



REVISTA LATINOAMERICANA DE
METODOLOGÍA DE
LA INVESTIGACIÓN
SOCIAL

**Escenarios, investigación
y análisis en perspectiva
metodológica**

Nº30 – AÑO 15

OCTUBRE 2025 - MARZO 2026

PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA SEMESTRAL

ISSN 1853-6190

ReLMIS
.com.ar _____

30

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social



www.relmis.com.ar

Directora:

De Sena, Angélica | CONICET- UNLaM, UBA, CIES, Argentina.

Edición y Coordinación General:

Cervio, Ana Lucía | CONICET-IIGG UBA/CIES, Argentina.

Consejo Académico:

Barriga, Omar | Univ. Concepción, Chile

Cataldi, Silvia | Universidad Sapienza de Roma, Italia

Cohen, Néstor | FSOC-UBA, Argentina †

De Sena, Angélica | CONICET-UNLaM, UBA, CIES, Argentina

Ferreria, Andre | Univ. Fed. Pernambuco, Brasil

Hamlin, Cynthia | Univ. Fed. Pernambuco, Brasil

Henríquez, Guillermo | Univ. Concepción, Chile

Hernández, Marsiela | Univ. Simón Bolívar, Venezuela

Magallanes, Graciela | UNVM/CIES, Argentina

Mejía Navarrete, Julio | Univ. Nac. San Marcos, Perú

Mutzenberg, Remo | Univ. Fed. Pernambuco, Brasil

Padua, Jorge | COLMEX-CONACYT, México

Parra Saiani, Paolo | Univ. de Génova, Italia

Pastor Seller, Enrique | Univ. de Murcia, España

Piovani, Juan | Univ. Nac. La Plata, Argentina

Riella, Alberto | Univ. De la República, Uruguay

Rivera, Manuel | Univ. San Carlos, Guatemala

Salvia, Agustín | FSOC-UBA, Argentina

Sautu, Ruth | IIGG-UBA, Argentina

Scribano, Adrián | CONICET-IIGG-UBA/CIES, Argentina.

Truda, Giovanna | Univ. de Salerno, Italia

Zacarías, Eladio | Univ. de El Salvador, El Salvador

Colaboradoras:

Chahbenderian, Florencia | IIGG-UBA, CIES.

D'hers, Victoria | CONICET- IIGG – UBA, CIES.

Faracce Macia, Constanza | CIC-UNLaM; UBA.

Paparone, Florencia Isaura | IIGG-UBA.

Diseño de Tapa:

Lucila Salvo

Escenarios, investigación y análisis en perspectiva metodológica.

Nº 30. Año 15. Octubre 2025 – Marzo 2026.

relmis.com.ar

Publicación electrónica semestral



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS. Arévalo 2357, piso 8, Dpto. 42 (CP 1425). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina | E-mail: correo@relmis.com.ar | e-ISSN 1853-6190

Contenido

. Presentación

- . Escenarios, investigación y análisis en perspectiva metodológica 4
 Por *Florencia Isaura Paparone*

. Artículos

- . Proposta de um método para condução de uma Revisão Sistemática de Literatura 8
 Por *Roberto Bernardo e Cristiane Hengler Corrêa Bernardo* (Brasil)

- . Métodos visuales en la investigación con niños y niñas:
 formatos y narrativas de la cultura digital 26
 Por *Rennier Ligarretto-Feo, Rocío López-Ordosgoitia y Mónica Bermúdez-Grajales* (Colombia)

- . Grupos de discusión audiovisuales online: riqueza de datos y papel del *Insider* 48
 Por *Ana Isabel Zermeno Flores, Amaury Fernández Reyes y Beatriz Paulina Rivera Cervantes* (México)

- . Actitud y motivación para aprender un idioma extranjero. Adaptación del AMTB
 para estudiantes de educación primaria 66
 Por *Lilian Elizabeth Baño Lucio, Fidel González-Quñones, Javier Tarango y José Refugio Romo-González* (México)

- . El análisis del discurso periodístico orientado a comprender procesos y fenómenos
 sociales 80
 Por *Consuelo Albornoz-Tinajero* (Ecuador)

. Reseñas de publicaciones

- . Investigar es decidir: una guía crítica para las prácticas de investigación social 94
 Por *Ana Inés Frere Affanni* (Argentina)

Presentación:

Escenarios, investigación y análisis en perspectiva metodológica

Florencia Isaura Paparone

Toda investigación comienza en una escena: un lugar, un tiempo, cuerpos, relaciones y condiciones que hacen posible mirar “algo”. Una plaza, una calle, el aula de una escuela, un evento, un barrio o una reunión virtual, son algunos ejemplos de escenarios de observación desde los cuales el científico social puede mirar y abordar el mundo social. Estos puntos de partida empíricos no son dados; por el contrario, su elección y delimitación constituyen el primer gesto metodológico e interpretativo que prefigura las estrategias de análisis.

A mediados del siglo XX, Goffman introdujo en las ciencias sociales el concepto de escenario¹, entendido como el espacio de interacción en el que los actores asumen y representan sus roles ante otros (Goffman, 1959). En la práctica investigativa, los escenarios de observación no sólo son aquellos en los que los sujetos llevan adelante sus prácticas, sino también aquellos en los que el investigador actúa (observando y/o participando) y donde, además, es observado por los sujetos que participan de la investigación, co-produciendo de este modo los datos. Como señala Flick (2007) en referencia a la metodología cualitativa, el campo no es un entorno dado, sino una construcción que surge a partir de la interacción entre quienes observan y quienes son observados. Desde esta perspectiva, el escenario no antecede a la investigación, sino que se constituye en ella: es el resultado de relaciones, mediaciones y negociaciones que posibilitan que “algo” se vuelva observable.

De este modo, la observación implica de por sí un trabajo de interpretación, pues el investigador no registra un mundo exterior tal como es, sino que lo reconstruye desde su posición, su experiencia, su marco teórico y sensibilidades. Los datos, lejos de hablar por sí mismos, adquieren significado a partir de las preguntas y decisiones de los investigadores, así como de las categorías asumidas para registrarlos (Becker, 1998). De hecho, como sostiene Geertz (2003), el análisis antropológico es intrínsecamente interpretativo; una premisa igualmente central para el análisis social en general. Observar es traducir: mirar desde un marco, seleccionar fragmentos, dotar de sentido lo que se presenta como dato.

Toda práctica de observación, por lo tanto, contiene ya una forma de análisis, del mismo modo que todo análisis vuelve sobre un proceso de observación. Como sostiene Enguix (2012), en una de las ediciones pasadas de ReLMIS, la significación de los datos surge de acciones particulares en contextos particulares, donde se vinculan razón (descripción) y emoción (interpretación). Esta misma autora propone comprender la investigación cualitativa como una trama compuesta por sujeto, campo y datos; elementos que se configuran mutuamente y que se transforman a lo largo del proceso de indagación.

Como se deja entrever, observar y analizar no son momentos sucesivos y escindidos entre sí, sino dimensiones complementarias del proceso interpretativo. Las decisiones sobre dónde mirar, cómo mirar, qué registrar y cómo hacerlo, configuran el análisis. Así como el modo en que se accede al campo, las relaciones que se establecen y las categorías con las que se interpreta lo observado definen el tipo de conocimiento que se produce. Observar y analizar, entonces, son dimensiones de una misma práctica interpretativa: la de producir sentido sobre el mundo social.

Esta continuidad entre observación y análisis es el hilo que articula los trabajos reunidos en el número 30 de ReLMIS. Cada artículo, desde distintas perspectivas, muestra que los escenarios de observación definen las formas posibles de análisis, y que toda decisión metodológica —la

¹ Etimológicamente, la palabra escenario proviene del griego *skēnē*, que significa “tienda de campaña”, en alusión a aquella estructura en la que los sacerdotes griegos se cambiaban durante los rituales dionisiacos y que, con el tiempo, devino en concepto para definir el espacio donde se representan las obras teatrales.

validación de un instrumento, la adaptación de una técnica o la construcción de un protocolo, entre otras— es también una apuesta epistemológica.

El número abre con el artículo de Roberto Bernardo y Cristiane Hengler Corrêa Bernardo, titulado *Proposta de um método para condução de uma Revisão Sistemática de Literatura*. El texto aborda la dispersión de protocolos en la literatura al presentar un método integral para guiar la realización de una Revisión Sistemática de Literatura (RSL). Este método se estructura en siete etapas detalladas que componen el protocolo de revisión. El trabajo surge de una síntesis conceptual y de una base empírica reconstruida por los autores al observar una serie de dificultades a la hora de la revisión de antecedentes por parte de estudiantes de posgrado. Sus principales contribuciones radican en la descripción de diversos tipos de revisión de literatura y algunas advertencias sobre problemas comunes durante la elaboración de estas revisiones.

A continuación, Rennier Ligarretto-Feo, Rocío López-Ordosgoitia y Mónica Bermúdez-Grajales presentan el trabajo *Métodos visuales en la investigación con niños y niñas: formatos y narrativas de la cultura digital*. Este artículo expone el desarrollo de una metodología cualitativa centrada en el uso de métodos visuales con población de primera infancia. Para ello, los autores diseñaron un instrumento basado en los formatos y narrativas presentes en el ecosistema mediático digital que habitan niños y niñas, que posteriormente fue validado con maestras de primera infancia. El trabajo destaca las adaptaciones metodológicas necesarias durante la pandemia por COVID-19 para flexibilizar dinámicas y concluye que los métodos visuales facilitan la expresividad, permitiendo nuevos modos de senti-pensar la escuela como una construcción singular de existencia.

En tercer lugar, el artículo *Grupos de discusión audiovisuales online: riqueza de datos y papel del insider*, de Ana Isabel Zermeno Flores, Amaury Fernández Reyes y Beatriz Paulina Rivera Cervantes, explora las posibilidades analíticas de los grupos de discusión en entornos digitales, utilizados para estudiar la incidencia de las TICs en la calidad de vida de jóvenes universitarios. Entre sus resultados, el trabajo destaca que la modalidad audiovisual *online* es eficiente para corroborar la solidez de la participación por grupo y detonador, para generar alta riqueza y solidez de datos, así como para probar la congruencia entre la mirada *outsider* e *insider*. Concluye que incluir la mirada *insider* en la categorización permitió una comprensión más profunda de las perspectivas culturales y generacionales.

Por su parte, Lilian Elizabeth Baño Lucio, Fidel González-Quinones, Javier Tarango y José Refugio Romo-González, en *Actitud y motivación para aprender un idioma extranjero: Adaptación del AMTB para estudiantes de educación primaria*, presentan la adaptación y validación de un instrumento clásico (Attitude/Motivation Test Battery de James Gardner) para evaluar la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras en población infantil en México. La versión adaptada, validada por expertos, se compone de 25 preguntas en una escala de calificación unificada del 1 al 10. La alta confiabilidad obtenida (Alfa de Cronbach de .92) valida el instrumento como una herramienta útil y confiable para la toma de decisiones en el contexto de las ciencias sociales.

En el siguiente trabajo, *El análisis del discurso periodístico orientado a comprender procesos y fenómenos sociales*, Consuelo Albornoz-Tinajero revisa herramientas teóricas y metodológicas del análisis del discurso aplicadas a materiales periodísticos, retomando las contribuciones de Eliseo Verón y Michel Foucault para el estudio de procesos sociales contemporáneos. Los resultados indican que la aplicación de estos métodos, sustentados en enfoques socio-históricos y procesuales, favorece la comprensión por encima de la mera descripción al proporcionar conceptos aglutinadores como dispositivo de enunciación y formación discursiva.

Finalmente, el número culmina con la reseña bibliográfica *Investigar es decidir: una guía crítica para las prácticas de investigación social*, elaborada por Ana Inés Frere Affanni, a propósito del libro *La ricerca sociale e le sue pratiche*, de Fabrizio Martire, Paolo Parra Saiani y Silvia Cataldi.

El proceso de investigación social, tal como se plantea en este volumen, desafía la visión lineal que escinde la producción de datos de su interpretación. Por el contrario, la labor investigativa es concebida como un proceso dinámico y recursivo que, siguiendo la lógica de la espiral, se despliega a partir de un ir y venir permanente entre la mirada y la conceptualización.

Frente a los riesgos de la tecnificación o el fetichismo de las técnicas, los trabajos reunidos en el número 30 de ReLMIS invitan a pensar la investigación como una práctica artesanal, reflexiva y situada, en la que los escenarios de observación y los procesos de análisis se co-producen en un mismo gesto interpretativo. Porque allí donde se decide mirar, se comienza también a pensar.

Referencias

- BECKER, H. S. (1998). *Trucos del oficio: cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ENGUIX, B. (2012). Entonces: ¿Qué hacemos con los Datos? Reflexiones sobre la Interpretación de los Datos en Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* 2 (4), 52 - 67.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GEERTZ, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: GEDISA.
- GOFFMAN, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Autora.

Florencia Isaura Paparone

Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

Licenciada y Profesora en Sociología (UBA). Diplomada en Estudios Coreanos, Universidad del Salvador (USAL). Maestranda en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES-UNSAM). Integrante del Grupo de Estudios sobre Experiencias y Sensibilidades Urbanas (GESU) del Programa de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (PECES) del Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA).

E-mail: florpaparone@gmail.com

Citado.

PAPARONE, Florencia Isaura (2025). Presentación. Escenarios, investigación y análisis en perspectiva metodológica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*, 15 (30), 4-7.



Proposta de um método para condução de uma Revisão Sistemática de Literatura

Proposal for a method for conducting a Systematic Literature Review

Roberto Bernardo e Cristiane Hengler Corrêa Bernardo

Resumo

As Revisões Sistemáticas de Literatura (RSL) desempenham um papel importante para o avanço do conhecimento. Embora sejam encontrados, na literatura, protocolos de revisão e passos a serem seguidos para a elaboração de uma RSL, tais informações ainda estão dispersas. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é apresentar um método para orientar a condução de uma RSL, com orientações detalhadas sobre as sete etapas que compõem o protocolo de revisão. Tal método é fruto de uma síntese de processos e conceitos já definidos e, também de base empírica, por meio de experiência dos autores com a observação de dificuldades apresentadas por pós-graduandos durante as aulas e orientações sobre o assunto. A primeira contribuição deste artigo está na apresentação dos vários tipos de revisão de literatura, propiciando ao pesquisador escolher a que mais se adeque ao seu objetivo de pesquisa. A segunda está na apresentação detalhada das etapas a serem seguidas, incluindo alertas contra armadilhas comumente encontradas na elaboração das revisões.

Palavras-chave: Revisão Sistemática de Literatura; Revisão de Escopo; RSL; Protocolo de revisão; Strings de Busca.

Abstract

Systematic Literature Reviews (SLR) play an important role in advancing knowledge. However, review protocols and the steps to be followed to prepare reviews are found in the literature, such information is still scattered. In this context, the objective of this article is to present a method to guide the conduct of an SLR, with detailed guidance on the seven steps that make up the review protocol. This method is the result of a synthesis of processes and concepts already defined and also empirically based, through the authors' experience with observing difficulties presented by postgraduate students during classes and providing guidance. The first contribution of this article is the presentation of the various types of literature review, allowing researchers to choose the one that best suits their research objective. The second is the detailed presentation of the steps to be followed, including alerts against pitfalls commonly found when preparing reviews.

Keywords: Systematic Literature Review; Scope Review; SLR; Review protocol; Search Strings.

1. Introdução

O aumento do interesse em revisões de literatura que apresentassem práticas rigorosas e com base em evidências, resultou num aumento significativo de revisões sistemáticas. A metodologia para a condução da revisão sistemática progrediu consideravelmente, principalmente na área de saúde e, em decorrência da sua eficiência, a partir da última década está presente em quase todas as áreas (Tranfield *et al.*, 2003).

O crescimento acelerado na realização de revisões de literatura resultou em uma grande variedade de terminologias para descrever esse tipo de abordagem. Mesmo utilizando nomes diferentes, compartilham de algumas características essenciais, como: coletar, avaliar e apresentar as evidências de pesquisas disponíveis. Alguns rótulos de uso corrente para esse tipo de pesquisa são: Revisão Simples; Revisão de Conveniência; Revisão de Literatura Tradicional; Revisão Narrativa; Síntese da Pesquisa; Revisão de Escopo; Meta-análise; Revisão Estruturada e Revisão Sistemática de Literatura (RSL) (Siddaway *et al.*, 2019).

Um dos tipos mais empregados de revisão de literatura é a de conveniência, na qual o pesquisador busca e trata um conjunto de trabalhos científicos importantes para sua temática, sem apresentar critérios claros, transparentes e reprodutíveis (Galvão e Ricarte, 2019).

Segundo Arksey e O'malley (2005) e Siddaway *et al.* (2019), por não haver uma diferenciação muito clara sobre a definição da chamada revisão, existe um risco de a mesma ser definida como sendo sistemática, mesmo sem adotar todos os padrões e rigores necessários para se alcançar esse objetivo. Nesse sentido, é preciso estar atento aos critérios exigidos para uma revisão sistemática de literatura para classificá-la como tal.

Mesmo com críticas a ambos os métodos de revisão, seja o tradicional, seja o sistemático, pode-se afirmar que não existe um tipo ideal de revisão de literatura, o que existe são métodos de revisão de literatura que oferecem um conjunto de ferramentas que os pesquisadores devem usar de forma adequada. Destaca-se que tal adequação se dará em virtude do objetivo que se pretende atingir com a revisão. Nesse sentido, o objetivo será determinante para a escolha do método, assim como a estratégia utilizada para a elaboração da revisão.

Abordar uma RSL como método para construção e análise do estado da arte de um tema a ser pesquisado, é mais que apenas quantificar os documentos científicos escritos durante um determinado período de tempo. Ela pode ser a abertura de todo um campo de conhecimento já construído e que precisa ser percorrido para que as pesquisas atuais não ignorem o que já foi produzido. Depois de percorrer essas etapas, poder-se-á partir para o preenchimento das lacunas identificadas.

Para Martins (2002), após definido o assunto, o tema e a questão de pesquisa, o próximo passo será o de efetuar uma revisão de literatura sobre aquilo que se pretende investigar, dando suporte e fundamentação teórica e metodológica à pesquisa. Ainda para o autor, é aconselhável que se inicie por consultas às obras de referência, que irão facilitar a pesquisa, pois indicarão com maior precisão os artigos e estudos semelhantes ao assunto de pesquisa.

Para Levy e Ellis (2006) e Conforto *et al.* (2011), adota-se uma revisão sistemática de literatura, quando se quer obter maior rigor e melhores níveis de confiabilidade em uma pesquisa. Para que isso aconteça, tem-se que definir uma estratégia e um método sistemático na realização das buscas, analisando os resultados e permitindo a repetição, por meio de ciclos contínuos até que sejam alcançados os objetivos da revisão.

Embora muito utilizado, a construção de um bom referencial não é tarefa fácil, se o que se deseja é realizar uma revisão de forma rigorosa e sistemática. Embora sejam encontrados artigos com orientações sobre o que é uma RSL e até alguns direcionamentos, este artigo buscou preencher importantes lacunas identificadas em artigos sobre revisão sistemática, propondo a elaboração de um método para a condução de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Tais lacunas referem-se à ausência de orientações sobre qual seria a melhor opção de revisão, de acordo com o objetivo da pesquisa; orientação sobre a escolha das bases e das *strings* de busca; sobre a necessidade ou não de filtros de busca; sobre as características das bases escolhidas; sobre a necessidade de uma revisão de escopo antes da RSL e até mesmo sobre armadilhas comuns que podem ser evitadas.

Observa-se ainda que, além dos conceitos trazidos da literatura já produzida sobre o assunto, os autores deste artigo usaram também suas experiências como docentes de metodologia em um programa de pós-graduação interdisciplinar, cujas dúvidas dos estudantes foram catalogadas durante 10 anos e as mais frequentes aparecem como conteúdo de detalhamento nos roteiros de revisão. Também foram utilizadas suas próprias experiências com elaborações de RSL. Nesse contexto, o objetivo desse artigo é apresentar um método de condução de uma revisão estruturada de literatura que possa sanar as lacunas encontradas no estado da arte sobre o tema.

2. Apresentação do modelo conceitual e método de condução da RSL

Antes de entrar no modelo conceitual propriamente dito é importante, mesmo que de modo breve, ter uma visão dos tipos de revisão existentes e suas principais diferenças em relação à Revisão Sistemática. Cook *et al.* (1997) e Siddaway *et al.* (2019) observam que a RSL difere da Revisão de Conveniência ou Revisão de Literatura Tradicional, uma vez que a primeira adota um procedimento científico, replicável e transparente, que visa minimizar vieses, por meio de buscas exaustivas na literatura pesquisada, fornecendo evidências para as decisões, procedimentos e conclusões de auditorias.

Mulrow (1994) e Galvão e Ricarte (2019) trazem contribuição importante a respeito da RSL e outro método de revisão chamado de Meta-análise; ambos com papel importante nas práticas baseadas em evidências. A Meta-análise pode ser utilizada de forma individual, ou como um método complementar ao da RSL. Enquanto a RSL identifica as principais contribuições científicas para um campo de estudo ou questão de análise, a Meta-análise oferece um procedimento estatístico para sintetizar os documentos encontrados a fim de obter maior confiabilidade.

Na grande maioria das RSL, a heterogeneidade dos dados pesquisados impede o uso da Meta-análise. Nesses casos, a síntese é realizada por meio da sumarização dos dados coletados. Embora existam diferenças fundamentais entre a Meta-análise e a síntese da pesquisa qualitativa, ambas se preocupam em juntar os resultados de uma série de estudos empíricos de forma coerente (Cochrane Collaboration, 2001).

Já Arksey e O'malley (2005) e Cordeiro e Soares (2019) apresentam a Revisão de Escopo, que tende a abordar tópicos mais amplos, aplicáveis a diversos estudos. Enquanto que a RSL se concentra em uma questão bem definida, com planos de estudo que podem ser identificados com antecedência. De modo geral, a Revisão de Escopo pode ter como objetivo mapear os conceitos-chave que sustentam uma área de pesquisa, suas principais fontes, tipos de evidências disponíveis. Podem ainda ser realizados como projetos próprios, especialmente quando uma área de estudos for complexa ou ainda não for devidamente explorada (Mays *et al.*, 2001).

Já uma RSL é um método para a construção de um referencial de documentos científicos. A RSL é reconhecida por ser metódica, transparente e replicável, pode ter objetivos distintos, mas na maioria das vezes visa construir um estado do conhecimento de forma sistematizada. Pode também objetivar a construção de uma justificativa de ausência de uma determinada temática ou ainda, buscar uma perspectiva teórica ou metodológica, relacionada ao tema/problema escolhido para uma pesquisa (Cooper, 1998; Galvão e Ricarte, 2019).

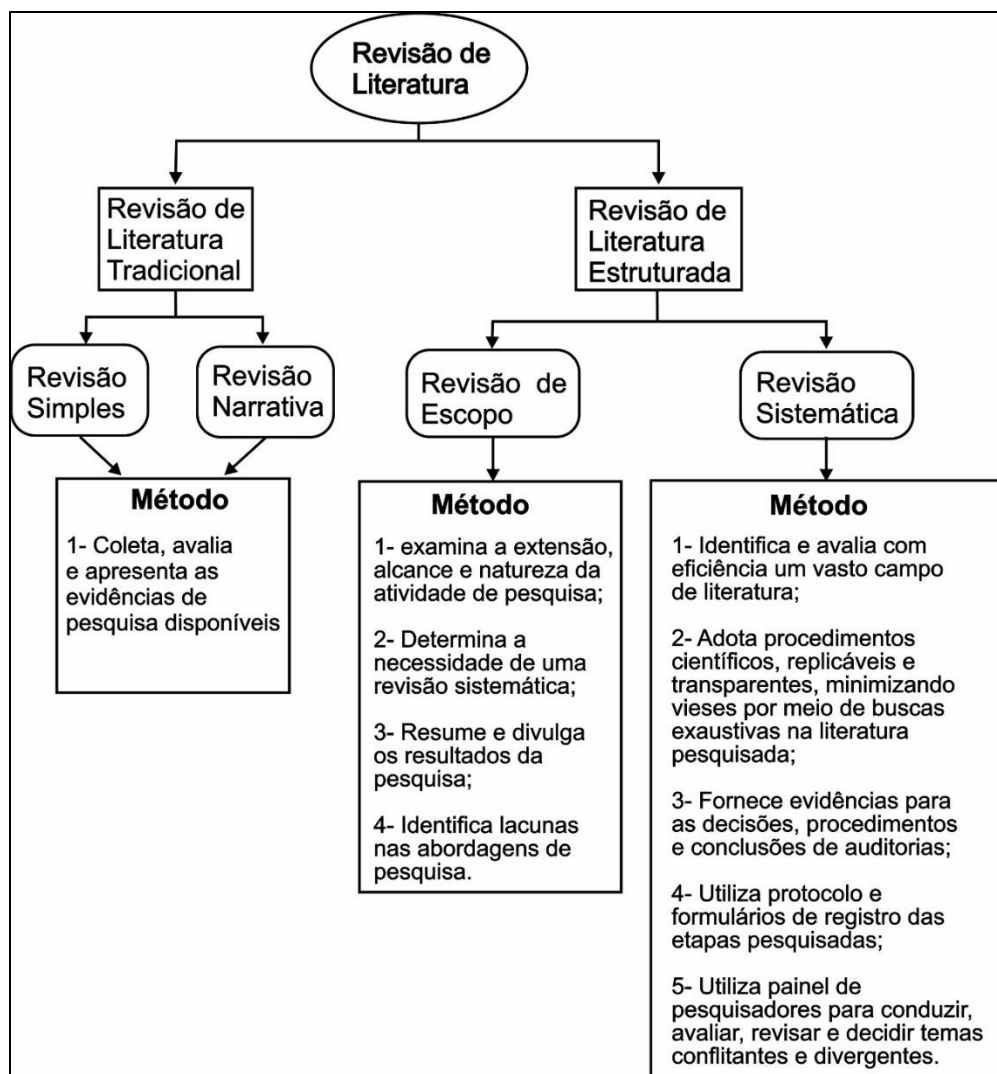
Devido à grande variedade de terminologias utilizadas para descrever uma abordagem sobre revisão de literatura, este artigo propõe inicialmente, um modelo conceitual (Figura 1), para melhor entendimento de sua abordagem. Esse modelo conceitual pode ser o primeiro passo no sentido de melhorar o esclarecimento e entendimento do método de Revisão Sistemática de Literatura proposto.

2.1. Modelo conceitual

O modelo apresentado na Figura 1 foi elaborado a partir de conceitos e definições abordadas por Tranfield *et al.* (2003), que refletem sobre o aumento no uso de RSL em função de uma melhor eficiência nos resultados; Cook *et al.* (1997), que abordam as vantagens da RSL sobre a Revisão Tradicional; Arksey e O'malley (2005), que trazem para a discussão a revisão de escopo

e os protocolos de revisão; Levy e Ellis (2006), que defendem o uso da RSL visando a obtenção de maiores níveis de confiabilidade e por Galvão e Ricarte (2019), que fazem uma crítica à Revisão de Conveniência pela ausência de critérios claros. Embora tais conceitos já tenham sido desenvolvidos pelos autores supracitados, este artigo buscou sistematizar as ideias dos autores que eram apresentadas de forma isolada em cada artigo. Essa sistematização permitiu a indicação de quais os caminhos são mais adequados a serem seguidos, por aqueles que queiram elaborar uma revisão de literatura.

