración para alcanzar la intersubjetividad entre los textos y las personas que realizan el análisis en la actividad conjunta han producido una gran cantidad de registros narrativos y documentos paralelos en distintos formatos como los diarios (compartidos e individuales), los



memos, esquemas, audios, vídeos, etc. Dentro de estos, destaca el diario compartido de investigación por su relevante papel en la construcción de la narrativa reflexiva. Estas herramientas han sido mediadoras e imprescindibles en la construcción conjunta del significado. Por otra parte, estos documentos han permitido conocer el proceso de evolución y génesis de las ideas, además de proporcionar evidencias de la reflexibilidad compartida experimentada en todo el proceso y aportar mayor transparencia.

La posibilidad de construcción colaborativa que ofrece el *software* de análisis cualitativo utilizado ha sido muy favorable, pero resulta insuficiente desde este diseño, ya que la actividad conjunta implica una dialogicidad y una construcción compartida en diferentes situaciones de interactividad. Cuando existen asimetrías, tensiones o contradicciones (Linell, 2003, Marková & Novaes, 2020), la intensidad del diálogo suele aumentar. Esto implica un mayor intercambio, por lo que la cantidad y riqueza de ideas para resolver los nudos dialógicos es mayor en los procesos cara a cara que en los asíncronos, donde la respuesta no era inmediata. El trabajo dialógico requiere de otras herramientas de comunicación constante, por lo que fueron imprescindibles medios virtuales de comunicación sincrónica como las llamadas telefónicas, las videollamadas o los documentos virtuales de trabajo colaborativo, entre otros, en cada una de las sesiones.

La actividad conjunta posiblemente ralentiza el proceso de análisis, ya que las sesiones de trabajo conjunto han sido de larga duración y además, en ocasiones, debido a esto, el trabajo conjunto se veía interrumpido, pero el resultado de la construcción compartida puede facilitar una mayor dialogicidad y reflexibilidad al relato discursivo, por lo que puede considerarse su gran valor metodológico aunque incluya algunos puntos débiles, como las dificultades para organizar las sesiones, considerando que estas tienden a ser bastante extensas.

Una de las limitaciones de este trabajo reside en que no se dispone de la grabación de todas las sesiones. Ese material hubiera sido útil para estructurar los procesos narrativos dialógicos en la construcción de las categorías y realizar análisis más detallados de las interacciones que condujeran a adquirir mayores niveles de reflexividad. Sin embargo, se contó con otra gran variedad y cantidad de registros y materiales que han permitido reconstruir un relato de forma sistemática y estructurada.

Finalmente, se considera relevante destacar que la participación conjunta y la dinámica dialógica generada entre las dos investigadoras han permitido compartir las emociones que esta actividad de análisis conlleva. En este sentido, la emocionalidad emergente en los procesos de interacción dialógica ha resultado clave en el análisis. Las reinterpretaciones emocionales propias y ajenas de cada investigadora compartidas sobre cada una de las tareas y acciones que se realizaban, fueron registradas e incorporadas al proceso de análisis para utilizarlas como espacios privilegiados para la reflexión conjunta e individual en los que se potencia la dialogicidad y se estimula la búsqueda de alternativas (Engeström, & Sannino, 2021).

## Referencias bibliográficas

- Bajtin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15 (2), 219-234.
- Call-Cummings, M. & Ross, K. (2019) Re-positioning power and re-imagining reflexivity: examining positionality and building validity through reconstructive horizon analysis. En K. Strunk, & L.A. Locke (Eds.) *Research Methods for Social Justice and Equity in Education* (pp. 3-13). Palgrave Macmillan.
- Chan, A. (2017). Reflection, reflexivity, reconceptualization: live story inquiry and the complex positionings of a researcher. *Reconceptualizing educational research methodology*, 8 (1), 27-39
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Charmaz, K. (2015). La Teoría fundamentada en el siglo XXI. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa*. (Vol.3, pp.270 - 325). Gedisa.
- Charmaz, K. (2017). The power of constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34-45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>
- De Pablos, J. Rebollo, M. A. y Lebres, L. (1999) Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la Teoría Sociocultural. Una aproximación Educativa. *Revista de Educación*, (320), 223-253.
- Dennis, B. (2018). Validity as research praxis: a study of self-reflection and engagement in qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24 (2), 109-118
- Flick, U. (2018). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generation of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture and Activity*, 28 (1), 4-23
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2006). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Gonzales-Miranda, D. R., y Uribe Correa, B. A. (2018). Proceso metodológico y construcción de un sistema categorial de una investigación sobre identidad organizacional. *Psicoperspectivas*, 17 (3), 1-15. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue3-fulltext-1349>
- González Rey, F. L., Mitjans Martínez, A., & Goulart, D. M. (2019). Subjectivity within cultural-historical approach: where it has advanced from and where it is advancing to. En F.L. González-Rey, A. Mitjans-Martínez & D. Goulart (Eds.),

*Subjectivity within cultural-historical perspective: Theory, methodology and research* (pp. 3-19). Springer.

Jonsen, K., & Jehn, K. A. (2009). Using triangulation to validate themes in qualitative studies. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 4 (2), 123-150.  
<https://doi.org/10.1108/17465640910978391>

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA. Text, Audio, and Video*. Springer

Linell, P. (2003). Dialogical tensions: On Rommetveitian themes of minds, meanings, monologues, and languages. *Mind, Culture and Activity*, 10 (3), 219-229

Linell, P. (2016). On agency in situated languaging: Participatory agency and competing approaches. *New ideas in psychology*, 42, 39-45  
<https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2015.07.009>

Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Salazar, A. (2007). *Dialogue in focus groups. Exploring socially shared knowledge*. Equinox

Marková, I. & Novaes, A. (2020). Chronotopes. *Culture & Psychology*, 26 (1), 117-138

Mortimer, E. & Wertsch, J. (2003). The architecture and dynamics of Intersubjectivity in science classrooms. *Mind, Culture and Activity*, 10 (3), 230-244

O'Connor, C. & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13

Rebollo, M<sup>a</sup> A. (2001). *Discurso y educación*. Mergablum.

Rebollo, M<sup>a</sup> A. (2002). La investigación educativa sobre nuevas tecnologías: una aproximación sociocultural. *Enseñanza*, 20, 113-126.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J., Del Río, P y Álvarez, A. (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Fundación Infancia y aprendizaje.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamental*. Editorial Universidad de Antioquia.

Wertsch, J. (1999) *la mente en acción*. Aique.

Wertsch, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Viso.

**Cómo citar este artículo:**

Salmerón-Vílchez, P. y Sebastián, A. I. (2022). Dialogicidad en el análisis cualitativo mediante la actividad conjunta entre investigadoras. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 171-190. DOI:10.30827/profesorado.v26i1.18376