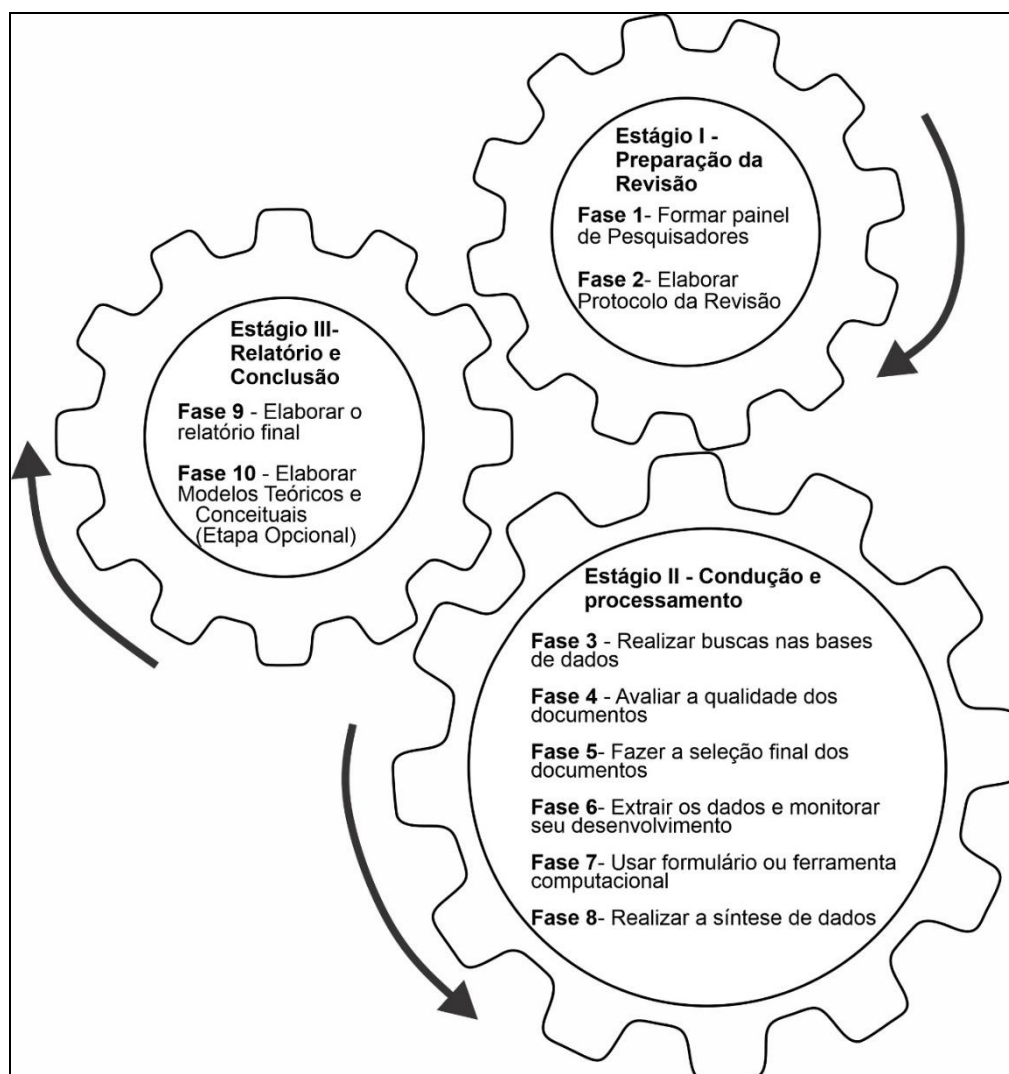
Figura 1. Modelo Conceitual de Revisão de Literatura



Fonte: Elaboração própria com base em Tranfield et al. (2003); Cook et al. (1997); Arksey e O'malley (2005); Levy e Ellis (2006); Galvão e Ricarte (2019).

2.2. Método de condução de uma revisão sistemática de literatura

O método apresentado neste artigo já parte de uma Revisão de Literatura Estruturada, pois a Revisão de Literatura Tradicional não apresenta sistematização e é realizada de acordo com os caminhos traçados por cada autor. Assim, o método proposto apresenta três estágios integrados e inter-relacionados, como forma de se alcançar os resultados esperados.

Figura 2. Método Estruturado da RSL

Fonte: Elaboração própria com base em Levy e Ellis (2006); Cochrane (2019) e Tranfield et al. (2003).

2.2.1. Desenvolvimento do método

O método de Revisão Sistemática de Literatura apresentado é resultado de um criterioso processo de síntese de características metodológicas sugeridas pelos autores Davies e Crombie (1998), que tratando da revisão de literatura para a área de saúde especificamente trazem as diferenças entre RSL e a Metanálise; Clarke e Oxman (2001) dos quais foi utilizado o conteúdo sobre protocolos de revisão; Tranfield et al. (2003) e Conforto et al. (2011), que refletem sobre a eficiência da RSL e dão orientações sobre as etapas da revisão; Arksey e O'malley (2005) que trazem a reflexão sobre a Revisão de Escopo e a necessidade dessa muitas vezes ser realizada antes da RSL; Levy e Ellis (2006) que trazem o conceito de RSL e das etapas para que esta seja realizada; Biolchini et al. (2007), que apresentam exemplos de RSL em várias áreas do conhecimento, além de indicarem a necessidade de um planejamento bem feito para que os resultados sejam de fato confiáveis; Galvão e Ricarte (2019), que trazem a recomendação da RSL ser metódica, transparente e replicável e ainda Xiao e Watson (2019), que apresentam um roteiro para o desenvolvimento de revisões. Os artigos e livros selecionados para a síntese justificam-se por estarem indexados em bases qualificadas e em periódicos avaliados por pares, de excelente qualidade editorial e com fator de impacto relevante. Além disso, têm sido referenciados por muitos autores, sendo um indicador importante de qualidade, ao passo que ao citar uma determinada obra, outros autores estão reconhecendo a relevância daqueles resultados publicados, trazendo validação e credibilidade ao documento científico.

O processo de síntese foi baseado, primeiramente, na seleção de artigos e depois foram sintetizadas as principais ideias dos textos. Na sequência foram classificados os conceitos e orientações já disponíveis na literatura para elaboração de uma revisão. Com esse processo, consequentemente, foram identificadas as lacunas que puderam ser preenchidas para o detalhamento das etapas.

Tais lacunas puderam ser preenchidas a partir da experiência empírica dos autores, que observaram as dificuldades dos pós-graduandos durante as aulas e orientações para elaboração de uma RSL. O fato de ser um programa interdisciplinar permitiu aos autores acompanharem e participarem da elaboração de revisões nas mais variadas áreas do conhecimento, o que trouxe possibilidades de observação de características na escolha de bases e de tipos de documentos científicos; se filtros deveriam ser maximizados ou minimizados, enfim, especificidades de cada área do conhecimento.

Com frequência, os pós-graduandos apresentavam dúvidas sobre que caminhos deveriam escolher para a realização de uma revisão. As dúvidas mais recorrentes eram: qual a quantidade mínima ou máxima de artigos a serem selecionados; como saber se os filtros usados eram adequados e até mesmo quando e se deveriam ser utilizados; como classificar os artigos selecionados; que tipo de documento científico é o ideal para ser utilizado; como escolher as melhores *strings* e bases; como trabalhar com bases distintas; se é melhor escolher bases específicas ou biblioteca digital. E, então sistematizando a literatura já produzida e as dúvidas levantadas, foi possível detalhar os estágios que passam a ser descritos e que foram sistematizados na Figura 2, já apresentada.

Estágio I – Preparação da Revisão

Fase 1: Formação de painel de pesquisadores

Embora o trabalho do pesquisador seja muitas vezes solitário, a formação de um painel de especialistas, de acordo com Denyer e Tranfield (2009), poderá ajudar na mitigação dos vieses de pesquisa, da escolha das bases e dos documentos científicos de referência. A condução da revisão ficará a cargo de um pesquisador-condutor que irá elaborar a revisão com apoio, de no mínimo, mais dois pesquisadores-revisores, responsáveis por fazer as ‘inspeções’ dos passos e ajudar nas decisões durante todo o processo da RSL, formando assim o painel de pesquisadores.

O orientador poderá colaborar para a formação desse painel. No caso dos programas interdisciplinares, talvez esse painel já seja possível pela existência de um comitê de orientação, como ocorre no programa ao qual os autores estão associados. Além disso, alguns periódicos que publicam artigos resultantes de RSL exigem a formação desses painéis.

Esse painel de pesquisadores especialistas na área em que será desenvolvida a RSL, de acordo com a experiência dos autores deste artigo, principalmente no caso dos pós-graduandos, irá fornecer segurança para o desenvolvimento das várias etapas da pesquisa, como por exemplo, a adequada escolha da abordagem, o recorte apropriado do assunto, os recursos e tempo necessários para a revisão, sugestão de bases que serão testadas, entre outras definições essenciais durante a condução do próprio protocolo da revisão.

Fase 2: Elaboração do protocolo da revisão

Pode ser considerada uma das fases mais importantes de todo o processo de uma RSL. O protocolo é um plano que ajuda a proteger a objetividade, fornecendo descrições explícitas de todas as etapas a serem realizadas e contém informações desde a definição do objetivo até o processo e definição dos critérios de inclusão e exclusão dos documentos (Galvão e Ricarte, 2019).

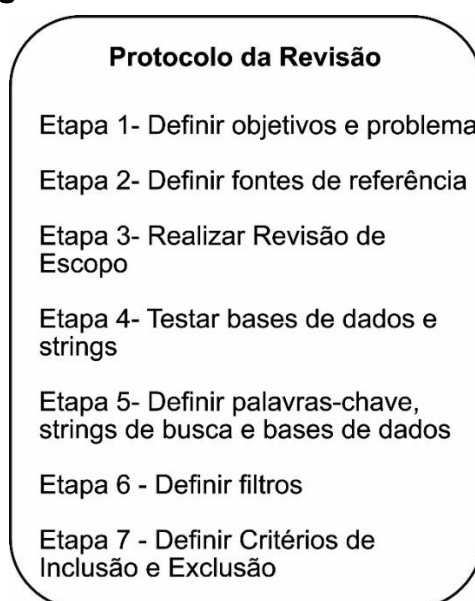
Os autores deste artigo alertam para que, quando houver alterações no protocolo, o pesquisador deixe claras e justifique as mudanças realizadas. Lembra-se ainda que a existência de um protocolo bem definido tem sido uma das exigências de muitos periódicos científicos para que a pesquisa seja publicada. Há alguns protocolos de pesquisa, dentre eles pode-se citar o mais conhecido que é o Protocolo Systematic Reviews and Meta-Analyses (Prisma). Há também

Softwares gratuitos que dispõem de um protocolo próprio, como o StArt, desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos (UFScar). Além disso, alguns periódicos que publicam RSL exigem o cumprimento de um protocolo próprio para publicação.

O protocolo proposto aqui vai além de ser um *check list*, pretende auxiliar o pesquisador tanto na sistematização dos dados quanto no rigor científico, sem, no entanto, engessar a pesquisa, oferecendo alternativas para que o pesquisador possa imprimir sua capacidade de criação ao longo do processo, sem incorrer no erro de enviesamento. Destacando que este protocolo não elimina os protocolos exigidos pelos periódicos e que têm outro objetivo. Este pretende orientar a melhor condução para elaboração da RSL.

Conforme se pode observar na Figura 3, o protocolo da RSL, compreende sete etapas sequenciais. Tais etapas foram construídas a partir dos artigos de Levy e Ellis (2006); Martins (2002); Siddaway *et al.* (2019); Galvão e Ricarte (2019); Arksey e O'malley (2005); Cordeiro e Soares (2019) e complementadas com explicações baseadas nas experiências empíricas dos autores. Tais experiências foram sistematizadas a partir da coleta das principais dúvidas dos pós-graduandos.

Figura 3. Protocolo da Revisão Sistemática



Fonte: Elaboração própria com base em Levy e Ellis (2006); Martins (2002); Siddaway *et al.* (2019); Galvão e Ricarte (2019); Arksey e O'malley (2005); Cordeiro e Soares (2019).

Etapa 1: Definir objetivo e problema da revisão

Uma RSL pode ter objetivos distintos, mas na maioria das vezes objetiva construir um estado do conhecimento de forma sistematizada. Algumas vezes, pode visar a construção de uma justificativa de ausência ou de pouca exploração de uma determinada temática ou ainda uma perspectiva teórica ou metodológica, relacionada ao tema escolhido. Esse objetivo poderá, inclusive, dar maior segurança acerca do caráter original e inovativo da pesquisa, para os projetos que exijam originalidade e inovação, como no caso das teses de doutorado. Essa afirmação tem como base a construção de RSL orientadas durante a disciplina ministrada pelos autores deste artigo para alunos de doutoramento.

Ainda decorrente da experiência com os pós-graduandos, percebe-se um erro muito comum - ao se definir o objetivo de uma RSL, há uma tendência de confundi-lo com o objetivo da sua própria pesquisa, quando se está utilizando a revisão para abordar um tema que integra a sua dissertação ou tese. Ao utilizar o mesmo problema da sua pesquisa para elaborar a RSL, o pesquisador correrá dois riscos. O primeiro deles é descobrir que já têm muitas pesquisas realizadas com o problema que foi definido e, portanto, verá que a pesquisa não é original (e perceber que deveria ter realizado essa revisão na elaboração do projeto). O segundo risco é o de não encontrar nada, o que é bom pelo lado da originalidade, mas é ruim para a pesquisa, pois não

terá encontrado as evidências que precisará para a construção do seu referencial, seja teórico ou conceitual ou ainda do estado do conhecimento.

Como já refletiam Galvão e Ricarte (2019), definir o objetivo e problema da revisão pode ser considerada etapa crítica para a RSL, pois outros aspectos do processo decorrem dessa definição. Nessa etapa, o resultado dessas decisões é registrado por meio de um documento formal chamado protocolo de revisão, já apresentado na Figura 3.

Etapa 2: Definir fontes de referência

São consideradas fontes de referência os documentos científicos, normalmente, artigos, livros e até mesmo teses e dissertações, estas últimas utilizadas com moderação, dando preferência para os artigos decorrentes das mesmas. No entanto, observa-se que as fontes de referência também podem apresentar variantes relacionadas ao objetivo da pesquisa e até mesmo área do conhecimento (Levy e Ellis, 2006).

A qualidade das fontes de referências é de grande importância para as evidências que serão encontradas ao longo da revisão. Assim, no caso de artigos, os autores deste artigo sugerem que sejam verificadas se tais fontes de referência estão publicadas em periódicos avaliado por pares e que estejam indexados em boas bases de dados e apresentem fator de impacto. Pode-se verificar também se tais fontes de referência estão sendo utilizadas por outros autores. Destaca-se que o índice de citação por si não representa qualidade, mas aliado a outros fatores poderá sim, indicar boas opções para a seleção das suas fontes de referência.

Em decorrência da experiência com elaboração de RSL observou-se que tal seleção irá determinar o caminho a ser traçado para a pesquisa e essas podem ser o ponto de partida para a escolha das palavras-chave que irão compor as *strings* da pesquisa. Também servirão para identificar os principais autores que abordam a temática, documentos relevantes já citados, principais conceitos que poderão ser utilizados, enfim, um direcionamento para que se colete as evidências já disponíveis da melhor forma possível.

Observou-se também na realização de RSL que as buscas cruzadas¹ podem ser muito importantes para se obter bons documentos científicos, encontrar as bases de dados adequadas para a pesquisa e ainda auxiliar na escolha das palavras-chave. Outra forma de se encontrar as fontes, pode ser a partir de uma Revisão de Escopo, etapa não obrigatória, mas indicada como importante para uma RSL.

Etapa 3: Realizar revisão de escopo

Quando se trata de revisões estruturadas, uma Revisão de Escopo pode ser a mais indicada para avaliar a relevância e a abrangência da literatura e delimitar a sua área temática. A Revisão de Escopo também pode incluir uma visão mais geral dos debates teóricos, práticos e metodológicos da história em torno do campo e subáreas de pesquisa (Clarke e Oxman, 2001).

É possível identificar pelo menos quatro propósitos pelos quais uma revisão de escopo deve ser realizada (Quadro 1).

¹ Buscas cruzadas são as referências contidas nas principais fontes de consulta. Tais referências devem ser consultadas como novas fontes, e assim por diante. Você verifica quais as fontes foram utilizadas pelo autor e vai até a fonte original, que servirá como uma nova referência.

Quadro 1. Propósitos de uma Revisão de Escopo

Propósitos	Descrição
1. Examinar a extensão, alcance e natureza da pesquisa	Mapear campos de estudo de difícil acesso e alcançar variedades de materiais disponíveis.
2. Determinar a viabilidade de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL)	Mapear preliminarmente a literatura existente para definir a viabilidade, a relevância e os custos de uma RSL.
3. Sintetizar e divulgar os resultados da pesquisa	Fornecer mecanismo para sintetizar e divulgar os resultados da pesquisa para formuladores de políticas e profissionais envolvidos.
4. Identificar lacunas de pesquisa na literatura existente	Descrever o estado geral da pesquisa; identificar lacunas de pesquisa; resumir e divulgar os resultados; identificar a necessidade da RSL em áreas específicas de investigação.

Fonte: elaboração própria com base em Arksey e O'malley (2005) e Antman et al. (1992).

De modo geral, esses quatro propósitos sugerem duas maneiras diferentes de pensar o papel ou finalidade de uma revisão de escopo. Os dois primeiros sugerem que a Revisão de Escopo pode ser percebida como parte de um processo contínuo de revisão, cujo objetivo final é produzir uma RSL. Os dois segundos tipos sugerem que a Revisão de Escopo pode ser concebida como um método em si mesmo - levando à publicação e disseminação de resultados de pesquisa em um determinado campo de investigação. O objetivo de identificar lacunas na base de evidências existente é claramente importante e, pode ou não, levar a uma revisão sistemática completa (Arksey e O'malley, 2005).

Etapas 4: Testar bases de dados e testar strings

Após a Revisão de Escopo ou outro tipo de revisão que se tenha escolhido para conhecer o cenário e os principais autores que sua pesquisa irá abranger, é importante fazer a escolha das bases de dados a serem utilizadas e iniciar um teste de *strings*. A experiência empírica dos autores deste artigo evidencia que isso é necessário, porque nem sempre as primeiras opções de *strings* serão as melhores. Em grande parte, são necessárias várias tentativas até serem escolhidas as melhores *strings*. Isso também ocorre com a escolha das bases, uma vez que essas podem não ter indexados periódicos importantes para a pesquisa.

Nessa etapa, normalmente, já se tem indicações de quais seriam as melhores bases, mas como ainda não se tem certeza do que se encontrará pela frente, são necessários alguns testes. Para as bases de dados e *strings*, alguns pontos observados pelos autores deste artigo merecem atenção. O primeiro deles é a área de pesquisa. Dependendo da área, muitos periódicos não estão indexados em bases até bastante utilizadas como o *Scopus* ou a *Web of Science*, por exemplo. Em muitos casos é necessária uma combinação de bases. Mas, como fazer essa combinação sem conhecer as bases? Então é o momento de testá-las e verificar qual o retorno essa dará, em termos de quantidade e, principalmente, de qualidade dos documentos.

Outro ponto a ser observado é que eram dúvidas recorrentes dos pós-graduandos, é que as *strings* podem não ser construídas da mesma forma em bases diferentes. Essa construção irá variar de acordo com os recursos disponíveis nas bases. Isso não é um problema, só precisa estar claro na metodologia da pesquisa. Nesse momento, já se tem as orientações dos pesquisadores-revisores, que possivelmente tenham indicado as principais fontes de referência e até mesmo bases mais utilizadas por aquela área.

Nova observação fruto da experiência empírica dos autores deste artigo, é a de que se torna importante verificar quais são as principais palavras-chave já utilizadas nos documentos científicos que se tem em mãos. Pode-se verificar também os títulos, uma vez que há uma

recomendação para ampliação de escopo, que os autores usem termos diferentes no título e nas palavras-chave. Deve-se checar também onde essas fontes de referência estão indexadas, para que se possa testar as bases de dados que serão utilizadas.

Nesses testes, algumas outras observações feitas pelos autores deste texto, se tornam fundamentais para a etapa sequencial, que definirá quais as *strings* serão usadas. É importante observar quais as palavras-chave são mais utilizadas, não apenas nas fontes de referência, mas também nas publicações mais recentes (percebe a importância da revisão de escopo?). É comum verificar que termos até então muito utilizados, são substituídos por outros mais recentes. Outro destaque, é definir o *locus* de pesquisa, uma vez que, mesmo recomendado os termos na língua inglesa (de modo a garantir maior abrangência), há termos que são mais utilizados em determinados países do que em outros. Por exemplo, se quiser fazer uma Revisão de Escopo ou uma RSL sobre divulgação científica, no sentido de verificar o que está sendo publicado no Brasil ou na América Latina sobre o tema, pode-se usar "*Scientific dissemination*", que é o termo mais utilizado nesses países. Agora se quiser pesquisar sobre o tema de modo um pouco mais amplo, é importante usar *strings* como (*Outreach* OR "*Scientific Literacy*"²), termos mais utilizados nos Estados Unidos, por exemplo. Observou-se ainda que muitos erros na construção das *strings* são decorrentes de traduções equivocadas e, que podem também levar a resultados equivocados.

Assim, para ampliar ainda mais sua busca, pode-se usar uma combinação de termos por meio do operador booleano OR (OU). Os recursos como OR (OU) e outros como AND (E), NOT (NÃO) e NEAR (PRÓXIMO) são oferecidos pelas próprias bases e/ou bibliotecas digitais, na opção 'busca avançada'³. Usando esses recursos pode-se montar as *strings* de várias formas. Um exemplo do uso do operador booleano OR: ("*Scientific Dissemination*" OR *Outreach* OR "*Scientific Literacy*"). É importante perceber que o OR vai ampliar a pesquisa, mas um cuidado a ser tomado é verificar em uma busca preliminar se os termos utilizados como *strings* são realmente sinônimos em termos conceituais ou se apresentam conceitos distintos.

O importante para saber usar os operadores booleanos é conhecer suas funções⁴. Muitas vezes, como observaram os autores deste artigo, os pós-graduandos têm dúvidas sobre como usar os operadores booleanos por não entenderem suas funções. Nesse sentido torna-se importante, apresentar as funções dos principais operadores. O OR amplia as buscas, uma vez que alcançará documentos com palavras-chave sinônimas. Já o AND restringe as buscas, pois estará exigindo que o sistema traga documentos que tenham duas ou mais *strings*, por exemplo ("*Scientific Dissemination*" AND *Brazil*). Nesse caso serão encontrados documentos científicos que abordem a questão da divulgação científica e que, de algum modo, o Brasil esteve sendo citado. No caso do NOT, este é utilizado quando é percebido, durante o teste de *strings*, que se está coletando assuntos que não são do objetivo da pesquisa, por exemplo, não se quer artigos de divulgação científica sobre saúde – ("*Scientific Dissemination*" NOT *health*). O NEAR recupera os registros em que os termos possam estar separados por até duas palavras. Exemplo ("*Scientific Dissemination*" NEAR *School*). Um exemplo do tipo de resultado a ser encontrado (*NASA has carried out many Scientific Dissemination actions in schools and projects*).

Etapa 5: Definir palavras-chave, strings e bases de dados

Após realizado o teste das *strings* e das bases, é hora definir as palavras-chave a serem utilizadas e decidir como montará as *strings*, de acordo com os recursos oferecidos pela base e com o objetivo da pesquisa. Baseados nas dúvidas dos pós-graduandos, os autores deste artigo

² (*Outreach* OR "*Scientific Literacy*") os termos entre aspas como "*Scientific Literacy*", é usado para que durante a busca sejam encontradas as palavras *Scientific Literacy* juntas. Já se não usasse aspas, a busca seria realizada apenas pelas palavras isoladas.

³ A biblioteca digital Periódicos Capes dá uma grande opção para uso de vários operadores booleanos quando se usa a busca avançada. Outras bases que dão a possibilidade de busca avançada utilizando os operadores booleanos, cita-se algumas: Scielo; ScienceDirect; Ebsco Connect; Scopus; Web of Science; Ebscohost; Lilacs; BVS; Mesh; ProQuest;

⁴ Para saber mais sobre operadores booleanos consulte Picalho et al. (2022).

indicam a seguir os principais pontos a serem observados com relação às palavras-chave, *strings* e bases de dados.

Entende-se que a escolha da base de dados influencia diretamente na montagem das *strings*, desse modo, pode-se dizer que elas são indissociáveis. Por exemplo, se uma base de dados dá a opção de utilizar muitos operadores booleanos como OR, será possível colocar muitos sinônimos de palavras-chave e com isso se consegue ampliar a busca. Por outro lado, outra base poderá limitar o uso do operador OR a três sinônimos, por exemplo, consequentemente, o resultado será de *strings* diferentes entre as bases. Há soluções para isso, como, por exemplo, na base que limita o uso do OR, pode-se dividir as *strings* e fazer a busca em duas etapas diferentes. No entanto, será necessário relatar tais processos no tópico sobre metodologia, de modo que haja transparência e clareza dos passos utilizados.

A escolha da base de dados também é fundamental para a qualidade dos documentos científicos a serem localizados. Há bases que têm indexado periódicos ou outros documentos com fator de impacto bastante relevantes e outras não. Observa-se tal fato sem querer entrar no mérito de discutir qualidade x fator de impacto, que não é a proposta deste artigo.

Outro ponto importante para a definição da base, e, que os autores deste artigo observaram em experiência própria ao orientarem pesquisas de áreas diversas, são as vantagens de usar uma biblioteca digital, como o Periódicos Capes ou até um metabuscador, como o Google Scholar, que oferece recursos de busca interessantes e uma grande amplitude de bases. Tal possibilidade deve ser considerada, principalmente, quando a temática ainda é escassa e poderá ampliar sua busca. Também é conveniente para quando se quer fazer uma Revisão de Escopo. Isso também pode ser usado, ainda na etapa de testes, quando as bases que foram sugeridas não surtiram o efeito desejado. Há algumas desvantagens no uso de algumas bibliotecas digitais ou metabuscadores, pois eles não possibilitam baixar os documentos científicos no formato que alguns softwares solicitam. No entanto, também há soluções para isso, que é a conversão dos documentos para outros formatos. Outra desvantagem é quantidade de documentos repetidos que serão obtidos quando se usa biblioteca digital ou metabuscador. No caso de utilizar um software, isso é facilmente detectável e tais documentos são registrados como repetidos e poderão ser excluídos. O que também pode ser feito no Excel.

Nesse sentido, pode-se dizer que essas duas desvantagens registradas não são tão graves para impedi-lo de usar uma biblioteca digital ou um metabuscador. No entanto, essa opção pode se tornar inviável no caso de já ser uma temática muito explorada e nesse caso, trará uma quantidade de material tão grande que se tornará inviável para a leitura, mesmo após a aplicação dos filtros.

Etapa 6: Definir filtros

Definidas as *strings* e as bases de dados é possível observar quais filtros cada base de dados oferece como recursos. Essa etapa também é momento de muitas dúvidas dos pós-graduandos. Nesse sentido, os autores deste artigo fazem algumas orientações. A primeira delas é que nem sempre os filtros devem ser usados. Orienta-se que na primeira tentativa de busca não se deve aplicar os filtros, pois dependendo do número de documentos encontrados não será necessário o uso dos filtros. Seu uso dependerá de alguns fatores como: objetivo da pesquisa; quantidade e adequação dos documentos localizados e até mesmo os idiomas que o pesquisador terá capacidade de leitura.

Quando o objetivo da pesquisa é saber, por exemplo, quais os tratamentos mais recentes para “*Neurological Disorders*”, tem-se a opção de utilizar o ‘filtro de período’, como por exemplo, escolher documentos científicos publicados nos últimos cinco anos. Agora, se o objetivo da pesquisa é mais historiográfico, como por exemplo, conhecer todos os tratamentos já utilizados para “*Neurological Disorders*”, e forem usados filtros de período, certamente não se atingirá o objetivo.

Para a quantidade e qualidade de documentos, será necessário, muitas vezes, que se limite os documentos. Isso pode ser feito limitando o período, se tal filtro não impactar o objetivo da sua pesquisa; filtrar por área de pesquisa, ou até mesmo por tipo de documento. A escolha do

tipo de documento, automaticamente poderá implicar também na qualidade, uma vez que se pode, por exemplo, optar por “somente artigos avaliados por partes”, o que poderá trazer uma seleção de maior qualidade.

A adequação dos documentos encontrados também poderá ser um fator que pedirá a aplicação de filtros. Partindo-se do princípio que as *strings* estão bem elaboradas, mas mesmo assim sua busca resultou em um número grande de documentos, é possível escolher apenas as áreas de interesse. A maioria das bases dá essa opção.

E, por fim o idioma. O pesquisador conhece suas limitações e deverá escolher os idiomas que terá capacidade de leitura. Lembrando que, ao se pretender uma pesquisa relevante, o inglês é fundamental, visto que se tornou o principal idioma da comunicação científica. Observa-se que utilizar *strings* em inglês, não se exclui os artigos na língua portuguesa ou em outros idiomas, visto que os periódicos solicitam as palavras-chave, o título e o resumo também na língua inglesa, mesmo quando o texto completo estiver em outra língua.

Os autores deste artigo recomendam também que, no caso de palavras-chave compostas, se faça as buscas por expressão exata. Muitas bases têm esse recurso e em outras coloca-se a expressão entre aspas, como por exemplo: “*Scientific Dissemination*”. Existe ainda a opção de local onde devem ser procuradas as strings. As opções são “no texto todo”, “somente no título”, “somente no resumo” ou ainda no “assunto”. Isso pode ser um diferencial para buscas com muitos resultados e que tenham selecionado documentos que estão distantes do objetivo da sua pesquisa. Ao escolher, por exemplo, que um termo esteja no título você irá selecionar, provavelmente, documentos científicos, cujos objetivos estejam mais focados no que você pretende. Mas reforçando, isso só deve ser utilizado em casos nos quais a primeira busca selecionou uma quantidade muito grande de documentos e que estejam fugindo do seu objetivo de pesquisa.

Etapa 7: Definir critérios de inclusão e exclusão

Esta pesquisa incluiu as orientações sobre os critérios de inclusão e exclusão de Tranfield *et al.* (2003) e de Levy e Ellis (2006), que indicam que estes podem ser definidos a partir do objetivo de pesquisa. A inclusão dos documentos deve ser criteriosa, caso contrário, a seleção pode ficar muito abrangente, fugindo do objetivo definido.

Para auxiliar melhor os critérios de inclusão, o pesquisador já deve estar familiarizado com a literatura base sobre o assunto, e saber se os documentos selecionados realmente o ajudarão a atender o objetivo de pesquisa. O que foi percebido pelos autores deste artigo é que, durante as orientações, os pós-graduandos ainda não tinham uma bagagem sobre o assunto, o que dificultava o estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão, fazendo com que grande parte dos documentos selecionados fugisse do objetivo da pesquisa.

Ao se realizar as buscas, mesmo após os filtros terem sido aplicados, pode-se obter muitos documentos que não se deseja. A definição dos critérios de inclusão e exclusão, também servem para justificar, tanto as escolhas de assuntos de interesses, quanto sua recusa, facilitando a síntese ou o relatório da RSL.

Estágio II: Condução e processamento

O estágio II corresponde a todo o processamento e condução de uma RSL, compreendido pelas fases de 3 a 8, e desenvolvidas de forma sequencial. Embora não tenha sido encontrado muitos detalhamentos na literatura sobre essas próximas fases, a experiência empírica dos autores deste texto permitiu-lhes apresentar algumas observações que poderão auxiliar a elaboração da revisão.

Fase 3: Realizar buscas nas bases de dados

Conforto *et al.* (2011) e Levy e Ellis (2006) trazem as recomendações para serem observadas durante a fase de buscas. No primeiro momento, deve-se iniciar a leitura do título, palavras-chave e resumo dos documentos selecionados, de modo a verificar se realmente são pertinentes ao objetivo da pesquisa.

A experiência empírica faz com que os autores deste artigo destaquem a importância de se registrar em uma planilha ou software, nessa fase, as datas das buscas nas bases de dados escolhidas, as *strings* utilizadas e os filtros, caso sejam necessários. A importância de tal é registro é de trazer transparência para o processo e a possibilidade de replicação, uma vez que, para isso, basta escolher como ponto final de verificação a data em que foi realizada a pesquisa. No entanto, é importante observar que embora exista a possibilidade de replicação, alguns documentos poderão ter sido removidos ou estarem indisponíveis, variando de acordo com o acesso daquele que está realizando a RSL. Como resultado, tem-se uma coleta ampla de documentos de interesse, que obviamente irá variar de acordo com o assunto pesquisado.

Fase 4: Avaliar a qualidade dos documentos

O processo de qualificação dos documentos, a princípio, inicia-se nos passos do primeiro estágio, com a utilização das fontes de referência e que pode ser seguido por uma Revisão de Escopo. A partir daí, deve-se cuidar para que todas as decisões envolvidas tenham critérios bem definidos de modo a buscar qualidade nos resultados (Arksey e O'malley, 2005; Cordeiro e Soares, 2019).

Os autores deste artigo alertam que, ainda dentro das bases de dados, é possível iniciar o processo de qualificação dos documentos selecionados, verificando em qual periódico o documento foi publicado, a quantidades de citações, o seu fator de impacto, entre outros, deixando registradas tais informações em uma planilha ou em um software, no caso de se estar fazendo uso de um. Após a coleta de documentos resultantes das buscas e do uso de filtros nas bases de dados (quando necessários), é possível iniciar o processo de seleção dos documentos.

A partir dessa etapa, na qual os documentos já foram capturados das bases, inicia-se o processo de qualificação propriamente dito. O próximo passo é realizar as leituras parciais dos documentos, conforme indicam Conforto *et al.* (2011) e Levy e Ellis (2006), o que inclui título, palavras-chave e resumo. Dos três itens a serem verificados, o mais importante sem dúvida é a leitura do resumo, que permite ao pesquisador ter uma boa indicação, se o conteúdo desejado vai estar contido no documento a ser analisado. É possível ir classificando os documentos selecionados por tipo de critério utilizado, justificando o motivo pelo qual o documento foi incluído ou excluído da base de documentos selecionados.

Caso o artigo seja selecionado nessa etapa, faz-se posteriormente a leitura da introdução e considerações finais dos documentos. O que se espera fazer nesse momento é uma verificação se o que foi indicado com a leitura na fase anterior, se confirma com a leitura da introdução e das considerações finais. O que justifica essa leitura, de acordo com a experiência empírica dos autores deste artigo, é que em algumas vezes, o que é trazido no resumo não se confirma na introdução e nas considerações finais, o que pode levar a uma exclusão do documento. Também nessa fase, deve-se justificar a inclusão ou exclusão dos documentos analisados.

Fase 5: Seleção final dos documentos

Por último, conforme sugerem Conforto *et al.* (2011) e Levy e Ellis (2006), faz-se a leitura completa dos documentos. Cabe aqui uma recomendação - a leitura deve ser realizada procurando selecionar os documentos que possam contribuir para atingir os objetivos propostos. Após as leituras parciais, grande parte das dúvidas sobre a qualidade do documento já foram dirimidas, porém, ainda pode haver motivos para a retirada de algum documento, deixando a seleção ainda mais rigorosa.

Nessa etapa, durante a leitura final dos documentos, os autores deste artigo recomendam que o pesquisador deve ter claro o que se pretende buscar ou capturar durante a leitura. Se não tiver claro o que se pretende, o pesquisador pode ficar perdido e capturar assuntos dispersos, fugindo do objetivo proposto, e provavelmente terá, mais a frente, um retrabalho. Tal clareza poderá ser obtida ao longo da etapa de leitura da introdução e das considerações finais. Tal processo permitirá que, ao partir para a leitura completa dos documentos, já se possa criar categorias de análise que se entenda como adequadas aos conteúdos obtidos nos artigos e que estejam em consonância com o objetivo da pesquisa. As classificações podem ser feitas de muitas formas, seguem algumas observadas: o que vem sendo tratado sobre o assunto mais recentemente; as lacunas apontadas pelos autores; metodologias utilizadas; principais conceitos; consensos e dissensos; semelhanças ou diferenças entre outros.

Os autores deste artigo observam que as categorias poderão ser definidas a priori ou a posteriori. Para o primeiro caso (a priori), mesmo que ainda não tenham sido lidos os documentos selecionados, quem está elaborando a RSL deverá ter um bom domínio sobre o assunto e, portanto, leituras anteriores aprofundadas na temática. No segundo caso (a posteriori) aquele que está realizando a RSL faz a categorização após a leitura dos documentos selecionados.

Fase 6: Cadastramento e monitoramento dos dados

Os autores deste artigo observam que os registros das etapas cumpridas devem ser feitos não apenas no momento da construção do protocolo. Esse será necessário em várias etapas da pesquisa, uma vez que podem ocorrer alterações ou novos elementos a serem incluídos e que devem ser devidamente registrados para que nenhum movimento fique oculto, trazendo rigor e possibilidade de replicação à pesquisa.

Observa-se ainda que ao realizar uma RSL, artigos referência sobre o assunto não localizados poderão ser incluídos posteriormente, desde que justificada a sua inserção e o motivo pelo qual não foram contemplados pela busca. Esse é um dos exemplos em que o cadastramento dos dados é feito ao longo do processo de seleção dos documentos e não apenas no momento de elaboração do protocolo. No caso do uso de softwares, esses dão a opção de inserção manual.

Etapa 7: Uso de formulário ou ferramenta computacional

Com base em experiência dos autores deste artigo, recomenda-se o uso de um formulário ou ferramenta computacional, o que pode auxiliar o pesquisador no registro das etapas necessárias para a boa condução da RSL. Sua execução requer um conjunto de atividades por meio de ciclos de refinamentos e aprendizados, resultando em algo muito trabalhoso e repetitivo.

Cabe aqui uma observação importante, com base em experiência dos autores deste texto, é possível fazer os registros de todas as etapas em planilhas como Excel, porém é indicado o uso de um formulário específico, como é o caso do Prisma, ou ainda de uma ferramenta computacional, como o StArt, que permite além do registro das informações apresentadas no protocolo, fazer os registros de toda a condução e processamento da revisão.

Fase 8: Realização da síntese dos dados

A síntese dos dados de pesquisa é um termo genérico utilizado para um conjunto de métodos com objetivo de resumir, integrar e, sempre que possível, juntar as descobertas de diferentes estudos sobre um tópico ou questões de pesquisa (Levy e Ellis, 2006).

Nesse momento, cabe ao pesquisador sistematizar a síntese de acordo com o objetivo da pesquisa e da forma como tratou os documentos selecionados. Por isso, os autores deste artigo, recomendaram, já no momento da fase 6, a categorização dos dados, o que irá facilitar a realização da síntese. Há pesquisadores que preferem agrupar as evidências por assuntos, outros por autores, outros ainda por período, por país ou região. Enfim, não existe uma regra para a apresentação da síntese, desde que a forma escolhida seja apresentada de maneira clara e se possível justificada.

Estágio III: Relatório e conclusão

O estágio III refere-se à elaboração do relatório e modelos teóricos e/ou conceituais de uma revisão sistemática, desenvolvido em duas fases sequenciais (9 e 10), e já apresentado anteriormente na Figura 2. Assim como no estágio II, os autores já mencionados e que deram base a este artigo, apresentaram menor aprofundamento no Estágio III. Para melhor detalhamento, esses foram complementados por experiências empíricas dos autores deste artigo.

Fase 9: Elaboração do relatório final

Uma revisão sistemática de qualidade deve facilitar para que o pesquisador entenda melhor o estado da arte de uma dada área ao sintetizar a literatura já disponível. Dentro da pesquisa sistemática, recomenda-se que o relatório seja desenvolvido em duas etapas.

A primeira etapa fornece uma análise descritiva completa da área analisada. Isso pode ser facilmente obtido por meio de formulário de extração de dados, ou de ferramentas computacionais. O pesquisador deve ser capaz de fornecer um relatório descritivo e amplo do assunto, apresentando exemplos específicos e evidências para que a revisão possa ser auditada, justificando suas conclusões. Na segunda etapa, o pesquisador também deve relatar o que foi encontrado na revisão, delineando o que é conhecido e estabelecido a partir dos dados obtidos nas contribuições centrais (Levy e Ellis, 2006).

Pela observação dos autores deste artigo, questões como a evolução de conceitos, principais autores, periódicos de referência, quantidade de artigos, entre outros, tornam-se indicadores importantes para a formação do estado do conhecimento sobre o tema abordado. Nessa etapa, por exemplo, pode ser construída uma linha do tempo sobre determinado conceito ou evolução de um assunto, assim como descobrir o estado atual do vem sendo publicado, como nova tendência. Descobre-se, muitas vezes, a ausência de algum assunto, ou sua pouca exploração, justificando a pesquisa que se pretende, ou revelando potencial de futuras pesquisas, que poderão ser exploradas em maior profundidade.

Fase 10: Elaborar Modelos Teóricos/Conceituais

Ainda como resultado da revisão, podem ser elaborados modelos teóricos ou conceituais. Os conceitos e teorias localizadas durante a elaboração da RSL podem gerar modelos teóricos ou conceituais, embora esse não seja o objetivo principal. Porém, a pesquisa sistemática pode sim contribuir com a definição de hipóteses e modelos teóricos dos assuntos pesquisados (Levy e Ellis, 2006).

Os autores deste artigo sugerem que os modelos teóricos podem ser elaborados como forma de tendências conceituais, concordâncias e discordâncias entre autores ou linhas de pensamentos. Ou ainda, de forma mais simples, como conceitos ou opiniões de autores que possam contribuir de modo a corroborar ou negar questões referentes ao tema abordado. De forma indireta, caso os documentos coletados possam ajudar a responder o problema ou objetivo de pesquisa, esses documentos também podem contribuir na formulação de hipóteses e na elaboração de modelos teóricos.

3. Considerações finais

Embora a condução de uma Revisão de Literatura Estruturada já tenha sido discutida por vários autores mencionados ao longo deste artigo, percebe-se uma lacuna sobre um método apropriado de encaminhamento e direcionamento para uma RSL, sistematizado em um único documento e com explicações detalhadas sobre passos que suscitem mais dúvidas.

Dentre as principais lacunas observadas estão: pouca discussão de métodos para redução de vieses nas RSL; as sínteses dos resultados em uma RSL também têm sido pouco exploradas; falta de alertas para que os pós-graduandos não confundam o objetivo das suas teses ou dissertações com o objetivo propostos para a sua revisão; tipo de revisão ideal para determinado objetivo de pesquisa; ausência de orientações sobre o papel das buscas cruzadas; ausência de

orientações sobre a formulação de palavras-chave, *strings* e escolha das bases; pouca orientação sobre o papel dos operadores booleanos em revisões; ausência de discussões sobre o uso dos filtros e diferenças nas buscas de acordo com as áreas.

Embora este artigo tenha buscado referências de qualidade, com escolhas que se basearam em artigos publicados em periódicos e livros com reconhecida qualidade editorial, avaliado por pares, bastante referenciados e, portanto, validados qualitativamente pela comunidade acadêmica, alguns outros documentos relevantes podem não ter sido utilizados como base para a construção do modelo conceitual apresentado neste artigo.

Como desdobramento do modelo conceitual, apresentou-se um método de três estágios sequenciais, que se desenvolve com ajuda de procedimentos apresentados. A construção do método teve como base outros artigos científicos abordados por diversos autores e citados ao longo do texto, e que já trataram do assunto, porém com aprofundamentos em etapas distintas, cujos resultados estavam publicados em documentos diversos.

Além disso, a experiência empírica dos autores com a realização ou orientações para elaborações de RSL, trouxe detalhes de passos que geram muitas dúvidas, principalmente entre os pós-graduandos, de modo a contribuir com o processo de elaboração de revisões menos enviesadas e com maior qualidade.

Acredita-se que a primeira contribuição deste artigo está na proposta de esclarecimento sobre os conceitos e definições de uma revisão de literatura, de modo que o pesquisador possa escolher a que mais se adeque ao tipo de pesquisa que pretende realizar. A segunda contribuição está na apresentação detalhada dos caminhos metodológicos a serem seguidos, incluindo alertas contra armadilhas comuns na escolha das *strings* e das bases e também nas sugestões de como fazer os protocolos e as sínteses.

A forma de condução das etapas com início, meio e fim, pretendeu auxiliar no entendimento do processo de elaboração da revisão estruturada, fazendo com que a pesquisa não se perca em aprofundamentos desnecessários ou vá por caminhos que não são coerentes com os objetivos que se pretende para a RSL.

Considera-se esse modelo não um simples roteiro de passo a passo, mas um documento de orientação para reflexões sobre o processo de construção metodológica de uma revisão de literatura estruturada, seja ela uma Revisão de Escopo ou uma Revisão Sistemática de Literatura, contribuindo assim para o rigor científico na produção de conhecimento.

Referências

- ANTMAN, E. M., LAU, J., KUPELNICK, B., MOSTELLER, F., & CHALMERS, T. C. (1992). A comparison of results of meta-analyses of randomized control trials and recommendations of clinical experts: treatments for myocardial infarction. *Jama*, 268(2), 240-248.
- ARKSEY, H., O'MALLEY, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(8), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- BIOLCHINI, J., MIAN, P. G., NATALI, A. C. C. & TRAVASSOS, G. H. (2007). Scientific research ontology to support systematic review in software engineering. *Advanced Engineering Informatics*, Amsterdam, 2 (21), 133-151. <https://doi.org/10.1016/j.aei.2006.11.006>
- CLARKE, M. & OXMAN, A. (Eds) (2001). *Cochrane Reviewers' Handbook 4.1.4 updated*, October 2001, The Cochrane Library, Oxford.
- COCHRANE COLLABORATION (2001). The Cochrane Brochure. <http://www.cochrane.org/cochrane/cc-broch.htm#BDL>
- CONFORTO, E. C., AMARAL, D. C. & SILVA, S. L. da. (2011). Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. 8° Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto - CNGDP 2011, Porto Alegre.
- COOK, D, MUIROW, C. & HAYNES, B. (1997). Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. *Annals of Internal Medicine*, 5 (126), 376-380. DOI: [10.7326/0003-4819-126-5-199703010-00006](https://doi.org/10.7326/0003-4819-126-5-199703010-00006)
- COOPER, H. (1998). *Synthesizing Research: a guide for literature reviews*. Thousand Oaks: Sage.
- CORDEIRO, L. & SOARES, C. B. (2019). Revisão de escopo: potencialidades para a síntese de metodologias utilizadas em pesquisa primária qualitativa. *BIS. Boletim do Instituto de Saúde*, São Paulo, 2 (20), 37-43.
- DAVIES, H. T. O. & CROMBIE, K. (1998). Getting to grips with systematic reviews and meta-analyses. *Hospital Medicine*, London, 12 (59), 955-958.
- DENYER, D. & TRANFIELD, D. (2009). Producing a systematic review. The Sage handbook of organizational research methods. London, Sage Publications.
- GALVÃO, M. C. B. & RICARTE, I. L. M. (2019). Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion: Filosofia da informação*, 1 (6), 57-73. <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>
- LEVY, Y. & ELLIS, T. A. (2006). System approach to conduct an effective literature review in support of information systems research. *Informing Science Journal*, 1 (9), 181-212. <https://doi.org/10.28945/479>
- MARTINS, G. A. de. (2002). *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. São Paulo: Atlas.
- MAYS, N., ROBERTS, E. & POPAY, J. (2001). Synthesising research evidence. In N. Fulop, P. Allen, A. Clarke and N. Black (Eds.) *Studying the Organisation and Delivery of Health Services: Research Methods* (pp.188-220). London: Routledge.
- MULROW, C. (1994). Rationale for systematic reviews. *British Medical Journal*, 309 (6954), 597-599. DOI: [10.1136/bmj.309.6954.597](https://doi.org/10.1136/bmj.309.6954.597)
- PICALHO, A. C., OLIVEIRA, L. E. R. & AMORIM, I. S. (2022). Lógica booleana aplicada na construção de expressões de busca. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, 1 (11), 1-12. <https://doi.org/10.5380/atoz.v11i0.81838>
- SIDDAWAY, A., WOOD, A. & HEDGES, L. (2019). How to do a systematic review: a best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and metasyntheses. *Annual Review of Psychology*, (70), 747-770. DOI: [10.1146/annurev-psych-010418-102803](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803)

TRANFIELD, D., DENYER, D. & SMART, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British journal of management*, 14 (3), 207-222. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>

XIAO, Y. & WATSON, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of planning education and research*, 39 (1), 93-112. <https://doi.org/10.1177/0739456X1772397>

Autores.**Roberto Bernardo**

Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento (PGAD), Faculdade de Ciências e Engenharia, UNESP, Tupã, Brasil.

Doutor em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Agronegócio e Desenvolvimento pelo PGAD. Professor Colaborador da Disciplina de Metodologia do PGAD.

E-mail: roberto.bernardo@unesp.br

Cristiane Hengler Corrêa Bernardo

Departamento de Gestão, Desenvolvimento e Tecnologia (GDTec). Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento (PGAD), Faculdade de Ciências e Engenharia, UNESP, Tupã, Brasil.

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Comunicação pela UNESP. Professora do GDTec e Professora Permanente do PGAD.

E-mail: cristiane.bernardo@unesp.br

Citado.

BERNARDO, Roberto e HENGLER CORRÊA BERNARDO, Cristiane (2025). Proposta de um método para condução de uma Revisão Sistemática de Literatura. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, 15 (30), 8-25.

Plazos.

Recibido: 17/10/2023. Aceptado: 05/06/2024.



Métodos visuales en la investigación con niños y niñas: formatos y narrativas de la cultura digital

Visual methods in research with children: formats and narratives of digital culture

Rennier Ligarretto-Feo, Rocío López-Ordosgoitia y Mónica Bermúdez-Grajales

Resumen

Este artículo presenta el desarrollo de una metodología cualitativa a través del uso de métodos visuales en la investigación con niños y niñas de primera infancia. Para ello, se diseña un instrumento a partir de las prácticas sociales significadas en la cultura digital, en particular los formatos y narrativas presentes en el ecosistema mediático de niños y niñas. Mediante un diseño de enfoque cualitativo, se valida el instrumento con maestras de primera infancia que lo aplican en contextos educativos habitados. Las adaptaciones metodológicas presentes obedecen a las diversas modalidades educativas planteadas por la pandemia Covid-19, que permiten flexibilizar dinámicas y valorar el uso de los métodos visuales en la investigación educativa. Se concluye que el uso de métodos visuales facilita el paso a una expresividad a través de la elicitación de otros modos de senti-pensar la escuela, que deviene como construcción singular según coordenadas de existencia en las que niños y niñas participan activamente.

Palabras clave: métodos visuales; cultura digital; cultura visual; *emoji*; foto-elicitación; infancia.

Abstract

This article presents a qualitative methodology through the use of visual methods in research with young children. To this end, an instrument was designed based on social practices prevalent in digital culture, particularly the formats and narratives present in children's media ecosystem. Using a qualitative research design, the instrument was validated with early childhood educators who implemented it in real-world educational settings. The methodological adaptations employed reflect the diverse educational contexts resulting from the COVID-19 pandemic, allowing for greater flexibility in research practices and highlighting the value of visual methods in educational research. The findings suggest that the use of visual methods facilitates expression and encourages alternative ways of understanding and experiencing school, resulting in a unique learning environment in which children actively participate.

Keywords: visual methods; digital culture; visual culture; emoji; photo-elicitation; childhood.

1. Introducción¹

Reconocer las voces de los niños y las niñas como sujetos activos en la transformación cultural implica identificar los lenguajes y significados que le atribuyen al mundo que los rodea. Este proceso supone un cambio de paradigma al transformar la mirada “sobre” por “con” los niños y niñas como actores partícipes de la investigación (Christensen & James, 2017). En el contexto de la pandemia de la Covid-19, múltiples escenarios mediáticos y académicos abordaron las consecuencias emocionales, cognitivas y sociales del confinamiento y cierre de escuelas en niños y niñas (Unesco, 2020; Unicef, 2021; Egan *et al.*, 2021), pero pocos fueron los espacios de participación donde la infancia adquirió voz propia como agente legítimo que expone de manera directa las emociones y los pensamientos en torno a la ausencia de la vida escolar y las modificaciones propias de la escuela remota mediada por la tecnología (Pascal & Bertram, 2021; Castro & Valcárcel-Delgado, 2022).

La escasa presencia de niños y niñas en la investigación social se debe a diferentes factores: configuraciones adultocéntricas e interferencias en las prenociencias de los adultos sobre la infancia, dificultades en el acceso a los niños y niñas por su estatus legal de menores, falta de formación en metodologías de investigación con niños y niñas, entre otros (Rodríguez, 2007). Los métodos de investigación orales y escritos se han destacado históricamente en la investigación educativa. La entrevista verbal como herramienta estándar de investigación se basa en habilidades lingüísticas que algunos miembros de la sociedad, como en el caso de los niños, pueden encontrar problemática (Prosser & Loxley, 2008). En las últimas décadas, algunas estrategias metodológicas creativas y alternativas con el uso de métodos visuales han comenzado a posicionarse como posibilidades de comunicación e intercambio de conocimiento. De acuerdo con Richards (2006), en un mundo dominado por lo multimedia, no es sorprendente que los investigadores reconozcan las representaciones visuales como datos válidos en la investigación, ofreciendo posibilidades adicionales para obtener información que los datos narrativos por sí solos no pueden revelar. El dibujo, las fotografías, los videos y demás métodos visuales tienen el potencial de brindar una representación matizada o mediada de la realidad, al tiempo que empoderan a los participantes de la investigación a través de procesos de conceptualización visual, reflexión y discusión (Líerat, 2013).

En el caso de la presente investigación, se hace uso de la foto-elicitación en el contexto de una entrevista grupal con niños y niñas de primera infancia para estimular una respuesta y evocar los sentires y emociones de la experiencia de la escuela remota durante la pandemia Covid-19. Siguiendo a Harper (2002), la foto-elicitación permite la evocación de situaciones y memorias que las entrevistas basadas solo en palabras no pueden hacer. La fortaleza de la foto-elicitación radica en su capacidad de evocar y construir memorias colectivas y personales, donde los informantes sienten menos presión al discutir sobre temas que pueden ser sensibles, haciendo uso de un artefacto como intermediario (Prosser & Loxley, 2008).

De igual manera, la foto-elicitación empodera a los participantes de la investigación (Prosser & Loxley, 2008). El uso de imágenes, en este caso seleccionadas por el investigador, puede crear un puente entre las diferentes percepciones de la realidad del entrevistador y los informantes. Lo anterior permite reflexionar sobre los lugares de poder que se ponen en tensión en los espacios de intercambio investigativo, que guardan relación con roles que asumen investigadores y participantes, y a su vez adultos, niños y niñas. De acuerdo con Tisdall *et al.* (2009), los roles asumidos por los adultos y los niños no son sencillos ni parten de identidades estáticas, sino que estos se desarrollan en la interacción. En ese sentido, el uso de métodos visuales dinamiza la investigación y no depende de competencias lingüísticas elaboradas o específicas por parte de los participantes; por el contrario, permiten mediar la comunicación entre

¹ Agradecemos de modo especial a cada una de las maestras y maestros, así como a los niños y las niñas de las instituciones educativas participantes del estudio. El compromiso y la dedicación que mostraron para la realización de nuestras pesquisas nos otorgó más deseo para hacer de la visualidad una reivindicación de la voz subjetiva-infantil. El presente texto deriva de la investigación titulada “Relaciones de las subjetividades infantiles con uso de dispositivos digitales”, aprobado por la Facultad de Educación y la Vicerrectoría de Investigación de la Pontificia Universidad Javeriana (ID 000000000010199).

los investigadores y los niños (Christensen & James, 2017). Este escenario de confluencia, entonces, es propicio para reconocer la necesidad de incluir la perspectiva infantil donde la óptica de estudio requiera repensar la primera infancia como una población de actores protagonistas sentipensantes (Fals Borda, 1978) de la comunidad educativa.

La cultura digital como espacio de significación social reconoce dinámicas, prácticas y saberes presentes en torno al uso de nuevos formatos y narrativas propias de la convergencia cultural (Jenkins, 2008). El *emoji* como representación visual de la emoción adquiere carácter narrativo en la acción comunicativa, pues en la cibercultura prima el lenguaje visual como espacio de flujos y *collage* temporal (Castells, 1996), propiciando narrativas virales que vinculan características educomunicativas en la aldea global (McLuhan, 1996). Como complemento, las emociones representadas en el *emoji* habilitan la generación de nuevos significados y configuraciones visuales para prácticas análogas que reconocen el carácter nómada del sentir; “aceptar que las emociones están implicadas en la acción racional y que son históricamente situadas implica verlas como socialmente construidas y no como meros estados psicológicos automáticos e inconscientes” (Gómez et al., 2017: 61). En este sentido, incorporar las prácticas visuales de la cibercultura como herramientas visuales en la investigación educativa con niños y niñas permite explorar la forma, color, textura, composición, entre otras características propias del lenguaje visual asociadas a la subjetividad constituida con y sobre las tecnologías digitales. “El color crea toda una gama de valores afectivos íntimamente asociados a las vivencias personales” (Clot, 1968: 68).

Finalmente, la implementación de métodos visuales en la investigación educativa para reconocer la voz de los niños y niñas adquiere un desarrollo progresivo generalmente acogido por los enfoques cualitativos de las ciencias de la educación, que con el contexto de la pandemia Covid-19 implicó un reto mayor al incorporar las entrevistas grupales a modalidades virtuales y presenciales, todas ellas apoyadas por tecnologías digitales que median la acción investigativa (Ligarretto, 2021). Los trabajos de James & Prout (1997) evidenciaron la posibilidad de un reconocimiento de niños y niñas como actores válidos en los procesos de investigación, donde los métodos visuales constituyen el espacio de significación de una infancia permeada por la cultura digital con progresiva exposición a las pantallas, donde la incorporación de los métodos visuales facilita el abordaje de conceptos abstractos y estimula la participación de los niños en los grupos de discusión (López-Ordosgoitia & Rodrigues, 2014; Ortiz et al., 2012).

El presente artículo tiene como objetivo describir y analizar las estrategias de investigación empleadas con el uso de métodos visuales, en este caso la foto-elicitación apoyada en la cultura visual digital, dirigida a 77 niños y niñas de primera infancia (4 a 7 años), para conocer sus sentires y experiencias de la escuela remota durante el periodo de confinamiento por la pandemia Covid-19. Se analizan las estrategias utilizadas en las sesiones de recolección de datos tanto presenciales como remotas, y la manera como los métodos visuales y las estrategias creativas en la investigación con niños y niñas de primera infancia se convierten en una condición de posibilidad para evocar la experiencia vivida y reconstruida a partir de la mediación de formatos visuales propios de la cultura digital.

2. Planteamiento teórico

Los siguientes son los referentes teóricos que soportan la articulación de la cultura visual contemporánea y el lugar de los niños y niñas en la investigación social.

2.1. Métodos visuales en la investigación con niños y niñas

El uso de métodos visuales en la investigación con niños y niñas presenta abordajes multidimensionales que atienden como principio básico que “la vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar” (Berger, 2000: 13). Este acercamiento temprano con el lenguaje visual como mecanismo para representar el mundo facilita incorporar modos de expresión y comunicación que se materializan en las características del lenguaje visual. Por un lado, existen acercamientos investigativos donde la combinación de imagen y palabra genera en la infancia

procesos de alfabetización visual (Arizpe & Morag, 2004), que han sido complementados por técnicas de dibujo libre como catalizador de la imaginación, superando la percepción negativa frente a la categorización del texto visual (Rennie & Jarvis, 1995). Por otro lado, los métodos visuales se han valido de la fotografía como medio-arte para el trabajo con la infancia en técnicas con múltiples denominaciones: ideación gráfica, elicitación gráfica, diagramación visual, fotovoz, foto-lenguaje y foto-elicitación (Clark & Moss, 2005; Richards, 2006; Hill, 2015; Mirzoeff, 2016; Sáenz de Tejada Granados et al., 2021). Dichos abordajes investigativos no son exclusivos de un campo de conocimiento, sino que su acción investigativa resulta del ejercicio interdisciplinar que incluye complementar el análisis visual con abordajes fenomenológicos y etnográficos para potenciar el análisis narrativo presente entre el investigador y el sujeto investigado, al visualizar en 360 grados la construcción subjetiva de la imagen del mundo.

En complemento, la foto-elicitación se constituye como un campo de investigación emergente para las ciencias de la educación, que en este caso facilita reconocer la voz de la infancia a partir de la imagen. La literacidad visual combina la imagen y la expresión oral para reconocer discursos de un grupo demográfico específico. Para esta investigación, se retoma la definición de Rayón Rumayor et al. (2021: 42): “La foto-elicitación es la vinculación de la fotografía con las formas verbales expresivas del sentido que tiene la misma para un sujeto encuestado en un proceso de investigación”. Esta noción desarrolla en la investigación un método narrativo visual innovador que favorece la elicitación de la memoria y el aprendizaje, a partir de múltiples formatos visuales, y que en el caso de la presente investigación son propios de la cultura digital (*emoji*, meme, fotografía, GIF).

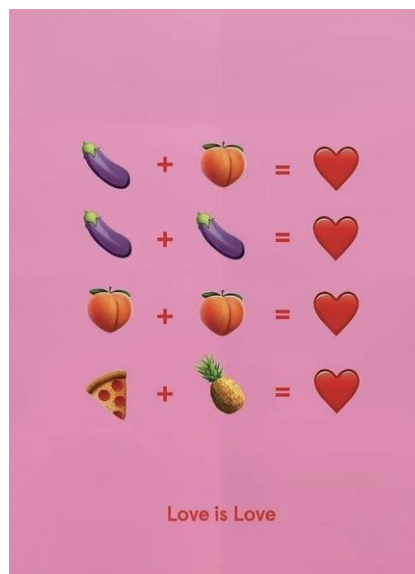
El uso de métodos visuales en la investigación cualitativa favorece la simetría ética (Christensen & Prout, 2002) al reconocer la voz de la infancia como un recurso narrativo que refleja su mirada particular frente a la vivencia de espacios y relaciones sociales. En conclusión, la foto-elicitación es “una técnica de investigación emergente en educación, poco conocida y con potencialidad tanto en estudios cualitativos como mixtos” (Lechuga-Jiménez et al., 2021: 12).

2.2. Imagen expandida: intersecciones entre el lenguaje visual y la cultura digital

La expansión de la imagen adquiere fuerza en la cultura digital al incorporar prácticas y saberes propios de la mediación tecnológica para la creación, investigación y construcción de memoria colectiva. El uso exponencial de tecnologías digitales en las nuevas generaciones ha abierto la exploración de factores cognitivos asociados al aprendizaje, la atención y la emoción y su relación con factores internos y externos propios de las dinámicas de la pantalla (Locke & Latham, 2004; Matsumoto, 2010). Por ejemplo, la fotografía ha transitado entre los espacios públicos y privados (Bourdieu, 2003) para generar nuevos significados mediados por las tecnologías digitales.

Así, el componente visual derivado de la práctica fotográfica no solo conectó a la sociedad con lo moderno, sino que preponderó el lenguaje visual digital como medio para comunicar en la convergencia cultural (Jenkins, 2008), constituyendo en sí mismo ideas para ver e interpretar el mundo, dado que a través del sentido de la vista captamos la información y otorgamos sentido (Acaso, 2006).

Lo anterior se evidencia en las narrativas visuales que genera la interacción digital al vincular artefactos culturales como el *emoji*, el cual sintetiza la expresión de ideas, emociones y sentimientos como una práctica extensiva del lenguaje visual, donde la comunicación mediada por el hipertexto significa maneras individuales y colectivas de entender un formato digital presente fuera de la disyuntiva realidad/virtualidad. El componente visual del *emoji* vincula elementos implícitos de la imagen que constituyen formas visibles e invisibles para interpretar el lenguaje visual, como se evidencia en la Figura 1.

Figura 1. Narrativas visuales digitales

Fuente: Instagram 2024.

La masificación del *emoji* como formato comunicativo generó la necesidad de acordar códigos sociales y, en consecuencia, significados para diferenciar características regionales y/o globales. Unicod reporta alrededor de 143.924 caracteres cuyo objeto principal es garantizar la universalidad, uniformidad y unicidad de los símbolos de este texto visual; en complemento, la emojipedia refleja el ejercicio colaborativo de la wiki por agrupar y organizar significados sociales derivados del uso del lenguaje visual: “El significante es un mensaje objetivo y el significado un mensaje subjetivo de la semiótica visual” (Acaso, 2006: 27). Esta enciclopedia describe los comportamientos, emociones y representaciones sociales relacionados con el carácter, al tiempo que expone las diferencias y similitudes en el diseño utilizadas por las plataformas digitales (Facebook, WhastApp, Google, etc.).

Los formatos visuales expuestos denotan rasgos iconográficos, tipográficos, de color, forma, composición, entre otras características del lenguaje visual propias de la cultura digital. La interacción con los píxeles afecta la percepción concebida a partir de las relaciones y significados que se intercambian en el acto comunicativo (Vargas, 1994), y esa aproximación visual permite a la vez reconocer la unidad del pensamiento en la infancia como estructura asociada a la constitución del yo (Winnicott, 1988).

Este escenario de intersección plantea un desafío mayor para reconocer en los formatos y narrativas la voz de niños y niñas como actores de la cultura visual digital, al tiempo que actores sociales en la investigación educativa. Explorar métodos visuales en un grupo poblacional expuesto a las pantallas de manera temprana evidencia que formatos visuales como el *emoji*, el dibujo y la imagen constituyen la unidad del pensamiento del niño, que interactúa con tecnologías análogas y digitales en espacios formales e informales.

2.3. La voz de la infancia en la investigación social: subjetividad a través del uso de formatos visuales

Históricamente, los niños y las niñas no han ocupado un lugar privilegiado en la esfera social, de ahí su ausencia en la mayoría de los espacios y modalidades de participación, incluida la investigación educativa (López-Ordosgoitia, 2019). Tal exclusión nos conduce a examinar las conceptualizaciones hegemónicas sobre la infancia que impactan su vinculación en el estudio de fenómenos sociales que afectan su cotidianidad y experiencia infantil. Este artículo se inscribe en los estudios de la infancia (*Childhood Studies*), donde la vinculación de niños y niñas se realiza desde tres perspectivas principales (Nunes et al., 2015): la infancia es considerada una representación social dependiente de un tiempo y un espacio determinado y legitimado por

dispositivos de saber y poder; se reconoce la capacidad de los niños y las niñas, desde la primera infancia, de ser actores y coproductores de sus procesos de socialización en la familia, la escuela y la comunidad; por último, la infancia es definida como una categoría desde la cual toma lugar un orden generacional y relacional con los adultos que los rodean, en este caso los investigadores adultos, donde se incluyen los y las docentes que hicieron parte de la presente investigación.

Por lo anterior, asumir a los niños y las niñas como sujetos de derecho (Delgado-Fuentes, 2020), desde su palabra, acción y relacionamiento, implica para este artículo y su investigación de base significar su voz y participación, no solo con el fin de reconocerlos en sus dimensiones éticas y de existencia, sino desde la potencia que representa la problematización de focos conceptuales que promueven secuencias desarrollistas que, en su mayoría, inhiben posibilidades de visibilización del pensamiento y el sentir infantil; contrario a esto, se propone una interrupción para pensar de otro modo las interacciones investigativas, tal como lo han mostrado los estudios etnográficos y derivados de la psicología, en los que la voz y expresión de los más pequeños desvanece las líneas duras del deber ser antropológico (Massonnat, 1989).

De manera adicional, es también la búsqueda por una afectación más sensible y proclive a la pluralidad del investigador social; su ruptura con las hegemonías modernas de configuración subjetiva le permite abrir universos discursivos que nos llevaría a dislocar un vínculo de niños y niñas que ven en las visualidades condiciones de posibilidad que, para ellos, han generado una activación de su voz o un “yo puedo” (Ricoeur, 1999), versiones de un sí mismo involucrado con provocaciones que vienen de lo cultural y se pliegan como subjetivaciones en modos del hacer que desprenden un poder experiencial con recortes biográficos, historias de sí y deseos como salidas a la insatisfacción estructural de los infantes.

Investigar junto con los niños y las niñas implica abrirse a lo incalculable, a lo contingente (Antelo, 2003) que lleva consigo todo acto entre humanos; en ocasiones, va mucho más allá del diálogo o la conversación, y por lo tanto aparece lo expresivo, lo visual, los dibujos, las imágenes y elaboraciones gráficas de los niños y las niñas con sus modos espontáneos, recortados en momentos y precarizados en sus formas de realización, pero obras al fin y al cabo, que comunican, que dicen algo de aquello que es posible escuchar desde la pesquisa que nos junta. Todo ello constituye dispositivos que se intensifican de emocionalidad y expresividad, pues son acciones propias que los representan en sus evocaciones y en sus maneras particulares de dejar la verdad en el momento presente (Hargreaves, 1991). De ahí que niños y niñas plantean al investigador social una escucha activa y una exaltación de la paciencia como introducción de sí para el acto de la expresividad, pues alrededor del encuentro aparece la imaginación y la invención como recursos que afloran de la subjetividad infantil, retando con esto a una desaceleración del utilitarismo del dato y a un desvanecimiento de la ansiedad como producto que viene del deseo de investigar y encontrar.

Es por ello que la confianza como implicación y el respeto como fuente para la interacción resultan cruciales como construcciones de indagación con los infantes. Y esa confianza no se logra con la inmediatez, al contrario, su configuración es exigente dada la regularidad y complicidad que los mismos niños y niñas reclaman como parte del contrato comunicativo que activará las conversaciones por venir. Esto supone que investigar con niños y niñas es una producción de lazo, en el que el deseo y la inscripción social nos asocian como encuentro (Frigerio, 2018).

De otro lado, uno de los impactos que lleva consigo investigar con niños y niñas relaciona la puesta en cuestión de imposiciones de puntos de vista que por siglos han permanecido en el mundo adultocéntrico, y en las culturas académicas de carácter positivista. Las formas de poder, los dominios y el aprovechamiento de lo “vulnerable”, como se le ha visto a la infancia, malean sus opiniones, lo que hace que las pesquisas de un estudio se alteren de cuenta por lo que padres de familia o cuidadores dicen de ellos, sin que estos estén de acuerdo. Parte de lo que implica trabajar con las infancias relaciona la construcción de experiencias que, al decir de Larrosa (2003), afectan y transforman la subjetividad en actos incalculables en los que la sinergia de lo dado estimula el devenir subjetivo para volverlo acción, relato y “poder hacer”, posibilidades estas convocadas para la “creación de una extimidad en función del agenciamiento, atendiendo a un lugar simbólico en el cual niños y niñas pueden hablar, pensar y reconquistar su propia historia” (Amador, 2012: 27).

3. Metodología

Vivimos en la cultura visual digital (Darley, 2002), un ecosistema mediático que atraviesa todas las dimensiones de la sociedad. Las metodologías visuales como práctica de investigación social y educativa se han utilizado para transformar imaginarios sociales de época. Los trabajos de Muñoz & Pachón (1988) retratan las dinámicas de la infancia bogotana entre 1900 y 1988, a través de la fotografía documental como forma de visibilizar actores sociales sin voz. En igual sentido, los trabajos de Prosser & Loxley (2008) evidencian la importancia del uso de herramientas visuales para abordar poblaciones con diferencias culturales y/o problemas de alfabetización. Actualmente, los enfoques de investigación visual y creativa como el dibujo libre, la foto-elicitación, el mapeo mental o la etnografía digital se utilizan como técnicas para la discusión sobre conceptos abstractos o la reconstrucción de hechos pasados, reivindicando la participación de actores marginados en la investigación educativa, como es el caso de los niños y niñas, especialmente aquellos de la primera infancia (Farmer & Cepin, 2017). La foto-elicitación se constituye como instrumento predilecto para combinar la imagen y la expresión oral que evoca las memorias de la infancia y reconoce las narrativas que configuran su vivencia en la escuela (Rumayor et al., 2021).

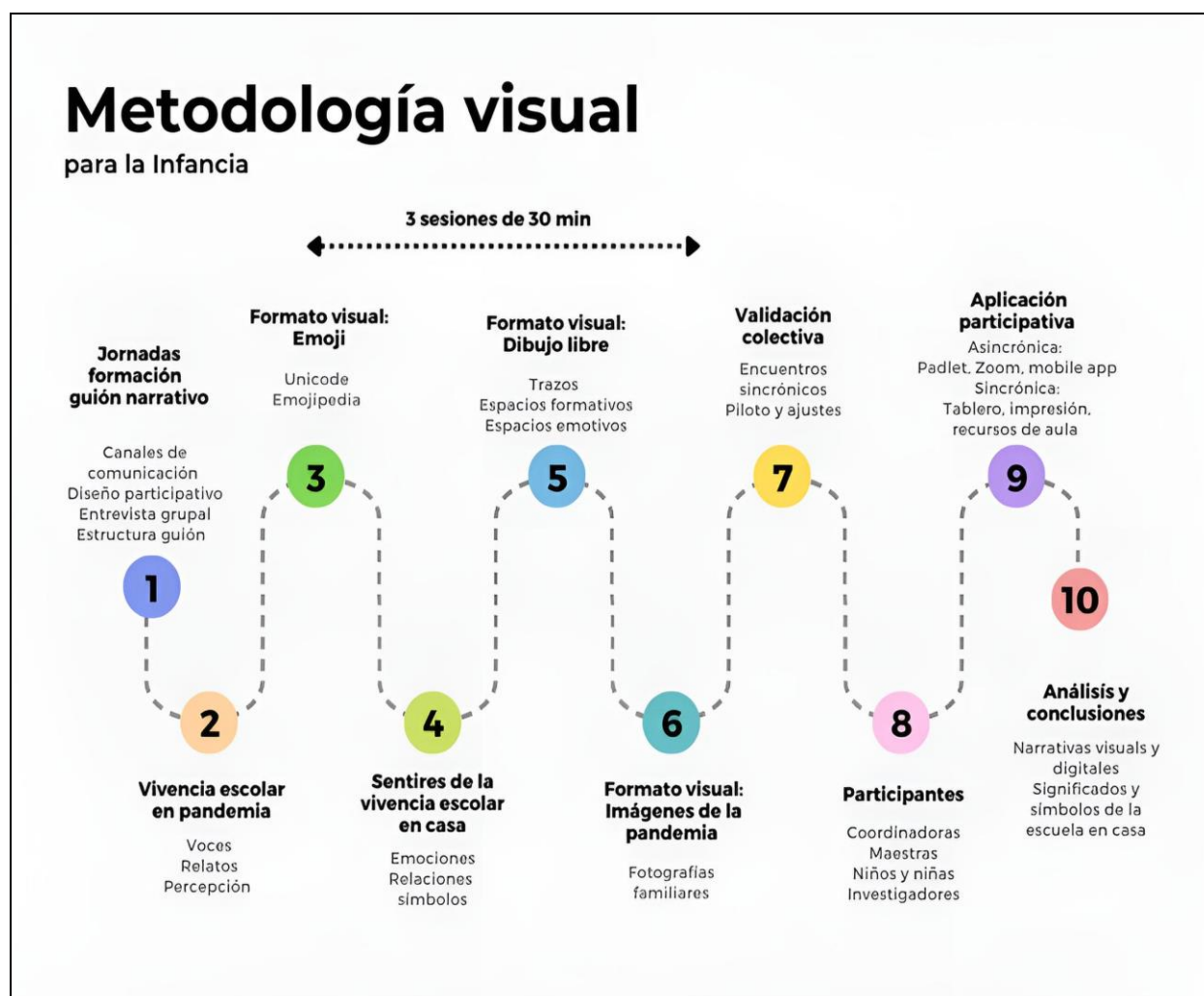
Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación más amplio, orientado a describir y analizar las experiencias de maestros y maestras de la educación infantil, así como de niños y niñas de 4 a 7 años en la mudanza de la escuela a la casa a un formato remoto mediado por las tecnologías digitales durante la pandemia Covid-19. El estudio implicó una primera fase de entrevistas grupales con docentes de 8 colegios ubicados en 7 ciudades de Colombia, para indagar los procesos de adaptación pedagógica, la apropiación y mediación de tecnologías digitales y el acompañamiento de las familias en la cotidianidad de las clases. Una segunda fase estuvo orientada a indagar sobre los sentires y experiencias de niños y niñas de la primera infancia, sobre la mudanza de la escuela a la casa, a un formato remoto apoyado en el uso de tecnologías digitales. Para esto, desde un enfoque cualitativo, se planteó una serie de entrevistas grupales realizadas por maestros y maestras de preescolar y primeros grados de escolaridad apoyados en la técnica de foto-elicitación a partir de herramientas visuales (mapas, fotografías y *emojis*). Este diseño buscó resaltar “voces, acciones y experiencias de los participantes cuyos roles menores los colocan al margen de la acción” (Kingsley, 2009: 545). El presente artículo responde a los retos y desafíos metodológicos que implicó esta segunda fase de la investigación.

3.1. Proceso de recolección de los datos

Antes de iniciar el proceso de recolección de datos, se llevó a cabo un proceso de formación de manera remota dirigido a los maestros y las maestras de preescolar y primeros grados de escolaridad de las instituciones vinculadas, conformado por una sesión de introducción y sensibilización al uso de métodos visuales en la investigación con niños y niñas y una sesión de socialización de la metodología diseñada para la recolección de los datos y los instrumentos. Durante este último encuentro se recibieron recomendaciones por parte de los y las docentes encargados de la aplicación de los instrumentos. Igualmente, se discutieron posibles imprevistos y alternativas para la realización de las sesiones con los niños y las niñas. Ambas sesiones tuvieron lugar a través de la plataforma Zoom, en octubre de 2021, con una duración aproximada de una hora.

Asimismo, se creó un grupo en WhatsApp con las maestras, maestros y coordinadores colaboradores para resolver de manera inmediata dudas, preguntas e inquietudes. Las sesiones de recolección de datos con niños y niñas se realizaron en noviembre y diciembre de 2021. El proceso fue documentado en audio y fotografía, protegiendo la identidad de los niños y las niñas participantes. En algunas instituciones la actividad fue presencial y en otras se llevó a cabo de manera virtual. La Figura 2 expone la ruta metodológica desarrollada en el marco de la investigación.

Figura 2. Fases de la metodología empleada



Fuente: elaboración propia.

Las sesiones y herramientas de comunicación dispuestas posibilitaron un diálogo continuo con los y las maestras colaboradores, al tiempo que la participación de diversas instituciones educativas permitió la presencia de distintas realidades educativas en el territorio nacional, al fomentar flexibilidad metodológica y validación colectiva del instrumento. A partir del uso de las herramientas visuales de la cultura digital, dicha apuesta metodológica media una acción que resignifica la escuela como “un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones y que están inscritos en prácticas sociales, estrechamente asociados con las instituciones que nos otorgan el ‘derecho de mirada’” (Dussel, 2009: 181).

3.2. Instrumento

La entrevista grupal apoyada en el uso de métodos visuales tuvo como objeto evocar los sentires y las experiencias de la primera infancia en el marco de la pandemia Covid-19, ya que expresar los significados de la escuela en casa a partir del lenguaje visual facilita sinergia en el grupo y le permite al entrevistador (la maestra) identificar, pausar y profundizar la mirada empática, relacionada con mirar desde la otredad (Sontag, 2003). El uso combinado de métodos visuales y verbales posibilita acceder tanto al conocimiento articulado como a la comprensión implícita del fenómeno estudiado (Owen et al., 2007), que en el caso de los niños y las niñas participantes significaba el reto adicional de reconstruir la experiencia vivida.

El diseño metodológico estuvo compuesto por tres sesiones de 30 minutos cada una. Se diseñó un instrumento específico para cada sesión, apoyado en una guía de preguntas en torno a

tres temas: 1) vivencias escolares en la pandemia, 2) sentires de la vivencia escolar en casa y 3) imágenes de la pandemia (Tabla 1).

Tabla 1. Diseño metodológico de las sesiones

Sesión	Objetivo	Momentos y técnicas	Formato visual
1	Identificar las vivencias escolares durante la pandemia.	1. Apertura y presentación 2. Preguntas con apoyo de métodos visuales	Emoji Señala cómo te sentiste cuando la profesora explicó una actividad en el computador/tableta/celular. ¿Por qué? 😊 😐 😱 🤔 😞 😭 😡
2	Identificar los sentires de la vivencia escolar en casa.	1. Apertura y presentación 2. Preguntas con apoyo de métodos visuales	Mapa 
3	Identificar las representaciones que comparten los niños y niñas sobre la pandemia.	1. Apertura y presentación 2. Preguntas con apoyo de métodos visuales	Fotografía 

Fuente: elaboración propia.

La primera sesión estuvo orientada a evocar las vivencias escolares en la pandemia Covid-19. El instrumento diseñado giró en torno al uso de *emojis* y las preguntas partieron de las emociones percibidas por los niños y las niñas durante ese periodo. Se les invitaba a señalar el *emoji* como primera respuesta a la pregunta, lo que servía como elicitador para hablar sobre los sentires y las experiencias mencionados (Figura 3).

Figura 3. Aparte del instrumento diseñado para la sesión 1

Señala cómo te sentiste cuando tenías clase desde el computador/tableta/celular. ¿Por qué? (indicar cada emoción representada por los emojis)

😊 😐 😱 🤔 😞 😭 😡

Fuente: elaboración propia.

La segunda sesión giró en torno a los sentires de la vivencia escolar en casa. Para esto se diseñó un mapa que simulaba el plano de una casa. En este espacio, los niños y las niñas debían indicar aquellos espacios habitables durante el periodo de confinamiento, especialmente aquellos que se relacionaban con las actividades escolares. Finalmente, para la tercera sesión, que tenía como objetivo reconocer aquellas imágenes de la pandemia y la representación de estas desde la vivencia infantil, se escogieron dos fotografías de niños y niñas realizando actividades (una dentro de la casa y otra en el espacio exterior) con elementos característicos del periodo de confinamiento y medidas de seguridad: el uso de pantallas en el espacio de ocio, uso de tapabocas, etc. (Figura 4). Las fotografías sirvieron como elicitador para hablar de situaciones propias de sus experiencias infantiles mediadas por el contexto de la pandemia Covid-19.

Figura 4. Instrumento diseñado para la sesión 3



Fuente: <https://unsplash.com/es/fotos/una-nina-sentada-frente-al-teclado-de-una-computadora-yUnSMBogWNI> // <https://unsplash.com/es/fotos/camiseta-de-cuello-redondo-de-boy-azul-con-macbook-pro-sobre-mesa-de-madera-marron-SS-r7BvCqTY>

3.3. Población

Se conformó una muestra aleatoria de carácter intencional que acoge a 77 niños y niñas de 4 a 7 años de 8 instituciones de 7 ciudades principales de Colombia (Cali, Medellín, Bucaramanga, Barranquilla, Bogotá, Pasto y Manizales). Se presenta diversidad en los grados participantes (prejardín, jardín, transición, primero de primaria). La convocatoria para el proyecto fue de carácter voluntario abierta a instituciones de una comunidad educativa que tiene presencia nacional en Colombia. Se extendió la invitación a los niños y las niñas que manifestaron interés en participar, explicando el proyecto y recogiendo luego los consentimientos informados por parte de los padres y asentimientos informados por parte de los niños.

Tabla 2. Descripción de la muestra

Participante	Número
Coordinadoras	5
Maestras	28
Niños y niñas	77
Total	110

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados y discusión

Los desafíos y retos que identificamos en el proyecto descrito se reconocen desde tres ejes conceptuales: comunicativos, metodológicos y éticos. Desde el eje comunicativo, se identificaron retos para el acompañamiento y seguimiento del trabajo de los maestros y las maestras en el proceso de recolección de datos. Como lo explicamos líneas atrás, se trató de un proceso simultáneo en 8 colegios ubicados en 7 ciudades, sumado a las diferentes situaciones contextuales afectadas por la pandemia Covid-19. Para esto, se creó un grupo de WhatsApp donde

el personal encargado en cada uno de los centros educativos tuvo acceso y el equipo de investigadores pudo dar respuesta inmediata a preguntas, dudas o situaciones particulares que surgieron durante las sesiones con niños y niñas.

Frente a los retos metodológicos, señalamos como un primer desafío la adaptación del instrumento a los contextos locales de los niños y niñas, para lo cual recurrimos a las maestras, quienes realizaron sugerencias de adaptaciones menores al lenguaje y la didáctica sugerida, con el fin de acceder mejor a la población participante. Un segundo desafío metodológico fue la figura del maestro como entrevistador. Si bien identificamos las ventajas y fortalezas de su participación en el proceso de recolección de datos, reconocemos que, para los niños y las niñas entrevistados, las entrevistadoras no dejaban de ser sus maestras de aula. Para disminuir posibles sesgos en sus respuestas, trabajamos fuertemente con las maestras en las etapas de formación mencionadas líneas atrás para deconstruir los contratos previamente establecidos en el aula de clase y proponer nuevas formas de interacción en el contexto de la entrevista grupal.

Por último, se presenta una limitación en relación con los formatos visuales elegidos para evocar la memoria en la infancia como desafío ético. El deseo inicial de los investigadores era trabajar con materiales escogidos por los niños y las niñas, especialmente fotos sobre la época de confinamiento. Sin embargo, las condiciones de la pandemia Covid-19 obligaron a ajustar los tiempos de la investigación y se tomó la decisión de incluir fotos asociadas a las vivencias de la infancia (figura 4) como una posibilidad de reconocer narrativas en las vivencias de otros niños y niñas para procurar coincidir con las memorias propias de cada infante. Lo consideramos un desafío ético en la medida en que trabajar con fotografías escogidas por el investigador supone en ocasiones llevar a los participantes a interpretar la vivencia desde la mirada de quien investiga. Esta limitación se puede compensar con un mayor tiempo de desarrollo que incluya formatos visuales creados por los niños y las niñas para potenciar la elicitación de la visualidad (Prosser & Loxley, 2008).

A continuación, presentamos los resultados en dos categorías. La primera aborda las ventajas y los retos metodológicos del uso de la foto-elicitación en una modalidad de investigación presencial con niños y niñas de primera infancia, incluyendo la imagen como narrativa visual que constituye símbolos en la escuela contemporánea. La segunda comprende las limitaciones y posibilidades del uso de la foto-elicitación en una modalidad remota con apoyo de tecnologías digitales, incluyendo la emoción y el dibujo libre como mediadores en el encuentro entre entrevistadores y niños y niñas participantes. Esta división obedeció a los periodos de restricción de la pandemia Covid-19, que permitió realizar adaptaciones metodológicas para contrastar las posibilidades metodológicas en la incorporación de métodos visuales en modalidades investigativas diversas dirigidas a la primera infancia.

4.1. Uso de métodos visuales en modalidad de investigación presencial

Las sesiones presenciales se realizaron con la participación de la maestra de aula y en grupos de 3 a 4 niños y niñas. Se escogió un espacio diferente al aula de clases para disminuir la idea de una dinámica escolar rutinaria y que los niños y las niñas participantes se sintieran en libertad de hablar, opinar y comentar en torno a sus sentires y experiencias de clases remotas mediadas por la tecnología digital. Según Gómez et al. (2017), disponer nuevos espacios formativos refresca las narrativas presentes en la interacción con los otros, al reconocer que la subjetividad se conforma mediante la relación social.

Un aspecto que resalta en los resultados de las sesiones presenciales es el uso de la imagen como facilitador de la expresión de los niños y las niñas, que da paso a mediar la palabra frente a una vivencia que no hace parte de sus vivencias cotidianas actuales (Harper, 2002; Christensen & James, 2017). Cabe aclarar que algunos de los participantes, especialmente los más pequeños, se encuentran en un momento de desarrollo de sus competencias verbales y comunicativas. Así, el uso de los métodos visuales facilitó la evocación de sentires y experiencias que activaron la vertiente compositiva en la acción comunicativa para que el uso de imágenes previas, nuevas o combinadas en la metodología adquiriera significado (Darley, 2002).

El diseño de la primera sesión incluyó una actividad que parte del reconocimiento de quiénes somos y cómo nos sentimos frente a la experiencia de la escuela remota durante la pandemia. En el siguiente apartado se muestra un diálogo en el que los niños y niñas comparten sus sentires y experiencias relacionadas con los espacios de participación ofrecidos en las clases mediadas por las tecnologías digitales, haciendo uso del *emoji* como facilitador.

Docente-facilitadora: *¿Cómo te sentías cuando participabas en el computador?*

Niña 1: Feliz.

Docente-facilitadora: *¿Por qué?*

Niña 1: Porque eran preguntas bien chéveres.

Docente-facilitadora: *Mi amigo, ¿cómo se sintió participando por computador?*

Niño 1: Feliz.

Docente-facilitadora: *¿Por qué feliz?*

Niño 1: Porque casi no me veía.

Docente-facilitadora: *Mi amigo, ¿cómo se sentía cuando participaba?*

Niño 2: Como apenado.

Docente-facilitadora: *¿Por qué?*

Niño 2: No sé, porque hacían muchas preguntas raras.

A partir de las intervenciones de los niños y las niñas, vemos que el carácter del *emoji* sintetiza la expresión de ideas, emociones y sentimientos como una práctica extensiva del lenguaje visual. Los métodos visuales les facilitan exponer sus sentires sobre lo sucedido frente a las clases remotas, y permite a la maestra-facilitadora indagar en las respuestas, a partir de los *emojis* escogidos. De igual forma, se vinculan elementos implícitos de la imagen, que constituyen formas visibles e invisibles para interpretar el lenguaje visual. “El significante es un mensaje objetivo y el significado un mensaje subjetivo de la semiótica visual” (Acaso, 2006: 27).

Figura 5. Sesiones presenciales de niños y niñas utilizando *emojis* para hablar de sus emociones



Fuente: elaboración propia.

La segunda sesión del instrumento tuvo como objeto identificar los sentires de la vivencia escolar en casa, para lo cual se utilizó un plano en el que los niños debían ubicar los lugares donde realizaron las clases remotas. Este mapa sirvió como instrumento para evidenciar la manera en que el hogar y los espacios de la casa se resignificaron durante el confinamiento para funcionar al mismo tiempo como salón de clases y lugar de recreo. De acuerdo con Acaso (2006), el uso del lenguaje visual constituye en sí mismo ideas para ver e interpretar el mundo, puesto que lo visual nos permite captar información y otorgar sentido a lo que vemos. Recorrer el plano de la casa permitió a los niños y las niñas traer memorias de la cotidianidad en el hogar (Harper, 2002), de aquello que no se menciona pero que afecta el buen funcionamiento de las clases remotas, reconstruyendo hechos pasados, a la vez que se reivindicó su participación en la investigación (Farmer & Cepin, 2017).

Docente-facilitadora: *¿Y por qué escogieron ese lugar para recibir sus clases?*

Niña 6: Yo lo escogí porque me llevaba mi tablet a la cama, porque esa silla era como de cuerditas pinchudas.

Niño 9: Porque allí era donde me tocaba y además porque allí podía coger mis juguetes, era la ventaja.

Niña 7: Escogí mi cuarto porque tengo un escritorio y todas las cosas para trabajar.

Niño 10: Porque ahí había mejor internet, porque al lado de mi cuarto era el cuarto de estudio.

Por otro lado, el uso de fotografías en la tercera sesión del instrumento como elicitador permitió indagar imaginarios compartidos por los niños y las niñas sobre los aspectos que permearon la cotidianidad de las infancias durante y después de la pandemia, como el uso del tapabocas, las limitaciones en el uso del espacio público y el aumento en la exposición a las pantallas. El uso de las fotografías ratifica su concepción como arte-medio, cuya práctica visual obedece a las satisfacciones psicológicas que procura el individuo (Bourdieu, 2003). En complemento, el lenguaje visual en sí mismo sirvió como mediador para compartir opiniones sobre el jugar fuera y dentro de la casa, lo incómodo que puede ser el tapabocas y el incremento en el uso de pantallas para la recreación y la socialización, desde un lugar de empoderamiento como interlocutores en la investigación (Prosser & Loxley, 2008). Se trata de narrativas de niños y niñas para comprender el universo simbólico de sus experiencias, tecnomediadas o no, que al compartirse promueven la construcción de lazos sociales que destituyen las imágenes de represión y disciplinamiento de la modernidad (Ramírez, 2013: 62). Esto supone, como lo planteamos líneas

atrás, que investigar con niños y niñas se convierte en una producción de vínculo, debido a la inscripción de lo social, pero a la vez dadas las condiciones de circulación de palabra y de tacto comunicativo que para los más pequeños resulta crucial, en tanto activación del relato y expresión de lo vivido. Si el lazo no se produce, la palabra no surge.

Docente-facilitadora: *¿Cómo creen que se sienten los niños de estas fotografías?*

Niño 14: Un poco aburridos por estar poniéndose tapabocas y un poco felices por hacer las tareas de matemáticas.

Docente-facilitadora: *Y tú, ¿cómo crees que se sienten?*

Niña 16: Ella se siente feliz porque está haciendo un jueguito de matemáticas. Y el niño está aburrido por el tapabocas y cansado por el maletín pesado y también está aburrido por estar esperando el autobús que se está demorando mucho.

Por último, el uso de métodos visuales en las entrevistas grupales con niños y niñas realizadas de manera presencial dio paso a diferentes usos creativos en la implementación de los instrumentos para recoger los sentires y experiencias compartidos. El uso de las tecnologías digitales permitió crear formatos transmmediales a través de procesos de conceptualización visual, reflexión y discusión (Literat, 2013). Estas visualidades se convirtieron en condiciones de posibilidad que, como lo expresamos más arriba, derivaron en una activación de la voz o un “yo puedo” (Ricoeur, 1999), que mixturaron versiones de un sí mismo involucrado con provocaciones que vienen de lo cultural y se pliegan como relaciones resultantes de significantes subjetivos y recortes biográficos.

Figura 6. Convergencia de formatos en el uso de métodos visuales en las sesiones presenciales



Fuente: elaboración propia.

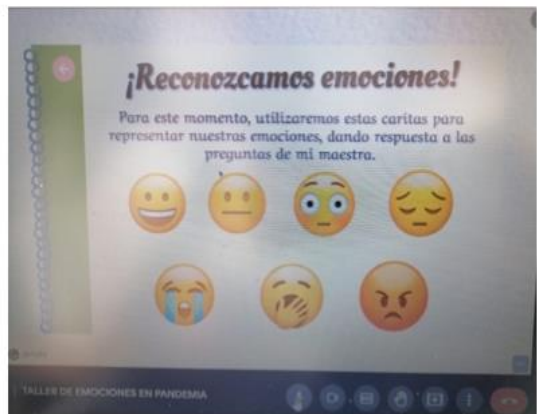
4.2. Métodos visuales en la modalidad de investigación remota mediada por tecnologías

Las condiciones del contexto escolar derivadas de la pandemia, periodo durante el cual se realizó el estudio, plantearon un desafío para el desarrollo metodológico inicialmente propuesto. Si

bien la modalidad virtual facilita la convergencia de medios donde las prácticas individuales o colectivas generan dinámicas en red para la expresión de la cibercultura (Levy, 1999), también imposibilita la proximidad física y psicoafectiva entre entrevistador y entrevistados, y quebranta los espacios de intercambio atravesados por símbolos y significados propios de la cultura escolar.

Sumado a lo anterior, el trabajo de entrevistas grupales con niños y niñas implicó el uso del lenguaje visual como posibilidad de reconocer el simbolismo en la unidad de pensamiento de los y las infantes. Uno de los primeros hallazgos asociados al uso de los formatos visuales como elicitador en la entrevista grupal resalta la pertinencia del *emoji* como carácter visual que representa la emoción en la cultura digital. La emoción carga de significado el medio que moviliza y es el entrevistador quien fomenta un vínculo comunicativo sólido para traer a la memoria las narrativas de la vivencia de la escuela en el tiempo de pandemia.

Figura 7. Usos del emoji



—Yo me sentí triste

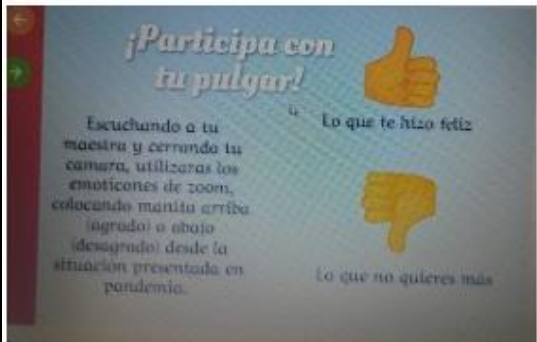
—Yo me sentí como dos cosas: triste y al mismo tiempo feliz porque podía ver a los profesores, pero no podía hablar con los niños.

—A mí me pareció chévere porque aprendí nuevas cosas con el computador (narración de un niño de 6 años).

Fuente: elaboración propia

El uso de *emojis* como condición de posibilidad narrativa de las emociones de los niños evidencia la expansión del formato de la cultura digital para reconocer que “el lenguaje visual contribuye a que fomentemos nuestras ideas sobre cómo es el mundo, ya que a través de él absorbemos y creamos información (...) que captamos gracias al sentido de la vista” (Acaso, 2006: 22). Sumado a lo anterior, la posibilidad colaborativa de mediar la práctica investigativa con tecnologías digitales facilitó sostener la atención a lo largo de las sesiones, que como factor interno cognitivo dispone al conocimiento y como factor externo (*emoji*) actúa como incentivo para el intercambio (Locke & Latham, 2004). La dirección, la intensidad y la duración de la entrevista grupal favorecieron el interés de los niños y las niñas con los formatos visuales durante la entrevista grupal en un formato virtual.

Figura 8. Prácticas participativas



—¿Esta qué emoción sería?

- Como si tuvieran ganas de dormir.

—¿Y eso cómo se llama?

—Pereza.

—Ahora sí, señala en las emociones lo que sientes ahora que regresaste al colegio y por qué.

—Feliz., porque ahora ya puedo ver a mis profes en la vida real.

Fuente: elaboración propia

Reconocer la emoción como un sentir individual y, al mismo tiempo, como una vivencia colectiva, permite comprender cómo se configura la subjetividad infantil y sus afectaciones al expresar experiencias y sentires a través de los formatos de la cultura digital. En esta línea, Matsumoto (2010) sostiene que las emociones surgen de reacciones universales, pero su manifestación está mediada por normas culturales aprendidas que regulan la expresión emocional y que implican un procesamiento cognitivo más complejo. La mediación de la pantalla resignificó la experiencia de percepción y la plasticidad cultural generó nuevas formas de relacionarse y crear significados valorados desde la percepción (Vargas, 1994). Ello se evidencia en los significados atribuidos a espacios como la sala, la cocina o la habitación, concebidos como ámbitos de lo privado y resignificados como espacios formativos con la pandemia Covid-19.

Figura 9. Nuevos espacios formativos



Fuente: producciones infantiles en el marco de la investigación.

Las prácticas visuales análogas como el dibujo convergen en la cibercultura en tanto posibilidad de expandir las formas de narrar la vivencia. Mientras “la virtualización hace más fluidas las distinciones instituidas, aumenta el grado de libertad” (Levy, 1999: 12), que permite reconocer características como textura, color, tamaño, forma, composición, entre otras características que constituyen la retórica visual de la vivencia de la escuela durante la pandemia Covid-19. En concordancia con Guillerault (2009), ello evidencia la importancia de reconocer la incidencia del lenguaje visual: “Siempre es posible atribuir al trazado “el garabato” lo que aquí puede quedar inacabado en la evanescencia del trazo. Pero, de todos modos, hay algo desconcertante —es poco decir— en esta especie de borramiento de los contornos de los rostros, borramiento que difumina conjuntamente a las madres y al niño (Guillerault, 2009: 138).

En complemento, una puesta metodológica virtual aproxima las prácticas visuales de la cibercultura, la imagen como representación espacio-temporal de la experiencia carga de significado los espacios públicos y privados para disponer al aprendizaje a través de la memoria visual, y “la aparición de la práctica doméstica de la fotografía coincide con la diferenciación más precisa de lo que pertenece al orden público y privado” (Bourdieu, 2003: 67). En este sentido, los relatos de la significación de los espacios formativos adquirieron nuevos sentidos con la presencia y apoyo de otros actores de la comunidad educativa:

—A mí también me gustaba que me acompañaran mi mami y mi papi porque también hay cosas que no entiendo.

—*En el tiempo que estuviste en la casa en las clases por computador, ¿quién te acompañaba?*

—A veces mi mamá, a veces mi papá, a veces mis abuelos.

—*¿Y te gustaba que estuvieran contigo?*

—Me gustaba que estuvieran conmigo mientras estaba en el colegio (narración de niño de 7 años).

Las prácticas visuales que posibilita la metodología virtual facilitaron reconocer narrativas de las vivencias en la cultura visual, así como prácticas colaborativas para visibilizar las producciones que expresan desde el texto visual narrativas propias de la cultura visual digital; estos son dispositivos que se intensifican de emocionalidad y expresividad, en tanto acciones propias que los representan en sus evocaciones y en sus maneras particulares de dejar la verdad en el momento presente (Hargreaves, 1991). La voz de la infancia representa la narración visual de la vivencia subjetiva de la escuela en tiempos de pandemia. “A través de las narraciones se han conocido vidas, prácticas y culturas, siempre reconociendo la subjetividad que implica la narración, pero al mismo tiempo valorando el poder de su transmisión” (Gómez et al., 2017: 90).

Finalmente, el uso de métodos visuales para la investigación con niños y niñas en este proyecto planteó una serie de limitaciones metodológicas asociadas a las condiciones contextuales de desarrollo. En primer lugar, en Colombia la brecha digital en términos de conectividad, acceso y apropiación sigue siendo un tema pendiente, lo cual dificultó el uso de audio y cámaras para la grabación de algunas sesiones. A la luz de los abordajes conceptuales de Lechuga-Jiménez et al. (2021), ello puede complejizar la documentación y el análisis de la información de los instrumentos, donde debe primar la visualidad, que en este caso también se dificultó por las condiciones físicas y económicas del proyecto. Otra limitación metodológica de las sesiones remotas obedece a la dificultad para generar un lazo empático con los niños y las niñas participantes, lo que en consecuencia limitó los procesos de elicitación de la memoria vivida de la escuela en el tiempo de la pandemia Covid-19. Si bien esta limitación metodológica se compensó con la participación de maestras que tenían un reconocimiento empático previo con los niños y las niñas, puede convertirse en un obstáculo para futuras investigaciones.

5. Conclusiones

El uso de métodos visuales, en especial la foto-elicitación, en el desarrollo de entrevistas grupales nos permitió ver y escuchar los sentires y las experiencias que para los niños y las niñas de primera infancia representó la escuela en casa como producto del confinamiento causado por la pandemia Covid-19. Como vimos, esto les significó extrañezas, angustia y cambios repentinos que desordenaron la cotidianidad escolar y subjetiva, a la vez que se sintieron desafiados por nuevas acciones pedagógicas tramitadas en pantallas y por exigencias emocionales y cognitivas derivadas de las familias acompañantes en los espacios remotos. El uso de métodos visuales contribuyó a que niños y niñas nos brindaran un tipo de información especial que se organizó gracias al sentido de la vista (Acaso, 2000) apoyados en su cercanía a la cultura digital. Lo anterior facilitó un escenario innovador para el uso de métodos visuales con la primera infancia como escenario de experimentación que reconoce que el acto creativo en la investigación educativa posibilita diversas formas de comunicar y enseñar con tecnologías digitales (Bermúdez et al., 2023).

La indagación visual que este estudio propuso se vio reflejada en los modos conceptuales como asumimos a los niños y las niñas en procesos investigativos; especialmente, los sostenemos con capacidad de agencia, de un decir y hacer como poder, tal como lo expresamos líneas antes con Ricoeur (1999). Esto supuso modalidades otras de relato que permitieran despliegues de la palabra, pero también de expresión visual como salida a la impotencia que, en ocasiones, por la legitimidad de fuentes investigativas, se origina un escaso acceso a lo simbólico.

Por lo anterior, este estudio posiciona los métodos visuales como enfoques de investigación cualitativa para exploraciones con niños y niñas. Su participación y su decir como formas experienciales en diferentes actos de la vida, tanto escolar como general, trae consigo configuraciones en la investigación educativa que derivan de saberes subjetivos-infantiles proporcionados por los modos de senti-pensar el mundo; ello afectará la enseñanza y la activación de la voz en clase como condiciones de posibilidad para pensar en subjetividades y sociedades más democráticas.

Para cerrar, requerimos de más estudios que contribuyan a consolidar la visualidad y su expresión como disposiciones de argumentación investigativa en la cultura digital, con el fin de problematizar maneras únicas de relatar la experiencia y los imaginarios que bordean lo que otro puede o no decir según el dispositivo visual que se utilice para esto.

6. Referencias

- ACASO, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 41-57.
- _____ (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- AMADOR, J. C. (2012). Infancias, subjetividades y cibercultura: noopolítica y experiencia de sí. *Revista Científica*, 15(1), 13-29. <https://doi.org/10.14483/23448350.3935>
- ANTELO, E. (2003). Tarea es lo que hay. En: *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* (pp. 15-28). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ARIZPE, E. & MORAG, S. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BERGER, J. (2000). *Ways of seeing*. London: Penguin.
- BERMÚDEZ-G., M. M., SABOGAL MODERA, M. L., LIGARRETTO FEO, R. E., BRIJALDO RODRÍGUEZ, M. & LÓPEZ-ORDOSGOITIA, R. (2023). Relaciones, prácticas y mediaciones pedagógicas en la pandemia: caso de la Pontificia Universidad Javeriana. En C. Mejía Corredor & L. Silva Ferreira (Eds.), *Experiencias innovadoras en la educación superior colombiana* (pp. 144-165). Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia; Universidad Autónoma de Manizales. <https://doi.org/10.16925/9789587604191>
- BOURDIEU, P. (2003). *Un arte medio: ensayos sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- CASTELLS, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- CASTRO ZUBIZARRETA, A. & VALCÁRCEL-DELGADO, V. (2022). Voces de la primera infancia durante el confinamiento español por la covid-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4959>
- CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. (2017). *Research with children. Perspectives and practices*. London: Routledge.
- CHRISTENSEN, P. & PROUT, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- CLARK, A. y MOSS, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- CLOT, R. (1968). *La educación artística*. Barcelona: Luis Miracle.
- DARLEY, A. (2002). *Cultura visual digital*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- DELGADO-FUENTES, M. A. (2020). El Enfoque Mosaico, derecho a la participación y la voz de los niños en investigación educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 105-119. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040608>
- DUSSEL, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas (Col)*, (30), 180-193.
- EGAN, S. M., POPE, J., MOLONEY, M., HOYNE, C. & BEATTY, C. (2021). Missing early education and care during the pandemic: The Socio-emotional impact of the COVID-19 crisis on young children. *Early Childhood Education Journal*, 49, 925-934. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>
- FALS BORDA, O. (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo.
- FARMER, D. & CEPIN, J. (2017). Creative visual methods in research with children and young people. En R. Evans, & L. Holt (Eds.), *Methodological approaches. Geographies of children and young people*, vol. 2 (pp. 303-333). Singapur: Springer.
- FRIGERIO, G. (2018). Ensayos para volver pensable el oficio. En *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo* (pp. 11-49). Buenos Aires: Noveduc.

- GÓMEZ, A., GONZALEZ, M. & RODRÍGUEZ, G. (2017). *Subjetividades: abordajes teóricos y metodológicos*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (Ascofapsi); Universidad del Rosario.
- GUILLERAULT, G. (2009). *Dolto/Winnicott. El bebé en el psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- HARPER, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo-elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- HILL, J. (2015). Girls' active identities: Navigating othering discourses of femininity, bodies and physical education. *Gender and Education*, 27(6), 666-684. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1078875>
- JAMES, A. & PROUT, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- KINGSLEY, J. (2009). Visual methodology in classroom inquiry: Enhancing complementary qualitative research designs. *Alberta Journal of Educational Research*, 55(4), 534-548. <https://doi.org/10.11575/ajer.v55i4.55344>
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LECHUGA-JIMÉNEZ, C., MORENO-CRESPO, P. & MORENO-FERNÁNDEZ, O. (2021). El uso de la foto-elicitación en el ámbito de la educación: un estudio bibliométrico. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 17(4) edición especial, 1-12.
- LEVY, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- LIGARRETTO, R. E. (2021). Mediación tecnológica de la enseñanza: entre artefactos, modelos y rol docente. *Revista Educación*, 45(2), 1-11. <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42999>
- LITERAT, I. (2013). "A pencil for your thoughts": Participatory drawing as a visual research method with children and youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 84-98. <https://doi.org/10.1177/160940691301200143>
- LOCKE, E. A. & LATHAM, G. P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the Twenty-First Century. *The Academy of Management Review*, 29(3), 388-403. <https://doi.org/10.2307/20159050>
- LÓPEZ-ORDOSGOITIA, R. (2019). *Analyse sémio-pragmatique multimodale de la mise en scène de la participation des enfants dans les dispositifs télévisuels. Le cas de Mi Señal (Colombie)* [Tesis de doctorado]. Université de Lille. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02495763/document>
- LÓPEZ-ORDOSGOITIA, R. & RODRIGUES, A. (2014). Los niños y el internet: la nueva sociología de la infancia y el uso de métodos visuales. *Revista Comunicando*, 3, 220-233.
- MASSONNAT, J. (1989). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Narcea.
- MATSUMOTO, D. (Ed.) (2010). *Handbook of intercultural communication*. Berlin/Washington D.C.: American Psychological Association; Walter de Gruyter & Co.
- MCLUHAN, M. (1996). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- MIRZOEFF, N. (2016). *How to see the world. An introduction to images, from self-portraits to selfies, maps to movies, and more*. Nueva York: Basic Books.
- MUÑOZ, C. & PACHON, X. (1988). *Historia social de la infancia, Bogotá, 1900-1989*. Bogotá: Fundación para la Promoción de la Investigación y la Tecnología. Banco de la República.

- NUNES, A., DELICADO, A. & DE ALMEIDA, N. (2015). Les enfants et internet à la maison: familles et rapports générationnels en mutation. *La Revue Internationale de L'éducation Familiale*, 1(37), 17-37. <https://doi.org/10.3917/rief.037.0017>
- ORTIZ, A., PRATS, M. & BAYLINA, M. (2012). Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. *Scripta Nova*, 16.
- OWEN, L., AUTY, S., LEWIS, C. & BERRIDGE, D. (2007). Children's understanding of advertising: An investigation using verbal and pictorially cued methods. *Infant and Child Development*, 16(6), 617-628.
- PASCAL, C. & BERTRAM, T. (2021). What do young children have to say? Recognising their voices, wisdom, agency and need for companionship during the COVID pandemic. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 21-34. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872676>
- PROSSER, J. & LOXLEY, A. (2008). *Introducing to visual methods*. UK: National Centre for Research Methods.
- RAMÍREZ, A. B. (2013). Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y formación. *Signo y Pensamiento*, 32(63), 52-68.
- RENNIE, L. J. & JARVIS, T. (1995). Children's choice of drawings to communicate their ideas about technology. *Research in Science Education*, 25, 239-252.
- RUMAYOR, L., ROMERA, M. J., DE LAS HERAS, A. M., TORREGO, A. & GARCÍA-VERA, A. B. (2021). Foto-Elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>
- RICHARDS, J. C. (2006). Post modern image-based research: An innovative data collection method for illuminating preservice teachers' developing perceptions in field-based courses. *The Qualitative Report*, 11(1), 37-54. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2006.1683>
- RICOEUR, P. (1999). Identidad narrativa. En *Historia y narratividad* (pp. 215-230). Barcelona: Paidós.
- RODRÍGUEZ, I. (2007). Los desafíos metodológicos. Cómo conocemos al niño desconocido. En *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos* (pp. 71-91). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SÁENZ DE TEJADA GRANADOS, C., SANTO-TOMÁS MURO, R. & RODRÍGUEZ ROMERO, E. J. (2021). Exploring landscape preference through photo-based Q methodology. Madrid seen by suburban adolescents. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 30 (3), 255-278. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1804134>
- SONTAG, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Barcelona: Planeta.
- TISDALL, K., DAVIS, J. & GALLAGHER, M. (2009). *Researching with young people: Research design, methods and analysis*. London: Sage.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). (2020, 24 de marzo). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>
- United Nations International Children's Emergency Fund (Unicef). (2021, 12 de enero). *Los niños no pueden permitirse otro año sin escuela. Declaración de Henrietta Fore, directora ejecutiva de Unicef*. <https://uni.cf/42NtzZr>
- VARGAS, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- WINNICOTT, D. W. (1988). *La naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.

Autores.**Rennier Ligarretto-Feo**

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Doctorando en Média-Arte Digital de la Universidade de Algarve & Universidade Aberta, Portugal. Mestre em Ciências da Educação de la Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Docente-investigador de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

E-mail: rennierligarretto@javeriana.edu.co

Rocío López-Ordosgoitia

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación de la Universidad de Lille, Francia. Magister en Ingeniería de Medios para la Educación de la Universidad de Poitiers, Francia. Docente-investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

E-mail: rvlopez@javeriana.edu.co

Mónica Bermúdez-Grajales

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Magister en Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Docente-investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

E-mail: mmbermudez@javeriana.edu.co

Citado.

LIGARRETTO-FEO, Rennier, LÓPEZ- ORDOSGOITIA, Rocío y BERMÚDEZ-GRAJALES, Mónica (2025). Métodos visuales en la investigación con niños y niñas: formatos y narrativas de la cultura digital. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* – ReLMIS, 15 (30), 26-47.

Plazos.

Recibido: 25/10/2022. Aceptado: 15/05/2023.



Grupos de discusión audiovisuales *online*: riqueza de datos y papel del *insider*

Online Audiovisual Discussion Groups: Data Richness and Insiders Role

Ana Isabel Zermeño Flores, Amaury Fernández Reyes
y Beatriz Paulina Rivera Cervantes

Resumen

Ante la necesidad epistemológica de validar la riqueza y consistencia de los datos obtenidos con la técnica grupos de discusión en su modalidad audiovisual *online* como parte de un estudio sobre la incidencia de las tecnologías de información y comunicación en la calidad de vida de jóvenes universitarios, se realizaron 12 grupos audiovisuales *online*, a través de la plataforma Meet; participaron 66 estudiantes de 6 universidades mexicanas, de cuatro áreas de conocimiento. Se utilizó el análisis de frecuencia y el de consistencia de contenido; se incluyó la mirada *insider* de jóvenes universitarios en la categorización. Los resultados demuestran que la modalidad audiovisual *online* es eficiente para corroborar la solidez de la participación por grupo y detonador, para generar alta riqueza de datos, y para probar la congruencia entre la mirada *outsider* e *insider*. Se concluye que la modalidad audiovisual *online* es adecuada para trabajar el objeto de estudio. La pesquisa resulta valiosa porque, al incluir la mirada *insider* en la categorización de los datos, se logró una comprensión más profunda de las perspectivas culturales y generacionales de los participantes.

Palabras clave: jóvenes universitarios; validación metodológica; metodología cualitativa; vigilancia epistemológica; objetividad.

Abstract

As part of a study on the incidence of information and communication technologies on the quality of life of young university students from an epistemological approach, it was decided to form discussion groups for data gathering. 12 groups were held through the Google Meet platform, consisting of 66 students from six Mexican universities from 4 areas of knowledge. Both, the frequency analysis, and consistency of content were used, while considering the insider view of the students for categorization. The results demonstrate that the online audiovisual format is effective for ensuring robust group participation, facilitating rich data collection, and verifying the consistency between external and internal perspectives. It is concluded that this online audiovisual format is suitable for this type of research. This study is valuable because, by including the students' perspectives in the data categorization, a deeper understanding of the participants' cultural and generational viewpoints was achieved.

Keywords: young university students; methodological validation; qualitative methodology; epistemological surveillance; objectivity.

1. Introducción

La pandemia COVID-19 que sufrimos del 2020 al 2023, y que Ramonet identifica como un hecho social total (2020), afectó los diferentes ámbitos de la vida social, y por supuesto, también las formas particulares de ver y enfrentar la realidad. En el quehacer de los científicos sociales, esta contingencia no sólo obligó a fortalecer la colaboración en línea, sino a ser creativos en las formas de obtener información sobre los objetos de estudio. En el proyecto: *Impacto de las tecnologías de información y comunicación en la calidad de vida de los jóvenes universitarios*, (financiado por FOSEC SEP-INVESTIGACIÓN BÁSICA de CONACYT, Clave: A1-S-8412), implicó cambiar el procedimiento para generar los datos cualitativos; pasando de los grupos de discusión (GD) presenciales (FTF, siglas en inglés de *face to face* que refieren a la expresión castellana *cara a cara*) a su modalidad audiovisual *online* (GD-AO). Por lo tanto, se requirió validar la riqueza y consistencia de los datos obtenidos a través de este procedimiento, para evitar asunciones mecánicas de usar cualquier variante de las técnicas sin cuestionar sus alcances.

El propósito central de este estudio fue validar el uso de los grupos de discusión en su modalidad *online* porque la revisión de la literatura permitió identificar una abundancia de estudios vinculados a la aplicación de los GD-FTF, seguida, en menor medida, de investigaciones sobre los grupos de discusión *online* en modalidad textual (GD-TO), y finalmente, exiguos estudios sobre los GD-AO.

La argumentación de este artículo parte de una exploración general sobre las diferentes modalidades de GD; aborda las características de la técnica y, particularmente, los avances y recomendaciones que se han logrado en la modalidad *online*. El siguiente eslabón del argumento es la discusión teórico-epistemológica que sustenta la rigurosidad de la estrategia metodológica a través de la riqueza de los datos (Abrams *et al.* 2015), y la vigilancia epistemológica mediante la participación del *insider* (Beals *et al.* 2020), puesto que, como menciona Infante (2017), es importante que los profesores investigadores fomenten la cultura investigativa en los estudiantes porque sus aportaciones ofrecen una perspectiva cultural del objeto de estudio. Además, en la última parte del texto se presenta la discusión de los resultados y las conclusiones.

2. Los grupos de discusión y sus variantes

Se trata de una técnica de investigación cualitativa, ampliamente utilizada en ciencias sociales, que implica una situación de habla entre un grupo social homogéneo, y que se caracteriza por integrar un grupo de personas (entre cinco y siete) que no se conocen entre sí; que incluye a una persona que modera la evolución de la discusión y plantea una serie de detonadores para catalizar la discusión, semejando un diálogo espontáneo y no un interrogatorio (Russi, 1998); que el producto ideal de la aplicación de la técnica es una discusión consensuada y suficiente en calidad y cantidad; y que, en el análisis de esos discursos, se distinguen los consensos de los disensos porque lo relevante son los patrones de pensamiento del grupo, no las visiones individuales (Ibáñez, 1992).

Los grupos de discusión, al igual que los grupos focales (GF), trabajan con los discursos derivados de la situación común de habla y algunos estudios suelen usarlos indistintamente, aunque no lo son (Rogel-Salazar, 2018). Un aspecto que para el presente estudio resulta relevante es la homogeneidad en los participantes de los GD-FTF; es decir, que compartan alguna característica significativa para el objeto de estudio para extrapolar los resultados al discurso de un grupo social específico, a diferencia de los GF en los que cada participante representa una categoría social —sea profesión, sexo, edad, etc.—, con lo cual se asume que se obtiene una visión global del orden social. Por consiguiente, la unidad de producción del discurso en los GD es el grupo, mientras que en los GF son los individuos.

La fundamentación epistemológica de los GD-FTF está arraigada a la historia oral (Ibáñez, 1992), en la cual se produce el discurso a partir de un entorno interactivo de un campo social determinado. En este espacio se ponen en común sistemas simbólicos y prácticas culturales, entendidas por los participantes y representadas en un discurso colectivo. Por ende, los GD-FTF tienen un enfoque analítico e interpretativo donde se declara lo que se piensa sobre el mismo tema —a través de los detonadores— y se valen de la reiteración al generar, entre sí, el discurso, a

diferencia de lo que sucede en los GF, donde el moderador interviene constantemente en la construcción del diálogo (Guimarães *et al.* 2018). Por lo tanto, en los GD-FTF, los participantes son los únicos informantes de sus experiencias vividas en un sistema social específico.

La aplicación tradicional de los GD contempla la elección de un espacio físico cerrado, donde se cuente con los instrumentos técnicos para la grabación y la fluidez del discurso, mientras que, en su modalidad *online*, tanto los de texto como los audiovisuales, se realizan a través de plataformas de Internet, y pueden ser tanto de manera sincrónica como asincrónica. De manera particular, la diferencia esencial entre los GD-AO y los GD-FTF, recae en la virtualidad y si bien ambos son de forma sincrónica, el espacio es el que cambia.

En este orden de ideas, resultan relevantes los trabajos de Henríquez (2002), quien analizó la factibilidad de aplicar algunas técnicas tradicionales de investigación (encuesta, grupos de discusión y entrevistas a profundidad) a través de herramientas *online*, pero en su modalidad textual (GD-TO) y, especialmente, el de Abrams *et al.* (2014), quienes analizaron la validez de los GD-AO, ofreciendo recomendaciones relevantes para este estudio.

En la revisión documental destaca que los GD *online* han sido útiles desde hace algunos lustros para las distintas áreas del conocimiento, sin embargo, los GD, GF o paneles de discusión en línea (más a manera de charla colectiva), fueron entrevistas de tipo grupal en su mayoría, aplicadas por una necesidad epistémica, económica o circunstancial. Además, se identificaron ventajas y desventajas que se explican a continuación.

2.1. Ventajas de la modalidad online

- Es conveniente, al ahorrar tiempo y dinero, sin desplazamientos ni pago de espacios y equipos para los grupos (Abrams *et al.*, 2014; Abreu *et al.*, 2009; Henríquez, 2002; Mello y Ribeiro, 2018; Reisner *et al.*, 2017).
- Mejora la velocidad para recopilar, registrar y analizar información (Abreu *et al.*, 2009; Poleo, 2011), ya que las plataformas para videoconferencias integran la opción de grabación.
- Favorece alcanzar a individuos geográficamente dispersos (Abrams *et al.*, 2014; Abreu *et al.*, 2009; Henríquez, 2002; Mello y Ribeiro, 2018; Reisner *et al.*, 2017).
- Ofrece anonimato y privacidad (GD-TO), lo que reduce los factores inhibidores como la incomodidad de estar en un lugar no familiar; genera un ambiente de confianza en la forma de hablar, expresarse o vestirse (Abrams *et al.*, 2014; Abreu *et al.*, 2009; Mello y Ribeiro, 2018; Deka *et al.*, 2019). Particularmente, el anonimato permite abordar temas delicados o sensibles (Abrams *et al.*, 2014; Godbold, 2014; Reisner *et al.*, 2017); con grupos estigmatizados (Myagkov *et al.*, 2019), o con poblaciones particulares (Wittich *et al.*, 2019).

2.2. Riesgos o desventajas de la modalidad online

- Quien modera, no controla igual al grupo. Algunos estudios indican que, por no ser presenciales, requieren más atención del moderador (Abrams *et al.*, 2014; Henríquez, 2002).
- El medio tecnológico favorece la distracción ante los diversos estímulos existentes en una computadora conectada a Internet (Abrams *et al.*, 2014; Mello y Ribeiro, 2018).
- Posibles problemas técnicos; o bien, que quienes participan o quien modera, no dominen el medio (Abrams *et al.*, 2014).
- Aunque puede ayudar a la privacidad, también puede exponerla en la medida del riesgo de rastrear las IP de los participantes (Abrams *et al.*, 2014).

- La naturaleza menos personal del entorno en línea afecta negativamente la dinámica del grupo e impacta en la falta de compromiso con el grupo (Abrams *et al.*, 2014; Abreu *et al.*, 2009; Reisner *et al.*, 2017).
- Sólo las personas con acceso a Internet y capacidades en la técnica pueden participar, lo que puede implicar la subrepresentación de un determinado grupo social (Abrams *et al.*, 2014; Abreu *et al.*, 2009).

Por lo anterior, puede afirmarse que no solo el lenguaje es una herramienta mediadora, sino también lo es la tecnología. En este caso, la de información y comunicación, en el entendido de que la mediación digital, altamente practicada por la juventud, ha cambiado su forma de conocer la realidad y, por ende, también su comportamiento respecto a la manera de comunicarse. Ante una evolución natural del proceso de estructuración social, mediado por la tecnología, se requieren prácticas metodológicas pertinentes, en las que se recupere la explicación de un fenómeno social y con un abordaje cualitativo que analice un contexto en particular (Flick, 2009), como es el caso que aquí se estudia.

3. Marco teórico

Esta investigación se mueve en la perspectiva de la vigilancia epistemológica en las ciencias sociales en dos sentidos; por un lado, sobre cómo y desde dónde se observa la realidad, lo cual está relacionado con la *objetividad* en la investigación; y por el otro, sobre la calidad de la información obtenida, lo que refiere a la *riqueza de los datos*.

La tensión que se analiza se ubica entre los riesgos de utilizar las técnicas acríticamente, como si fueran recetas que funcionan de manera eficiente en cualquier situación de investigación (Bourdieu, 2000). Además, la inclinación por la validación del método y los datos no responde a la obsesión por una impecabilidad metodológica (Bourdieu, 2000); por el contrario, lo que se busca es hacer visibles los lentes con los que se observa e interpreta la realidad porque las ideas derivadas de las investigaciones son constructoras y legitimadoras potenciales de sentido y, en consecuencia, de acciones (Alpízar y Bernal, 2003). Es importante aclarar que esta discusión no es propiamente una innovación metodológica, sino el ejercicio obligado de reflexión sobre los métodos de investigación (Rogel-Salazar, 2018), al considerar el peso de las implicaciones empíricas en ambientes mediados por tecnologías digitales (Kubitschko y Kaun, 2016) y a la necesidad de generar reflexividad sobre el objeto cultural y población específica que se aborda; aquí radica la relevancia del estudio.

3.1. Riqueza de los datos

Abrams *et al.* (2015) exploraron la valoración de la calidad de datos en grupos focales *online* y sugieren, que además de apreciar la cantidad de información derivada de los grupos, debería considerarse su riqueza cualitativa. En su indagación, los autores encuentran diferentes términos utilizados para dar cuenta de este aspecto (calidad, validez, confiabilidad, objetividad y riqueza), y aunque hay coincidencias y diferencias entre ellos, afirman que todos buscan valorar la calidad cualitativa de la información que se obtiene.

Asimismo, identifican que una medida cualitativa clave es la objetividad obtenida en la fiabilidad y confianza sobre el método; lo cual se logra, agregan, a través de una reflexividad humilde y buscando críticamente puntos de vista alternativos. Esto coincide con la vigilancia epistemológica que Bourdieu (2000) recomienda mantener durante toda la investigación y de la cual se hablará más adelante.

Otra medida de validación importante para estos autores es la riqueza de los datos (o calidad intrínseca de los datos), que en términos generales significa la capacidad de la técnica para dar cuenta de qué hacen, quieren, buscan o dicen los participantes, así como de sus contextos particulares y las estructuras donde están insertos. Consideran que es necesario dar cuenta de este aspecto porque, aunque se use el mismo método, la calidad “puede ser muy diferente bajo diferentes diseños metodológicos” (Abrams *et al.*, 2015: 85; traducción propia); es

decir, se adhieren a la relevancia de tomar en cuenta la situación de cada investigación (Bourdieu, 2000).

De forma específica, señalan tres aspectos que involucran la riqueza de los datos: a) Profundidad (interacción y conexiones entre los temas, conceptos y experiencias); b) Amplitud (rango de temas o temas discutidos, y la accesibilidad de la información); c) Relevancia (relación de los contenidos discutidos con el objetivo de estudio). Y sostienen, con Ogden y Cornwell (2010, citado por Abrams et al., 2015), que la operacionalización de la riqueza de los datos es intrínsecamente cuantitativa y que es factible realizarla a través del recuento de palabras expresadas. Según su revisión de literatura, esta medida se asocia con riqueza de la información porque las palabras son huellas de lo que los participantes piensan y su incremento se relaciona con obtener más información personal y conocimiento más específico sobre los temas tratados. Así, operacionalizan este aspecto mediante cinco dimensiones: “(a) cantidad de datos relacionados con el tema, (b) cantidad de datos no relacionados ... (c) calificaciones de los investigadores sobre la riqueza de datos y (d) recuento de palabras y (e) características lingüísticas de los datos” (Abrams et al., 2015: 86, traducción propia).

Para el presente estudio, la propuesta de estos autores se aterriza en cuatro dimensiones relacionados a la riqueza de los datos:

- D1. Cantidad de participación en cada detonador. Como afirma Ibáñez (1992), para la construcción de consensos se requiere la participación mayoritaria de quienes integran el grupo.
- D2. Recuento de palabras por detonador. Con esta información se verifica la fortaleza de los detonadores para responder al tema abordado; aporta la extensión y densidad del discurso. Esta dimensión se vincula con la riqueza del vocabulario que significa “la manifestación concreta de los vocablos que el emisor emplea” (Madrigal y Vargas, 2016: s.p.) en el acto de habla, diferente al léxico o repertorio de palabras conocidas.
- D3. Datos relacionados con el tema. Consensos que formaron narrativas sobre el tema de estudio y que corresponden a la valoración por parte de los investigadores sobre la riqueza de datos.
- D4. Datos no relacionados con el tema. Consensos sobre temas que no fueron expresamente preguntados; se valoran con el mismo procedimiento usado en la dimensión 3.

3.2. Objetividad y vigilancia epistemológica: *insider/outsider*

La vigilancia en este estudio se aplica en la forma en que se comprende y explica quiénes son y qué quieren las/os Jóvenes Universitarios (JU), y se utiliza la dicotomía *insider/outsider* (Beals et al., 2020) para cuestionar la mirada academicista y adultocéntrica de las/os investigadoras/es que desde hace siglos genera “el conocimiento válido y supuestamente neutral, el cual ha servido generalmente como base para legitimar prácticas y mecanismos de control hacia la gente joven” (Alpízar y Bernal, 2003:106); con ello se permite transparentar los posibles sesgos de cada grupo cultural.

Si bien las/os investigadores (*outsiders*) en su momento fueron jóvenes, lo fueron hace más de una década, y las condiciones socio-históricas, culturales y territoriales que eran diferentes a las condiciones de las/os JU actuales (*insiders*). También es cierto que, desde hace años, estas/os investigadoras/es se relacionan cotidianamente con los mundos de vida de las/os jóvenes, desde su rol de docentes y tutoras/es. Además de este desplazamiento generacional, las miradas de quienes investigan están inevitablemente preñadas de prejuicios que podrían expresar, a decir de Gloria Bonder (1999, citada por Alpízar y Bernal, 2003: 106): “(...) también los miedos, la envidia, el voyeurismo, la idealización y la nostalgia de los adultos; quienes se vinculan con este estadio de edad como algo, simultáneamente, extraño y familiar. Sin duda, ese vínculo también juega a la hora de definir sus rasgos y sobre todo interpretarlos”.

Por lo tanto, haciendo eco a la posibilidad inventiva que propone Bourdieu (2000), una forma de controlar los prejuicios de las/os *outsiders* sería incluir la participación de *insiders* (jóvenes universitarias/os, legos en el quehacer investigativo) en el tratamiento y análisis de la información; lo que además podría ampliar y actualizar los referentes de sentido para ver la realidad de este grupo social e incluir su propia voz.

Sin embargo, tampoco se puede ser ingenuo y excluir la capacidad observadora y creativa del/la *outsider*, capacidad construida en el campo, en la transferencia de saberes y en el oficio mismo de la investigación. La discusión sobre la capacidad de las/os científicas/os sociales para comprender y explicar la realidad no es nueva; Kersen (2016) ejemplifica esta lucha con el concepto *el extranjero* de George Simmel, el cual puede generar mejores interpretaciones sobre otros grupos gracias a su capacidad de extrañamiento. Asimismo, Beals et al. (2020: 2) plantean si “¿Podemos ser parte de la historia del ‘otro’, un *insider*, cuando estamos dentro del mundo académico y, como tal, somos parte de otra historia?” (traducción propia).

Por lo tanto, se vuelve necesario implementar una estrategia de triangulación cualitativa que articule ambas miradas y las compare para co-construir una narrativa que dé cuenta de la objetividad del análisis. Se opta, entonces, por una quinta dimensión:

D5. Congruencia entre las miradas *outsider* e *insider*.

4. Metodología

A través de una metodología cualitativa se exploraron las percepciones de estudiantes universitarias/os de México sobre su relación con las TIC para lograr calidad de vida. Además, se eligió la técnica GD-AO para el registro de la imagen, y no solo del audio, para facilitar la moderación del discurso, puesto que, gracias a la imagen, el rol del moderador permite confirmar la manera en que se construía el discurso y el nivel de atención de los participantes y, si los fines de la investigación fueran el análisis del lenguaje no verbal y/o kinésico, el registro audiovisual también sería una alternativa viable. No obstante, no era el propósito de esta pesquisa.

4.1. Estrategia y aplicación

Se realizaron 12 GD-AO, en el período de octubre a diciembre de 2020, donde participaron 66 estudiantes (entre cuatro y siete sujetos por grupo) de cuatro áreas de formación (Cuadro 1), de seis universidades públicas de México y de cinco zonas geográficas:

1. Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Noroeste
2. Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Noreste
3. Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Centro
4. Universidad de Colima (UCOL), Occidente
5. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), Oriente
6. Universidad Nacional Autónoma de Chiapas (UNACH), Sur

Para el reclutamiento de estudiantes se contó con el apoyo de investigadoras de cada una de las universidades participantes en la Red Caleidoscopio en investigación sobre cultura digital y desarrollo humano. Los criterios que se cumplieron fueron: ser estudiantes de pregrado de las universidades de la red; inscritos en el semestre agosto 2020-enero 2021 en cualquier carrera de las áreas de formación de la Tabla 1; y haber nacido o haber vivido al menos desde cinco años antes en la ciudad donde se ubica la universidad correspondiente.

Tabla 1. Configuración de los grupos de discusión audiovisuales online

Sexo	Área de formación			
	Sociales y Humanidades (19)	Ingenierías (14)	Ciencias (16)	Artes (17)
Mujeres (36)	UNACH (7), UABC (6)	UCOL (5)	UANL (5)	UJAT (7), UCOL (6)
Hombres (30)	UNACH (6)	UAA (4), UANL (5)	UJAT (6), UABC (5)	UAA (4)

Fuente: elaboración propia

La validación del instrumento se realizó a través de una Prueba Delphi y consistió en integrar un panel con nueve expertos (nacionales e internacionales) sobre al menos uno de los tres campos de interés para el estudio Jóvenes Universitarios, Calidad de Vida y Tecnologías de la Información y la Comunicación (JU, CdV y TIC). El proceso implicó dos fases, la primera se realizó del 11 al 31 de agosto de 2020, y consistió en enviar al panel el instrumento con instrucciones e información contextual sobre el proyecto (descripción de los campos semánticos de estudio y su correspondencia con los detonadores). Las respuestas recibidas se analizaron (cualitativa y cuantitativamente) para identificar consensos, oportunidades de mejora y recomendaciones, y en función de ello se ajustaron los detonadores. La segunda fase se llevó a cabo del 1 al 9 de octubre de 2020, e implicó validar la versión ajustada de la guía de detonadores; para lo cual se les envió, además, los resultados del análisis de la primera vuelta. La retroalimentación recibida sustentó el instrumento y no hubo necesidad de una tercera vuelta.

La plataforma que se utilizó fue Google Meet. Se optó por ella después de compararla con Zoom y Microsoft Teams en aspectos de garantía de privacidad, estabilidad, gratuidad del servicio y familiaridad de uso en los estudiantes participantes. Se encontró que Meet cumple con los cuatro aspectos y que particularmente garantiza seguridad en el cifrado de los datos, ya que éste forma parte del protocolo del transporte de los mismos en tiempo real.

Para dar cumplimiento del diseño técnico de los Grupos de Discusión Audiovisuales Online se contó con una misma moderadora para los 12 grupos que formaba parte del equipo de los tres investigadores responsables del trabajo de campo; así como también se mantuvo conectada o conectado, según fuera el caso, uno de los otros dos investigadores para resolver situaciones técnicas que pudieran presentarse, como problemas de conexión del internet de algunos de los participantes y comunicarse vía telefónica con ellos, o para comunicarse con la moderadora, sin intervenir en el diálogo del grupo y por otra plataforma digital, y sugerir, si fuera necesario, en promover la participación equitativa de los estudiantes en el diálogo.

4.2. Sistematización y análisis de la información

Primero se realizó una *transcripción natural* de todos los grupos, ya que, a diferencia de la literal que rescata los modos de habla, en esta interesa el contenido y no la fidelidad exacta de la forma. Con esta transcripción se mantuvieron las palabras y frases significativas, y se eliminaron expresiones irrelevantes como *mmm...*, *eh...*, *no pos...*, entre otras. Con la transcripción natural se logró un texto claro y consistente que se integró en una base global reservada como respaldo; de ésta se derivaron microbases por detonador que constituyeron 12 *corpus* de trabajo.

Cada microbase integró siete campos; los primeros tres contenían información referencial (grupo, participante, detonador), el cuarto era la información a analizar (transcripción de la participación por estudiante, cada intervención constituía un párrafo); y los últimos tres campos estaban destinados a la codificación (palabras fuerza, frases textuales y frases por paráfrasis).

Enseguida se realizaron dos tipos de análisis. El primero fue un *análisis de frecuencias* (cuantitativo) que ayudó a valorar la riqueza de los datos, mediante dos procedimientos específicos: a) para medir la participación en los grupos se contabilizaron manualmente las intervenciones orales de cada participante en cada detonador (D1); b) para medir la extensión del

discurso transcrito y la densidad de vocabulario (D2) se utilizó Voyant (Sinclair y Rockwell, 2012); para el primer paso el software sumó todas las palabras en cada *corpus* y para el segundo dividió el número de palabras únicas entre el número de palabras totales.

El segundo paso consistió en un *análisis de contenido* (cualitativo) que se trabajó por duplas de codificación: investigadoras/es (*outsiders*)-estudiantes (*insiders*) (Tabla 2), y su propósito principal fue identificar los consensos (D5) y la consistencia en los discursos sobre los temas de interés (D3 y D4). Este ejercicio, permitió: a) controlar la mirada adultocéntrica del equipo de investigación; b) obtener el punto de vista de las/os *insiders*; c) que cada detonador fuera trabajado por al menos dos analistas; y, d) que cada campo semántico contase con la mirada de todos los/as analistas.

Tabla 2. Duplas de analistas por detonador

Analista	Detonadores por campos semánticos												Suma
	Joven universitario				Calidad de vida				TIC				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Investig. A	1				1				1				3
Investig. B		1				1				1			3
Investig. C			1				1				1		3
Investig. D				1				1				1	3
Estud. 1	1					1						1	3
Estud. 2		1			1						1		3
Estud. 3			1					1		1			3
Estud. 4				1			1		1				3
Suma	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
Duplas	A1	B2	C3	C4	A2	B1	C4	D3	A4	B3	C2	D1	

Fuente: elaboración propia

En esta etapa, la frase constituyó la unidad de análisis. Se entiende que una frase es una unidad lingüística con sujeto y predicado (implícitos o explícitos), pero también se considera una frase al conjunto de palabras que construyen una idea coherente, aunque no tengan sujeto y predicado. Estas frases encontraron significado en el contexto del discurso; por ejemplo, un participante mencionó: *Platicaría mucho más con mis vecinos*, refiriéndose a qué haría sin las TIC, y otro dijo: *Facilitan las cosas*, al referirse, también, a las TIC.

Las/os analistas fueron capacitadas/os sobre los objetivos y marcos del proyecto, sobre cómo trabajar la base, y sobre el tipo de información que se esperaba en cada campo. Sin embargo, no se brindó una guía de codificación específica (como suele hacerse en el análisis de contenido clásico, por ejemplo) porque lo esperado era que las diferentes miradas, sobre todo las de las/os *insiders*, identificaran sin prejuicios, y desde sus propios referentes de sentido, los aspectos relevantes para las/os JU.

Cada analista trabajó de forma independiente la microbase con el *corpus* correspondiente. Primero, identificó las *palabras fuerza* que eran significativas para el detonador; enseguida, las *frases textuales* que respondieron de forma concreta al detonador; y finalmente, las *frases por paráfrasis* que eran relevantes, pero que no se expresaron con claridad y, por lo tanto, el analista las infirió y generó frases concretas (Tabla 3). Cabe mencionar que en el proceso también se

identificó información que no correspondía a los detonadores, pero que para las/os participantes resultó relevante y que responde al D4.

Posteriormente se unieron los análisis de las duplas y se cotejó la coincidencia entre las miradas de *outsiders* e *insiders*, generando un único discurso para ser analizado según categorías de análisis (D5). La coincidencia entre ambas codificaciones se valoró a partir de las frases textuales porque, a diferencia de las paráfrasis, constituyen unidades inequívocas (corresponden a qué se dijo y cómo se dijo).

Tabla 3. Análisis de contenido por frases

Clave Grupo	Participante	Detonador: 1) ser joven	Palabras	Frases textuales	Frases por paráfrasis
GD01-M-UJAT-A	4	Ser joven es la etapa en la que tomamos decisiones importantes. Las decisiones que van a tener repercusiones sobre nuestro futuro, las que van a definir quiénes vamos a ser. Es esa etapa de crecimiento donde pasas de ser un adolescente que hacía muchas bromas, que solo pensaba en pasársela a comenzar a pensar más en nuestro futuro, en lo que queremos hacer.	Etapa, decisiones, futuro, crecimiento, adolescente	Etapa en la que tomamos decisiones importantes. Decisiones que van a tener repercusiones sobre nuestro futuro. Etapa que va a definir quiénes vamos a ser. Etapa de crecimiento. [Pensar] en lo que queremos hacer	Pasas de ser un adolescente bromista a alguien que piensa más en su futuro.

Fuente: elaboración propia. *La clave se conforma por el número de grupo otorgado en orden de realización, seguido por el sexo de las/os participantes (Hombre o Mujer), las siglas de la universidad y la inicial del área de conocimiento (Sociales y Humanidades, S; Ingenierías, I; Ciencias, C; y Artes, A).

5. Resultados

D1. Cantidad de participación en cada detonador. La Tabla 4 ilustra que la participación global de las/os JU fue satisfactoria (87.8%), aunque la participación promedio de los estudiantes varones fue más alta (90.2%) que el promedio de las mujeres (85.3%). Cabe destacar que el grupo donde se registró mayor ausencia de participación en alguno de los detonadores fue el de los estudiantes de Ciencias de la UJAT (42%) y en dos grupos se logró el 100% de la participación en los detonadores que se les formularon: las mujeres de ingeniería de la UCOL y los hombres de artes de la UAA.

Tabla 4. Participación de los grupos de discusión por porcentajes

GRUPOS	Máximo	Mínimo	Promedio
GD01-M-UJAT-A	100	58	82
GD02-H-UJAT-C	92	42	75
GD03-H-UABC-C	100	75	88
GD04-M-UABC-CS	75	58	67
GD05-M-UCOL-A	100	58	82
GD06-H-UAA-I	100	92	98
GD07-M-UCOL-I	100	100	100
GD08-M-UNACH-CS	92	67	83
GD09-H-UNACH-CS	100	50	83
GD10-H-UAA-A	100	100	100
GD11-H-UANL-I	100	92	97
GD12-M-UANL-C	100	92	98
Promedio	96,6	73,7	87,8

Fuente: elaboración propia.

D2. Recuento de palabras por detonador. Se encuentra suficiente fortaleza cuantitativa de la información generada en los grupos para responder a todos los detonadores (Tabla 5). El promedio global es de 5846.7 palabras, aunque hay diferencias importantes entre el detonar con mayor cantidad de palabras (10172), que es el que busca conocer las percepciones sobre la vida universitaria de estas/os jóvenes, y el que obtiene menor cantidad de palabras (2188), que es el que explora qué hacen para vivir bien. No obstante, estas diferencias, no se puede asumir que la causa esté relacionada con la importancia del tema para las/os JU o su dominio del mismo, ya que no todos los detonadores se plantearon a todos los grupos y, por lo tanto, la oportunidad de expresar opiniones al respecto fue variable (el detonador 8, se formuló solo a tres grupos, el 11 a siete, el 7, 10 y 12 a ocho, el 3 a nueve, y el 1, 2, 4, 5, 6 y 9 a todos). Cabe aclarar que formular o no los detonadores a los grupos dependió de si la moderadora y asistentes identificaron que el tema ya había sido abordado en otros detonadores; es decir, se obtuvo información sobre todos los detonadores, esto se explica de manera más precisa en el análisis cualitativo sobre la tercera dimensión (D3).

Respecto a la densidad de vocabulario, que se obtiene al dividir el número de palabras únicas entre el número de palabras totales, los datos indican una significativa pobreza de vocabulario entre las/os participantes. El índice promedio alcanzado es apenas del 0.208, en un rango de 0.282 al 0.166, lo cual significa que hay baja densidad de vocabulario, debido a que se considera suficientemente denso cuando el valor se acerca a uno (Gutiérrez, 2019). Estos resultados coinciden con los obtenidos por Madrigal y Vargas (2016) quienes encontraron en los textos escritos de los universitarios una evidente pobreza de vocabulario, lo cual contrasta con lo esperado en personas que alcanzan un nivel superior de estudios. La poca variedad léxica podría vincularse también con los hallazgos de Ávila (1988, citado por Madrigal y Vargas, 2016) que refieren: “quienes tienen acceso a educación universitaria comparten y utilizan recursos lingüísticos similares debido al constante intercambio de ideas, el cual no tiende a tomar lugar de forma tan evidente en otros niveles sociales” (s.p.), es decir, hay una jerga compartida y por lo tanto hay poca diversidad.

Tabla 5. Recuento de palabras y densidad del vocabulario por detonador

Detonadores	Cantidad de Palabras	Densidad de vocabulario*
Hablemos de ...		
1) para ustedes, qué significa ser joven	5030	0.194
2) para ustedes, qué significa ser estudiante universitario	6760	0.174
3) para ustedes, en qué consiste la vida universitaria	10172	0.166
4) para ustedes, qué actividades suelen realizar fuera de la Universidad	8500	0.179
5) para ustedes, qué significa calidad de vida	4856	0.205
6) qué se necesita para lograr la calidad de vida que desean	4399	0.206
7) para ustedes, qué es "vivir bien"	6826	0.196
8) qué hacen para "vivir bien"	2188	0.282
9) para ustedes, qué son las tecnologías de información y comunicación	7913	0.186
10) cómo y para qué usan las TIC	3517	0.247
11) cómo imaginan que sería su vida sin TIC	3224	0.257
12) qué relación identifican entre las TIC y su calidad de vida o "vivir bien"	6775	0.201

Fuente: elaboración propia.

D3. Datos relacionados con el tema. Los resultados permitieron construir dos narrativas consistentes con el objetivo específico del proyecto: Conocer las percepciones que tienen las/os estudiantes universitarios sobre los aspectos vinculados a su calidad de vida para identificar el peso de las TIC en su desarrollo. No es propósito de este artículo dar cuenta de la hermenéutica de estas narrativas, pero sí confirmar que se logró una consistencia (cantidad y calidad) suficiente para construir las narrativas de calidad de vida de las/os JU (Tabla 6).

Tabla 6. Narrativa de calidad de vida de las y los jóvenes universitarios

Aspectos	Consistencia en la participación
¿Quiénes son?	Alta
¿Dónde están?	Media
¿Qué aspiran?	Alta
¿Qué les motiva a alcanzar sus fines?	Media
¿Qué logran?	Media
¿Qué hacen para lograrlo?	Alta
¿Qué necesitan para lograrlo?	Alta
¿Qué los ayuda a lograrlo?	Alta
¿Qué los limita para lograrlo?	Alta
¿Qué pasa cuando no lo logran?	Alta

Fuente: elaboración propia.

De igual manera se obtuvo la consistencia para construir las narrativas de las TIC para la calidad de vida de las/os JU (Tabla 7).

Tabla 7. Narrativa de las TIC para la calidad de vida de las y los jóvenes universitarios

Aspectos	Consistencia en la participación
¿Qué son las TIC para I@JU?	Alta
¿Qué usan y cómo las usan?	Alta
¿Cómo valoran las TIC I@s JU?	Alta
¿Cómo las TIC ayudan a lograr lo que consideran valioso?	Alta
¿Qué tipo de “desarrollo” suponen L@s JU que promueven las TIC?	Media

Fuente: elaboración propia.

D4. Datos no relacionados con el tema. Se identificaron dos temas emergentes (Tabla 8) en los discursos que, a reserva de analizarlos a mayor profundidad en otro momento, dejan ver las preocupaciones mundialmente compartidas por la crisis de la pandemia del COVID-19 (CEPAL y UNESCO, 2020 y Marinoni et al., 2020), y, por otra parte, se manifiestan los intereses específicos del grupo de población. Como estudiantes universitarias/os identifican riesgos y carencias en los usos de las TIC que vinculan con el imperativo de una educación en estas tecnologías. Esta necesidad de educación para la seguridad digital coincide con la línea de trabajo de Torres-Hernández et al. (2019), quienes identificaron la necesidad de acciones educativas en ciberseguridad y en competencias digitales en universitarios vinculada a reducir la incertidumbre ante los riesgos en internet y, a fortalecer su ciudadanía digital.

Tabla 8. Temas no relacionados con el tema de estudio

Aspectos	Consistencia en la participación
Pandemia	Alta
Educación para usar las TIC	Media

Fuente: elaboración propia

D5. Congruencia entre la mirada *outsider* e *insider*. Los resultados arrojaron una coincidencia del 80% en promedio (Tabla 9). Una explicación factible de esta alta coincidencia es el argumento de Ávila (1988, citado por Madrigal y Vargas, 2016) sobre la circulación de referentes comunes en el entorno universitario que ya se ha mencionado, explicación que puede extenderse a las/os profesoras/es-investigadoras/es. Además, es importante notar que dos de los campos semánticos tienen una amplia relación con ese entorno: JU y TIC, y que ambos detonadores se vincularon a la vida universitaria. Por su parte, las no coincidencias se relacionan a las formas particulares de las/os *insider* de ver la realidad, así como a sus subjetividades. Sin embargo, con los datos obtenidos hasta ahora sólo se puede afirmar que existe coincidencia y que faltan más estudios para explicar por qué se presentan tales coincidencias o diferencias; en qué aspectos específicos se presentan y en quiénes.

Tabla 9. Ejemplo de integración de frases textuales del detonador 1

Codificador experto / <i>outsider</i>	Codificador novato / <i>insider</i>	Integración de frases textuales	Coincidencia
Etapas de mucho aprendizaje. Podemos definir las riendas de nuestras vidas en un mediano y largo plazo. Podemos adquirir todos los conocimientos y experiencias. Afrontar con resiliencia las situaciones de la vida. Etapas en la que nos encontramos con nosotros mismos, con lo que somos y con nuestro alrededor.	Etapas de mucho aprendizaje. Podemos definir las riendas de nuestra vida. Podemos adquirir todos los conocimientos y experiencias. Etapas en la que nos encontramos con nosotros mismos, con lo que somos y con nuestro alrededor.	*Etapas de mucho aprendizaje. *Podemos definir las riendas de nuestras vidas. *Podemos adquirir todos los conocimientos y experiencias. Afrontar con resiliencia las situaciones de la vida. *Etapas en la que nos encontramos con nosotros mismos, con lo que somos y con nuestro alrededor.	80%
Aprender a controlar Estamos en una transición en la que tenemos el ímpetu. Estamos construyendo qué queremos ser más adelante. Estamos jugando más con nuestro futuro. Comenzar a tener ciertas responsabilidades emocionales y escolares.	Ser joven es estar como en una transición. Aprender a controlar ciertas actitudes y maneras de actuar. Comenzar a tener responsabilidad emocional y escolar. Estamos en un nivel en el que estamos jugando más con nuestro futuro. Construyendo qué queremos ser más adelante.	*Aprender a controlar. *Estamos en una transición en la que tenemos el ímpetu. *Estamos construyendo qué queremos ser más adelante. Ser joven es estar como en una transición. *Comenzar a tener responsabilidad emocional y escolar. *Estamos en un nivel en el que estamos jugando más con nuestro futuro.	83%

Fuente: elaboración propia

6. Conclusiones

Dada la *riqueza de los datos* (D1, D2, D3, D4) obtenidos, se confirma que la modalidad audiovisual *online* de los grupos de discusión es eficiente para utilizarse en estudiantes de universidades mexicanas. Los resultados mostraron que estos jóvenes cuentan con suficientes habilidades digitales para operar plataformas para videoconferencias *online*, derivado de la creciente penetración de las TIC en el mundo y la consecuente familiaridad de su uso (Abreu *et al.*, 2009); así como de la participación del propio entorno universitario que brinda acceso y habilita en el uso de las TIC, a través de la exposición cotidiana a la cultura digital que ahí circula. Sin embargo, no se puede generalizar su éxito en otros grupos de población, aun tratándose de jóvenes, por lo que se recomienda, antes de utilizar la modalidad A0, explorar las brechas digitales y comunicativas que puedan interferir en la construcción discursiva.

Por ende, se sugiere:

- Realizar previamente protocolos de participación para las instancias que intervendrán en los grupos y atender las reglas de etiqueta en el ciberespacio o *netiquette* (Henríquez, 2002).

- Validar los detonadores antes de iniciar. Esto coincide con Poleo (2011) quien sugiere que, para asegurar la calidad de las discusiones en línea, se debe cuidar la naturaleza de los contenidos.
- Asegurar la capacidad instalada del equipo que aplicará y analizará los GD; se requiere experiencia en el rol que se realizará y brindar capacitaciones específicas (Abrams et al., 2014).
- Crear una ficha para preseleccionar a los participantes con información sobre sus condiciones particulares, como las habilidades digitales, el equipamiento tecnológico y del entorno físico adecuado para la concentración.
- Integrar al GD no más de dos asistentes observadores para auxiliar en los aspectos técnicos y hacer anotaciones durante las sesiones. Opera una perspectiva etnográfica (Rogel-Salazar, 2018) donde ellos identifican quién no ha hablado, qué tópico necesita retomarse, pero no intervienen en la discusión y mantienen contacto directo con quien modera para hacerle sugerencias (Mello y Ribeiro 2018).
- Cumplir con las reglas de ética y elaborar un consentimiento informando, haciéndoles saber a las/os participantes el tipo de investigación que se realiza, qué se espera de ellos/as, cómo se usarán los resultados y sus datos personales, puesto que la aceptación de participar se funde en la comprensión de los riesgos y beneficios posibles (Henríquez, 2002, Reisner et al., 2017) y para evitar el riesgo de rastrear IP de participantes (Abrams et al., 2014).

Si bien fue un reto garantizar el diálogo entre los sujetos de investigación, por la naturaleza de la plataforma digital que había sido empleada por ellos con fines de aprendizaje, mas no para producir un discurso colectivo con fines de investigación social, cabe decir que, la labor en equipo de los investigadores y su experiencia previa en la moderación y producción de GD-FF, también coadyuvó en la obtención de una base de datos robusta, sólida y válida, ya que refleja que la participación fue mayormente homogénea en cada grupo y, aunque se produjeron discursos de diferentes regiones del país, se veló por construir campos semánticos y contar con detonadores acordes al grupo etario, situación que facilitó la participación del *insider* en el análisis.

Cabe mencionar que los resultados derivados del uso de los GD-AO serán presentados en un trabajo paralelo. No obstante, se puede adelantar que esta metodología permitió responder a dos narrativas relevantes en el estudio de jóvenes, TIC y desarrollo humano. Por un lado, la narrativa sobre ¿Quiénes son los jóvenes universitarios? ¿Dónde están? ¿A qué aspiran? ¿Qué les motiva a alcanzar sus fines? ¿Qué logran? ¿Qué hacen para lograrlo? ¿Qué necesitan, les ayuda o les limita para lograrlo? y ¿Qué pasa cuando no lo logran? Por el otro, la narrativa sobre: ¿Qué tecnologías usan y cómo las usan? ¿Qué significan para ellos? ¿Cómo las valoran? ¿Cómo les ayudan a lograr lo que consideran valioso? y ¿Qué visión de mundo creen que éstas promueven?

Atendiendo la vigilancia epistemológica sobre la particularidad del objeto de estudio, se confirma que es viable el uso de este tipo de técnica de investigación, en su versión audiovisual *online*, en temas que resulten habituales y no conflictivos al grupo de población. Sin embargo, tampoco se puede asumir que siempre funcionará con jóvenes universitarias/os. El tema no les significó confrontaciones ideológicas o emocionalmente sensibles que llevase a participaciones exaltadas que no pudieran controlarse a la distancia o retraimientos fácilmente ocultables al apagar la cámara, silenciar el micrófono o desconectarse de la sesión.

En suma, la construcción conjunta de acciones intelectuales para robustecer la coherencia de la propuesta metodológica y elegir una estrategia de análisis particular, configuró una comunidad interpretativa especial para investigar la realidad social del *insider*, quien se conoce y se reconoció a sí mismo como sujeto y objeto de estudio; así mismo, facilitó la labor del/la *outsider* en la reconstrucción del contexto social y cultural para dar sentido a las narrativas, tanto de la calidad de vida de las/os jóvenes universitarios, como de las TIC para la calidad de vida de dichos sujetos.

Esta metodología horizontal y dialógica, como la llama Kaltmeier (2020), compartida entre *insider* y *outsider*, resultó en una performatividad acertada al momento de articular las narrativas descritas, puesto que los encuadres de interpretación, por parte de las/os estudiantes

universitarias/os, sentaron los referentes de sentido para asegurar la objetividad en la sistematización, la comprensión y la presentación de los datos.

Además, el trabajo *outsider/insider* enriqueció la experiencia en la creación del conocimiento a partir del dominio de la metodología propuesta, al entretener lo empírico con lo teórico, y al compartir y comparar este ejercicio crítico de análisis, desde la aplicación de una autorreflexividad por parte de ambas figuras participantes. De esta manera, la reflexividad funcionó como una herramienta epistemológica de crítica y autocrítica que ayudó en la dinámica propia del proceso de objetividad-subjetividad dentro del proceso de análisis de las narrativas consideradas para la investigación, ya que el fomento de la cultura investigativa científica en los jóvenes implica corresponsabilidad, orientación, praxis para su perfeccionamiento y, sobre todo, vocación.

7. Referencias

- ABRAMS, K., WANG, Z., SONG, Y. y GALINDO-GONZALEZ, S. (2015). Data Richness Trade-Offs Between Face-to-Face, Online Audiovisual, and Online Text-Only Focus Groups. *Social Science Computer Review*, 33(1), 80–96. DOI: [10.1177/0894439313519733](https://doi.org/10.1177/0894439313519733)
- ABREU, N., BALDANZA, R. y GONDIM, S. (2009). Os grupos Focais on-line: Das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. *JISTEM: Journal of Information Systems and Technology Management*, 6(1), 5–24.
- ALPÍZAR, L., y BERNAL, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última Década* (19), 105-123.
- BEALS, F., KIDMAN, J. Y FUNAKI, H. (2020). Insider and outsider research: Negotiating self at the edge of the emic/etic divide. *Qualitative Inquiry*, 26(6), 593-601. <https://doi.org/10.1177/1077800419843950>
- BOURDIEU, P. (2000). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CEPAL y UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- DEKA, P., POZEHL, B., WILLIAMS, M., NORMAN, J., KHAZANCHI, D., y PATHAK, D. (2019). MOVE-HF: an Internet-based Pilot Study to Improve Adherence to Exercise in Patients with Heart Failure. *European Journal of Cardiovascular Nursing*, 18(2), 122–131. DOI: [10.1177/1474515118796613](https://doi.org/10.1177/1474515118796613)
- FLICK, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GODBOLD, N. (2014). Researching Emotions in Interactions: Seeing and Analysing Live Processes. *Emotion Review*, 7(2), 163–168. <https://doi.org/10.1177/175407391455477>
- GUTIÉRREZ, S. (2019). Análisis de corpus con Voyant-tools. *The Programming Historian en español*, 3. <https://doi.org/10.46430/phes0043>
- HENRÍQUEZ, G. (2002). El uso de herramientas de internet en la investigación social. *Cinta de Moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (13), 74–85.
- IBÁÑEZ, J. (1992). *El grupo de discusión*. En: *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- INFANTE, L. (2017). Cultura investigativa científica: una propuesta para el desarrollo del estado del arte en estudiantes de educación media general. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 7(2). <https://doi.org/10.18259/acs.2017022>
- KALTMEIER, O. (2020). “Horizontal en lo vertical. ¿O cómo descolonizar las metodologías en contextos de extrema desigualdad y de la crisis planetaria?” En: Inés Cornejo y Mario Rufer (Eds.) *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (pp. 93-121). México: CALAS y CLACSO.
- KERSEN, T. (2016). Insider/outsider: the unique nature of the sociological perspective and practice. *Journal of Applied Social Science*, 10(2), 104-112. <https://doi.org/10.1177/19367244156269>
- KUBITSCHKO, S., y KAUN, A. (Eds.). (2016). *Innovative methods in media and communication research*. California: Springer International Publishing.
- MADRIGAL, M. y VARGAS, E. (2016). Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios. *Kañina*, 40(1), 139-147. <https://doi.org/10.15517/rk.v40i3.29260>
- MARINONI, G., LAND, H. y JENSEN, T. (2020). *The Impact of Covid-19 on Higher Education Around the World. IAU Global Survey Report*. International Association of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_the_survey_report_final_may_2020.pdf
- MELLO, M. G., y CRUZ, L. R. da. (2018). Documentação metodológica de um grupo focal virtual sobre hackers e ciberpiratas. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 40(2). doi: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v40i2.40527>

- MYAGKOV, M., KASHPUR, V., BARYSHEV, A., GOIKO, V. y SHCHEKOTIN, E. (2019). Distinguishing Features of the Activity of Extreme Right Groups under Conditions of State Counteraction to Online Extremism in Russia. *Region*, 8(1), 41-74. DOI : [10.1353/reg.2019.0002](https://doi.org/10.1353/reg.2019.0002)
- POLEO, G. (2011). Análisis de las interacciones en un grupo de discusión asíncrono durante el desarrollo de un foro mediado por la web en un contexto educativo universitario. *Revista de Investigación*, 35(73), 267-290.
- RAMONET, I. (2020). La pandemia y el sistema-mundo: un hecho social total. *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, (190), 95-124.
- REISNER, S., RANDAZZO, R. WHITE, J., PEITZMEIER, S., DUBOIS, Z., PARDEE, D., MARROW, E., MCLEAN, S. y POTTER, J. (2017). *Sensitive Health Topics With Underserved Patient Populations: Methodological Considerations for Online Focus Group Discussions*. *Qualitative Health Research*, 28(10), 1658-1673. <https://doi.org/10.1177/1049732317705355>
- ROGEL-SALAZAR, R. (2018). El grupo de discusión: revisión de premisas metodológicas. *Cinta de Moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (63), 274-282.
- RUSSI, B. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. En Jesús Galindo (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 75-116). México: Addison Wesley Longman.
- SINCLAIR, S. y ROCKWELL, G. (2012). The Voyant Tools Team. *Voyant Tools*. Recuperado de <https://voyant-tools.org/>
- TORRES-HERNÁNDEZ, N., PESSOA, T. y GALLEGO-ARRUFAT, M. (2019). Intervención y evaluación con tecnologías de la competencia en seguridad digital. *Digital education review*, (35), 111-129. <https://doi.org/10.1344/der.2019.35.111-129>
- WITTICH, W., JARRY, J., HÖBLER, F. y MCGILTON, K. (2019). Agreement on the Use of Sensory Screening Techniques by Nurses for Older Adults with Cognitive Impairment in Long-Term Care: a Mixed-Methods Consensus Approach. *BMJ open*, 9(9). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-027803>

Autores.**Ana Isabel Zerméño Flores**

Centro Universitario de Investigaciones Sociales de la Universidad de Colima, México.

Doctora en Comunicación Audiovisual por la Universidad Autónoma de Barcelona, Magister en Nuevas Tecnologías: Comunicación Audio-visual Publicitaria por la Universidad Autónoma de Barcelona y Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Baja California. Profesora Investigadora de Tiempo Completo del Centro Universitario de Investigaciones Sociales de la Universidad de Colima.

E-mail: anaz@ucol.mx

Amaury Fernández Reyes

Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima, México.

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Colima y Licenciado en Sociología por la Universidad de Guadalajara, México. Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima.

E-mail: amaury_fernandez@ucol.mx

Beatriz Paulina Rivera Cervantes

Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima, México.

Doctora en Investigación con Enfoque Educativo por el Instituto de Estudios Superiores Federico Rangel Fuentes, Maestra en Educación por la Universidad Autónoma de Guadalajara y Licenciada en Comunicación Social por la Universidad de Colima, México. Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima.

E-mail: riverap@ucol.mx

Citado.

ZERMEÑO FLORES, Ana Isabel, FERNÁNDEZ REYES, Amaury y RIVERA CERVANTES, Beatriz Paulina (2025). Grupos de discusión audiovisuales *online*: riqueza de datos y papel del *insider*. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, 15 (30), 48-65.

Plazos.

Recibido: 23/11/2023. Aceptado: 23/08/2024.



Actitud y motivación para aprender un idioma extranjero. Adaptación del AMTB para estudiantes de educación primaria

Attitude and motivation to learn a foreign language. Adaptation of the AMTB for elementary school students

Lillian Elizabeth Baño Lucio, Fidel González-Quñones,
Javier Tarango y José Refugio Romo-González

Resumen

La motivación desempeña un papel preponderante en el proceso de aprendizaje, pero su evaluación plantea desafíos significativos, que los científicos sociales abordan desde diversas perspectivas. Este artículo se centra en el análisis de la batería de pruebas psicológicas Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) desarrollada por James Gardner, adaptándola al español y aplicándola a niños de educación primaria en México. La versión adaptada del instrumento consta de 25 preguntas y fue validada por un grupo de expertos, incluyendo modificaciones a la versión original. Esta versión final evalúa aspectos sociales, comportamentales y otros relacionados con la estimulación temprana. Las adaptaciones incluyeron la unificación de las dos escalas originales, reemplazándolas por una única escala de calificación del 1 al 10. Ante la aplicación del instrumento en su versión final obtuvo un alto coeficiente alfa de Cronbach de .92, indicando una alta confiabilidad, especialmente en el contexto de las Ciencias Sociales. En consecuencia, se puede concluir que la adaptación realizada es altamente confiable y que el cuestionario resultante es una herramienta útil para tomar decisiones que puedan influir en la trayectoria de vida de los sujetos estudiados.

Palabras clave: estudiante de educación primaria; motivación; lengua extranjera; teorías psicológicas; desempeño académico.

Abstract

Motivation plays a predominant role in the learning process, but its evaluation poses significant challenges, which social scientists address from various perspectives. This article focuses on the analysis of the Attitude/Motivation Test Battery (AMTB), a psychological test battery developed by James Gardner, adapting it to Spanish and applying it to primary school children in Mexico. The adapted version of the instrument consists of 25 questions and was validated by a group of experts, including modifications to the original version. This final version evaluates social, behavioural, and other aspects related to early stimulation. The adaptations included the unification of the two original scales, replacing them with a single rating scale from 1 to 10. Upon application of the instrument in its final version, it obtained a high Cronbach's alpha coefficient of .92, indicating high reliability, especially in the context of the Social Sciences. Consequently, it can be concluded that the adaptation carried out is highly reliable and that the resulting questionnaire is a useful tool for making decisions that may influence the life trajectory of the subjects studied.

Keywords: Elementary school student; motivation; foreign language; psychological theories; academic performance.

1. Introducción¹

El Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) es una batería de pruebas psicológicas diseñada para evaluar la actitud y motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de un idioma extranjero. Fue desarrollado por el psicólogo James Gardner y sus colegas en la Universidad de Michigan en la década de 1970.

El AMTB consta de cuatro secciones, que evalúan diferentes aspectos de la actitud y motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de un idioma extranjero (Gardner, 2004). Estas secciones son:

- a) La sección de motivación integrativa, que evalúa el deseo del estudiante de aprender un idioma extranjero para poder interactuar con hablantes nativos y conocer su cultura (Kumar, 2021).
- b) La sección de motivación instrumental, que evalúa el deseo del estudiante de aprender un idioma extranjero por razones prácticas, como conseguir un trabajo o mejorar sus perspectivas de carrera (Getie, 2020).
- c) La sección de actitud hacia el aprendizaje del idioma, que evalúa la actitud del estudiante hacia el aprendizaje, incluyendo su confianza en su capacidad para aprender y su disposición para dedicar tiempo y esfuerzo al aprendizaje (Schunk y DiBenedetto, 2020).
- d) La sección de actitud hacia los hablantes nativos del idioma, que evalúa la actitud del estudiante hacia los hablantes nativos, incluyendo su disposición para interactuar con ellos y su interés en su cultura (Duff, 2019; Chavez, 2020; Getie, 2020).

El test original se muestra parcialmente en el Anexo 1 e incluye 106 preguntas de tipo Likert con seis opciones de respuesta. Como no existe un punto neutro, es posible que esta escala sea convertida a una dicotómica que permita analizar las respuestas como una afirmación o una negación. La segunda parte del instrumento (Anexo 2) consta de 12 reactivos y se responde con una escala que va del 1 al 7. En general el número 1 se asocia a una calificación menor y viceversa, pero como puede observarse en el documento mostrado, las palabras utilizadas para darle significado a la escala pueden presentar diferencias semánticas.

Es importante señalar que la redacción y vocabulario de este test se diseñó para ser aplicado a estudiantes de escuela secundaria que cursaban la asignatura de inglés como una segunda lengua. Los ítems de estas dos escalas fueron traducidos y utilizados en investigaciones realizadas en Brasil, Croacia, Japón, Polonia, Rumania y Cataluña, España.

2. Adecuación del instrumento

Debido a que el instrumento propuesto se planteó para ser respondido por niños de 11 a 12 años, que cursan la educación primaria, se adaptaron las preguntas al instrumento de acuerdo a los siguientes criterios: Se eligieron solamente 25 ítems para reducir el tiempo de respuesta y evitar distracciones. Se unificaron los ítems elegidos con una sola escala que va desde 1 que significa “muy poco” hasta la valoración más alta, que es 10 y significa “bastante”. Se formularon otras preguntas para contar con un diagnóstico sobre cómo algunos aspectos socioeconómicos afectan al aprendizaje (IRIS Center, 2022). Posteriormente, se revisó la redacción y traducción del instrumento de medición de acuerdo al contexto donde sería aplicado.

Para la validación del instrumento de medición se recurrió al juicio de 4 expertos, quienes realizaron diversas observaciones que fueron tomadas en cuenta en la conformación del instrumento, mismo que fue aplicado en el mes de enero de 2023 en una prueba piloto a 7 niños de educación primaria, conocidos de los autores de este artículo, y finalmente, durante el mes de febrero del año 2023 se aplicó la versión final a un grupo de 31 estudiantes del idioma inglés que

¹ Los autores desean agradecer a la *Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI)* de México por el apoyo y financiamiento de esta investigación por medio del Sistema Nacional de Posgrados (SNP).

pertenecen a la Primaria Emiliano Zapata, ubicada en Chihuahua, México. Esta escuela pública atiende estudiantes provenientes de un estrato socio económico medio y bajo.

3. Marco teórico

Dentro del marco socioeducativo propuesto por Gardner, existe una estrecha relación con el proceso de adquisición de habilidades lingüísticas. En este sentido, la voluntad y el nivel de compromiso de los estudiantes se relacionan con dos tipos de incentivos: la motivación integradora y la motivación instrumental (Hegedús, 2020).

La motivación integradora se refiere a un auténtico interés en conocer a otro grupo lingüístico, ya que la cultura y las personas están profundamente arraigadas en un idioma. En contraste, la motivación instrumental se basa en el funcionamiento de un estímulo a través de un sistema de castigo o recompensa (Oakes y Howard, 2022). Desde una perspectiva bioquímica, la razón subyacente por la cual los seres humanos experimentan motivaciones internas que los impulsan a actuar se encuentra en neurotransmisores como la dopamina u oxitocina.

En el contexto de la motivación intrínseca, esta se resume en el deseo de aprender, impulsado por la afinidad hacia la comunidad lingüística y su idioma. Este tipo de motivación tiende a tener un efecto duradero (Murayama, 2019; Luria *et al.*, 2021). Además, al fomentar la creatividad a través de múltiples sentidos, como lo visual-espacial, lo kinestésico, lo rítmico-musical, lo naturalista y lo interpersonal o intrapersonal, se puede promover el progreso en el aprendizaje al influir de manera terapéutica en las emociones y reducir la ansiedad del lenguaje (Clausen *et al.*, 2022).

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación, se parte de la premisa de que las personas tienen aspiraciones innatas de desarrollo personal, autorrealización y autonomía. Esta perspectiva sostiene que cuando estas necesidades se satisfacen, se origina una motivación intrínseca en el individuo, lo que a su vez facilita el proceso de construir y fortalecer su propia identidad (Rubio, 2018; Desmet y Fokkinga, 2020).

Se argumenta que, desde una perspectiva intrínseca, la motivación no depende de la expectativa de recibir una recompensa como estímulo, sino que está impulsada por emociones relacionadas con la competencia y la autodeterminación. En contraste, en un contexto extrínseco, la voluntad surge debido a la anticipación de obtener un premio (Luria *et al.*, 2021). Además, el interés de un individuo en alcanzar una retribución representa un poderoso incentivo, aunque sus efectos sean temporales. Por lo tanto, en ausencia de un incentivo a largo plazo, el entusiasmo por llevar a cabo una actividad específica disminuye (Castagnola *et al.*, 2020).

El deseo de aprender, junto con las capacidades cognitivas, son elementos que influyen directamente en el rendimiento académico. Es fundamental resaltar el papel crucial que desempeñan tanto los padres como el cuerpo educativo al proporcionar interacciones y estímulos adecuados, tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

Según la teoría de la autodeterminación, se parte de la premisa de que la esencia de la naturaleza humana está intrínsecamente vinculada a necesidades psicológicas innatas relacionadas con la unificación de la personalidad y la motivación interna (Luria *et al.*, 2021). Estas necesidades derivan de un anhelo de desarrollo, iniciativa y autonomía (Rubio, 2018). Por lo tanto, para cumplir con las aspiraciones de los estudiantes, resulta esencial crear condiciones de aprendizaje favorables en un entorno de apoyo que fortalezca la confianza y la autoestima (Gurney, 2018).

Desde una perspectiva neuropsicológica, en la neurogénesis se menciona que, si se fomenta y se relaciona con el deseo de aprender, se generan nuevas células neuronales en el hipocampo (Codd *et al.*, 2020). Esto contribuye a crear un ambiente en el que los estudiantes se sientan motivados, interesados y emocionalmente comprometidos en el proceso de aprendizaje.

La ansiedad relacionada con el lenguaje puede representar un obstáculo para el aprendizaje, ya que los estudiantes pueden experimentar temor a cometer errores o ser juzgados. Por lo tanto, para promover la motivación, es necesario enfocarse en cómo un estudiante codifica y procesa la información. Esto se debe a que la cognición y la percepción no son responsabilidad

exclusiva de la mente humana de manera aislada (Epstein, 2021). El cerebro no solo genera conocimiento, sino que también actúa como un mediador que facilita la comunicación entre el organismo y el entorno exterior. Por lo tanto, abordar la ansiedad del lenguaje es fundamental para que la motivación pueda funcionar como un recurso terapéutico efectivo que mejore la experiencia de aprendizaje desde una perspectiva emocional.

En consecuencia, es esencial considerar estos procesos para superar los déficits cognitivos y promover el desarrollo del lenguaje. Esto implica reconocer la importancia de estimular y desarrollar diversos tipos de inteligencia como una alternativa para abordar los déficits, no solo en el aprendizaje de una segunda lengua (L2), sino también en el desarrollo de habilidades en todas las disciplinas (Gardner, 2019).

Desde un enfoque psicológico, la implantación de metas a largo plazo en el subconsciente de los estudiantes para impulsar su motivación intrínseca tiene el potencial de inspirarlos a perseguir sus sueños, que están arraigados en la necesidad humana de trascender y alcanzar la realización (Desmet y Fokkinga, 2020; Luria *et al.*, 2021).

Otro factor relevante que guarda relación con la motivación es la autoestima. Por lo tanto, es necesario fomentar la reflexión y el autoanálisis entre los estudiantes, para que puedan identificar y comprender sus emociones y expectativas en relación con su futuro académico y profesional (Gurney, 2018). Una baja autoestima impacta negativamente en su compromiso y actitud hacia el aprendizaje. Por consiguiente, es esencial promover la autorreflexión en lo que respecta a los pensamientos y la autopercepción que pueden influir en los logros personales y metas.

Además de esto, es importante destacar que el sistema educativo actual a menudo no se alinea con las expectativas y aspiraciones de los estudiantes, lo que hace que la educación tenga poco valor para ellos y sea vista como una mera obligación (Wang *et al.*, 2019). Por lo tanto, la motivación de un individuo está influenciada por condiciones físicas, psicológicas y sociales, así como por experiencias previas de éxito o fracaso en el ámbito educativo. Este factor desempeña un papel fundamental en la voluntad y determinación para alcanzar un objetivo (Schunk y DiBenedetto, 2020).

En este contexto, la teoría de Maslow sostiene que la motivación humana se origina en la necesidad de jerarquía y reconocimiento, ya que los seres humanos, como seres sociales, anhelan sentirse aceptados, superarse y trascender (Desmet y Fokkinga, 2020). En el ámbito educativo, los psicólogos cognitivos han abordado esta premisa a través de la teoría de la motivación intrínseca, que se centra en la búsqueda de un propósito o la realización de actividades por elección propia, motivadas por el deseo de aprender (Murayama, 2019).

Por otro lado, las escuelas ubicadas en áreas periféricas a menudo carecen de instalaciones adecuadas y aulas bien equipadas (Bocchio *et al.*, 2020; Getie, 2020). En el campo de la psicopedagogía, el estímulo para el proceso de aprendizaje se forja en la interacción entre el profesor y los alumnos, con el objetivo de lograr resultados deseables. En este contexto, a pesar de que los estudiantes pueden comprender la importancia de su educación y su futuro, así como sentir motivación, es crucial que gocen de buena salud y mantengan un estado emocional positivo para lograr un desempeño académico satisfactorio. Esto implica asistir puntualmente a la escuela, cumplir con las responsabilidades académicas y mantener una actitud positiva (Murayama, 2019; Luria *et al.*, 2021; Hewett, 2023).

Además, el entorno social y ambiental desempeña un papel fundamental en la conexión con la identidad cultural y en la dinámica del entorno escolar (Prentice *et al.*, 2018). Por ende, en las estrategias pedagógicas relacionadas con el lenguaje, es esencial llevar a cabo actividades interactivas con el fin de mejorar las habilidades de comunicación, aumentar la motivación y reducir los niveles de ansiedad en los estudiantes (Acosta, 2020). Lo anterior resalta la importancia de analizar cómo las situaciones de vulnerabilidad impactan en los estudiantes más jóvenes y cómo esto repercute en los procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje de inglés u otro idioma como segunda lengua.

Por otro lado, las emociones positivas, influyen en el desarrollo intelectual, la formación de conexiones de memoria y la motivación. Asimismo, los aspectos fisiológicos, como los cambios en

la composición química del cerebro, la frecuencia de las ondas cerebrales y la densidad neuronal, desempeñan un papel crucial en el proceso de aprendizaje cognitivo (Plass y Kalyuga, 2019; Yanez-García *et al.*, 2021). Esta motivación intrínseca de los estudiantes, que surge de su entusiasmo y afinidad por aprender un segundo idioma, tiene un impacto a largo plazo (Luria *et al.*, 2021). Por lo tanto, es necesario fomentar la creatividad y respaldar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva emocional y psicológica (Clausen *et al.*, 2022).

4. Consentimiento informado

Recientemente, como parte de la construcción de instrumentos de medición se incluyen consentimientos informados similares a los utilizados en los estudios médicos. En este caso, dado que la aplicación del cuestionario se realizó en niños, el consentimiento informado fue dirigido a las autoridades de la escuela, donde se solicitó la autorización correspondiente, explicando el tema general de la investigación educativa, consistente en neuropsicolingüística y bloqueos socioeconómicos en el aprendizaje del idioma inglés en la Escuela Pública. Una parte fundamental de la redacción incluye la confidencialidad de la información y el anonimato en las respuestas de los estudiantes, así como el uso de los datos recabados con fines puramente académicos.

5. Confiabilidad estadística del instrumento de medición

Se decidió evaluar la confiabilidad o consistencia interna del instrumento de medición utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Landero y González (2006) señalan que, para estudios de Ciencias Sociales, se consideran aceptables valores desde .7 en adelante. En este caso, el valor obtenido resulta de .920 y de .924 para elementos estandarizados (Figura 1). Este valor resulta más que aceptable, e indica que por lo menos algunos de los reactivos miden el mismo constructo.

Figura 1. Alfa de Cronbach encontrada en la versión final del instrumento

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de Elementos
.920	.924	25

Fuente: Elaboración propia.

Para complementar la evaluación acerca de si todos los reactivos miden un mismo constructo, se utilizó la opción alfa de Cronbach si se elimina el elemento, la cual se calcula después que se omite un elemento del análisis. Si la omisión de un elemento aumenta sustancialmente el valor del alfa de Cronbach, entonces es recomendable que se considere retirarlo del mismo constructo. Los resultados obtenidos en este análisis se muestran en la Tabla 1.

Como puede observarse, ninguno de los elementos de la escala presentada incrementa sustancialmente el alfa de Cronbach obtenido, por lo que se puede concluir que todos los reactivos incluidos son útiles para medir el mismo constructo, mismo que tiene como fin evaluar la motivación y habilidades de los estudiantes de escuelas públicas de bajos recursos para aprender inglés como segunda lengua, y medir diversos aspectos que podrían influir en su bajo rendimiento académico (Chen *et al.*, 2022; Oakes y Howard, 2022).

Para la elección de los 25 ítems de la versión final, se exploraron diversos factores socioeconómicos que pueden afectar el interés y el aprendizaje, incluyendo la calidad, inmersión lingüística, motivación y la percepción de la utilidad del inglés como lengua extranjera (EFL) por parte de los estudiantes (Getie, 2020; Luria *et al.*, 2021).

Algunos ítems permiten identificar posibles factores que influyen en el bajo rendimiento académico de los estudiantes. Por ejemplo, el enunciado que pregunta si el alumno duerme lo suficiente, puede revelar las razones de la falta de atención en clase (IRIS Center, 2022).

Además, la ayuda de los padres en las tareas escolares (ítem 10) mejora el desempeño escolar de los hijos y está relacionada con el nivel socioeconómico y el estímulo intelectual que reciben.

Tabla 1. Alfa de Cronbach si se ha suspendido el elemento:

Ítems	Alfa
1. Duermo lo suficiente	.921
2. Estoy motivado durante las clases	.915
3. Suelo prestar atención a la explicación de una clase	.917
4. Llego puntualmente a la escuela	.920
5. Tengo buen estado de salud	.918
6. Me agrada que un adulto me indique hacer las tareas	.920
7. Presto atención en clase	.917
8. Suelo traer todos los útiles escolares	.917
9. Desayuno y/o suelo traer refrigerio nutritivo para el recreo	.915
10. En mi casa me ayudan en las tareas	.916
11. Me gustaría tener muchos amigos de habla inglesa y conocer su cultura	.914
12. Aprender inglés es importante porque puedo comunicarme con personas de otros países	.916
13. Desearía hablar y escribir inglés a la perfección y de manera natural	.916
14. Tengo seguridad y confianza si debo responder una pregunta o participar en clases	.914
15. Quiero aprender inglés, es algo útil y una prioridad en mi vida	.918
16. Amo las clases de inglés y mi maestro me inspira a aprender	.917
17. Estudio inglés porque es importante para mi educación y futuro	.916
18. Me interesa practicar inglés dentro y después de clases	.913
19. Mis padres me alientan a aprender inglés	.912
20. Me interesa escuchar canciones en inglés a que en español	.917
21. Se me facilita entender todo lo que escucho y veo en inglés	.913
22. Me sentiría seguro si tuviese que hablar por teléfono en inglés	.913
23. No sé porque otros estudiantes se sienten nerviosos de hablar en clase	.921
24. Mis padres saben inglés e interactúan con ellos	.919
25. Me enseñan inglés en casa	.918

Fuente: Elaboración propia.

La exposición temprana a EFL en el marco familiar (ítem 24) puede tener implicaciones significativas en la adquisición del idioma (Chen *et al.*, 2022). En cuanto al aspecto psicolingüístico, el ítem 22 aborda la inseguridad y la ansiedad del lenguaje al comunicarse en EFL. Además, se considera relevante medir el desarrollo cognitivo y emocional del niño para obtener una visión integral (Kankaraš y Suarez-Alvarez, 2019).

El ítem 14 evalúa la seguridad y confianza del alumno en clase. En paralelo, la ansiedad en el lenguaje al comunicarse en EFL (evaluada en el ítem 22) así como, otros factores que pueden

afectar el aprendizaje del idioma (Gardner y Lambert, 2019). Además, la incertidumbre en la comprensión auditiva y la fluidez en el habla pueden indicar una exposición insuficiente al idioma desde temprana edad (Ball *et al.*, 2022). La autoeficacia, la motivación y la calidad de la enseñanza son aspectos importantes que influyen positivamente en las actitudes de los estudiantes (Getie, 2020).

La utilidad percibida y el interés en el idioma también son factores clave en el compromiso de los alumnos (Schunk y DiBenedetto, 2020). Los ítems 15 y 17 miden la percepción de utilidad y las metas futuras relacionadas con el aprendizaje de EFL, respectivamente, y ayudan a detectar el nivel de motivación y compromiso del estudiante (Getie, 2020; Luria *et al.*, 2021; Oakes y Howard, 2022).

Por otro lado, el ítem 11 evalúa el deseo de tener amigos que hablen el idioma y conocer su cultura, mientras que el ítem 20 pregunta sobre la preferencia de escuchar canciones en inglés o español, ambos, se relacionan con el modelo socioeducativo de Gardner (Wang *et al.*, 2019; Oakes y Howard, 2022). Desde esta perspectiva, es fundamental para un individuo tener interés y conexión con la comunidad lingüística para un aprendizaje efectivo del idioma (Duff, 2019; Matsuda, 2019).

En paralelo, en el ítem 13 se busca comprender el nivel de deseo e intensidad de hablar y escribir otro idioma a la perfección y de manera natural. Este enunciado se relaciona con la teoría de la autodeterminación y las necesidades psicológicas básicas de los individuos (Prentice *et al.*, 2018; Desmet y Fokkinga, 2020).

Adicionalmente, el instrumento propuesto incluye preguntas que generan disonancia cognitiva en los estudiantes para detectar actitudes o motivaciones contradictorias (Hewett, 2023). Tal como se muestra en el ítem 6, en el que se interroga al estudiante si le agrada que un adulto le indique realizar tarea. El alumno puede entrar en conflicto con su convicción de que el aprendizaje debe ser autónomo (Alrabai, 2021). En este sentido, la finalidad es que la construcción del cuestionario permita evaluar de manera uniforme las respuestas proporcionadas por los participantes de la investigación.

Por consiguiente, las teorías psicológicas mencionadas, como el modelo socioeducativo, la teoría de la autodeterminación, la autopercepción y la autoeficacia, convergen en lo que se considera el motor primordial para lograr un aprendizaje exitoso, particularmente en el contexto de un segundo idioma, y ese motor es la motivación.

La motivación desempeña un papel central y establece conexiones tanto con teorías psicológicas como con factores socioeconómicos. Por ejemplo, el reactivo 13 se enmarca en el contexto del modelo socioeducativo de Gardner, que explica la intensidad de la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de un segundo idioma, así como su gusto y afinidad por la comunidad lingüística. Estas relaciones y fundamentos teóricos subrayan la importancia de fomentar la motivación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

6. Conclusiones

Por un lado, se puede concluir que el instrumento obtenido parece muy adecuado para medir el constructo propuesto bajo las circunstancias descritas. Para tener una idea más clara sobre la importancia en la obtención del alfa de Cronbach obtenido, se puede mencionar que la literatura no muestra uniformidad respecto a los valores mínimos aceptables, los cuales pueden variar entre .00 y 1.00. Sin embargo, Rosenthal (1994) y DeVellis (2003) indican que por debajo de .6 el valor sería inaceptable y se debería considerar .7 como un valor mínimo aceptable. Por el contrario, ambos autores indican que para tomar decisiones que afecten la trayectoria de vida de los sujetos bajo estudio se deben considerar valores superiores a .90, tal como el valor de .92 obtenido en el instrumento que se presenta en este documento.

Por otro lado, se debe considerar que el constructo medido se ve influenciado por varios factores determinantes, como la motivación, la actitud, el ambiente de aprendizaje y la práctica constante, los cuales pudieran tener un impacto más significativo que la exposición temprana al idioma. Esta gran cantidad de variables pueden tener gran influencia en la temática analizada por

lo que el instrumento propuesto necesitaría ser revisado y adecuado a las condiciones particulares de su aplicación. Otros factores que se podrían tomar en cuenta para nuevas investigaciones son como las limitaciones socioeconómicas podrían obstaculizar el desarrollo integral en la adquisición de una segunda lengua y reconocer otros aspectos cruciales, como la calidad de la enseñanza y el interés que pueda despertar en el estudiante para aprender.

7. Referencias

- ACOSTA, R. G. (2020). Enseñanza de las habilidades lingüísticas del inglés y logro de competencia comunicativa. *Latitude Multidisciplinary Research Journal*, 1(13), 6-30. Recuperado de <https://doi.org/10.55946/latitude.v1i13.106>
- ALRABAI, F. (2021). The influence of autonomy-supportive teaching on EFL students' classroom autonomy: An experimental intervention. *Frontiers in Psychology*, 12, 728657. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.728657>
- BALL, M. C., CURRAN, E., TANO, F., AKPÉ, H., NEMATOVA, S., y JASIŃSKA, K. K. (2022). Learning to read in environments with high risk of illiteracy: The role of bilingualism and bilingual education in supporting reading. *Journal of Educational Psychology*, 114(5), 1156-1177. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/edu0000723>
- BOCCHIO, M. C., SCHWAMBERGER, C., ARMELLA, J., y GRINBERG, S. (2020). Inclusión gerenciada y escolarizaciones low cost. Una analítica de episodios en escuelas estatales del sur global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 177-190. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200177>
- CASTAGNOLA ROSSINI, G. M., CASTAGNOLA SÁNCHEZ, V. R., CASTAGNOLA ROSSINI, A. D. C., y CASTAGNOLA SÁNCHEZ, C. G. (2020). Los docentes y su compromiso organizacional desde la motivación intrínseca. Grupo Compás. Recuperado de <https://bit.ly/3ufLLMZ>
- CHAVEZ, M. (2020). German in the marketplace of languages: Why students of German and of four other languages say that they and others might choose German. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 53(2), 151-174. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/tger.12134>
- CHEN, S., ZHAO, J., DE RUITER, L., ZHOU, J., y HUANG, J. (2022). A burden or a boost: The impact of early childhood English learning experience on lower elementary English and Chinese achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1212-1229. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1749230>
- CLAUSEN, A. N., FERCHO, K. A., MONSOUR, M., DISNER, S., SALMINEN, L., HASWELL, C. C., RUBRIGHT, E. C., WATTS, A. A., BUCKLEY, M. N., MARON-KATZ, A., SIERK, A., MANTHEY, A., SUAREZ-JIMENEZ, B., OLATUNJI, B. O., AVERILL, C. L., HOFMANN, D., VELTMAN, D. J., OLSON, E. A., LI, G... y MOREY, R. A. (2022). Assessment of brain age in posttraumatic stress disorder: Findings from the enigma PTSD and brain age working groups. *Brain and Behavior*, 12(1), e2413. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/brb3.2413>
- CODD, L. N., BLACKMORE, D. G., VUKOVIC, J., y BARTLETT, P. F. (2020). Exercise reverses learning deficits induced by hippocampal injury by promoting neurogenesis. *Scientific Reports*, 10, 19269. Recuperado de <https://doi.org/10.1038/s41598-020-76176-1>
- DE VELLIS, R. F. (2003). *Scale development. Theory and applications*. (2nd Edition). London: Sage Publications. Recuperado de <https://bit.ly/3TMsm1p>
- DESMET, P., y FOKKINGA, S. (2020). Beyond Maslow's pyramid: Introducing a typology of thirteen fundamental needs for human-centered design. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(3), 1-22. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/mti4030038>
- DUFF, P. A. (2019). Social Dimensions and Processes in Second Language Acquisition: Multilingual Socialization in Transnational Contexts. *The Modern Language Journal*, 103(1), 6-22. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/modl.12534>
- EPSTEIN, R. (2021). Brain as transducer: What if the brain is not a self-contained information processor? What if it is simply a transducer? *Science Open Preprints*. 1-10. Recuperado de <https://doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR.PPICS3U.v1>
- GARDNER, A. A., y LAMBERT, C. A. (2019). Examining the interplay of self-esteem, trait-emotional intelligence, and age with depression across adolescence. *Journal of Adolescence*, 71, 162-166. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.01.008>
- GARDNER, H. (2019). "Neuromyths": A Critical Consideration. *Mind, Brain and Education*, 14(1), 2-4. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/mbe.12229>

- GARDNER, R. C. (2004). *Attitude/motivation test battery: International AMTB research project*. The University of Western Ontario. Recuperado de <https://bit.ly/3RrmKXz>
- GETIE, A. S. (2020) Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, 7(1), 1-37. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1738184>
- GURNEY, P. W. (2018). *Self-esteem in children with special educational needs*. London: Routledge. Recuperado de <https://doi.org/10.4324/9780429503627>
- HEGEDŰS, G. (2020). Contemporary language motivation theory–60 years since Gardner and Lambert (1959). *Hungarian Educational Research Journal*, 10(2), 176-179. Recuperado de <https://doi.10.1556/063.2020.00018>
- HEWETT, R. (2023). Dissonance, reflection and reframing: Unpacking the black box of motivation internalization. *Journal of Management Studies*, 60(2), 285-312. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/joms.12878>
- IRIS CENTER. (2022). *¿Qué deben entender a los maestros para poder responder a la diversidad estudiantil en sus salones de clase? ¿Por qué sí o por qué no?* Recuperado de <https://bit.ly/3TVtPBr>
- KANKARAŠ, M., y SUAREZ-ALVAREZ, J. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers*, (207). OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>
- KUMAR, T. (2021). 'Desire to Learn, Learn to Shine': Idolizing Motivation in Enhancing Speaking Skill among L 2 Learners. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(1), 411-422. Recuperado de <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i1.5542>
- LANDERO HERNÁNDEZ, R., y GONZÁLEZ RAMÍREZ, M. (2006). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. Ciudad de México: Editorial Trillas.
- LURIA, E., SHALOM, M., y LEVY, D. A. (2021). Cognitive Neuroscience Perspectives on Motivation and Learning: Revisiting self-determination theory. *Mind, Brain, and Education*, 15(1), 5-17. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/mbe.12275>
- MATSUDA, A. (2019). World englishes and pedagogy. En C. L. Nelson, Z. G. Proshina, & D.R. Davis (Eds.), *The Handbook of World Englishes* (pp.686–702). New Jersey: John Wiley & Sons. Recuperado de <https://doi.10.1002/9781119147282.ch38>
- MURAYAMA, K. (2019). Neuroscientific and psychological approaches to incentives: Commonality and multifaceted views. En K. A. Renninger y S. E. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp.141–162). Cambridge: University Press. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/9781316823279.008>
- OAKES, L., y HOWARD, M. (2022). Learning French as a foreign language in a globalised world: An empirical critique of the L2 Motivational Self System. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 166-182. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1642847>
- PLASS, J. L., y KALYUGA, S. (2019). Four ways of considering emotion in cognitive load theory. *Educational Psychology Review*, 31(2), 339-359. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09473-5>
- PRENTICE, M., JAYAWICKREME, E., y FLEESON, W. (2018). Integrating whole trait theory and self-determination theory. *Journal of Personality*, 87(1), 56-69. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/jopy.12417>
- ROSENTHAL, J.A. (1994). Reliability and social work research. *Social Work Research*, 18(2), 115-121. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/swr/18.2.115>
- RUBIO JOJOA, O. A. (2018) *La teoría de la autodeterminación y el estudio del bienestar en la niñez* [Tesis de grado en Psicología, Universidad de los Andes]. Recuperado de <https://bit.ly/3JahjYQ>

SCHUNK, D. H., y DIBENEDETTO, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>

WANG, M.-T., GUO, J., y DEGOL, J. L. (2019). The role of sociocultural factors in student achievement motivation: A cross-cultural review. *Adolescent Research Review*, 5(4), 435-450. Recuperado de <https://doi.10.1007/s40894-019-00124-y>

YÁNEZ-GARCÍA, B. M., ZAMBRANO-GALLARDO, G. E., y SANTOS-ZAMBRANO, Y. M. (2021). Neurociencias cognitivas, neurociencias de la educación y el aprendizaje del inglés. Confluencias necesarias. *Maestro y Sociedad*, 18(3), 1001-1015. Recuperado de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5390>

Anexo 1. Primeros reactivos del cuestionario original AMTB

Following are a number of statements with which some people agree and others disagree.

Please circle one alternative below each statement according to the amount of your agreement or disagreement with that item. The following sample item will serve to illustrate the basic procedure.

a. Spanish football players are much better than Brazilian football players.

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree

In answering this question, you should have circled one alternative. Some people would have circled AStrongly Disagree@, others would have circled AStrongly Agree@, while others would have circled any of the alternatives in between. Which one you choose would indicate your own feeling based on everything you know and have heard. Note: there is no right or wrong answer.

1. I wish I could speak many foreign languages perfectly.

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree

2. My parents try to help me to learn English.

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree

3. I don't pay much attention to the feedback I receive in my English class.

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree

4. I don't get anxious when I have to answer a question in my English class.

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree

5. I look forward to going to class because my English teacher is so good.

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree

Anexo 2. Segunda parte del Instrumento original AMTB

The purpose of this part of the questionnaire is to determine your feelings about a number of things. We want you to rate each of the following items in terms of how you feel about it.

Each item is followed by a scale that has a label on the left and another on the right, and the numbers 1 to 7 between the two ends. For each item, please circle any one of the numbers from 1 to 7 that best describes you.

1. My motivation to learn English in order to communicate with English speaking people is:

WEAK ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 STRONG

2. My attitude toward English speaking people is:

UNFAVOURABLE ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 FAVOURABLE

3. My interest in foreign languages is:

VERY LOW ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 VERY HIGH

4. My desire to learn English is:

WEAK ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 STRONG

5. My attitude toward learning English is:

UNFAVOURABLE ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 FAVOURABLE

6. My attitude toward my English teacher is:

UNFAVOURABLE ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 FAVOURABLE

7. My motivation to learn English for practical purposes (e.g., to get a good job) is:

WEAK ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 STRONG

8. I worry about speaking English outside of class:

VERY LITTLE ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 VERY MUCH

9. My attitude toward my English course is:

UNFAVOURABLE ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 FAVOURABLE

10. I worry about speaking in my English class:

VERY LITTLE ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 VERY MUCH

11. My motivation to learn English is:

VERY LOW ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 VERY HIGH

12. My parents encourage me to learn English:

VERY LITTLE ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 VERY MUCH

Autores.

Lilian Elizabeth Baño Lucio

Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Maestra en Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Graduada en Administración de Empresas Turísticas y Conservación Ambiental obtenido en la Universidad Tecnológica Equinoccial UTE. Su experiencia laboral se concentra en el ámbito turístico bilingüe inglés-español, y actualmente, se desempeña como profesora de cátedra en inglés y alemán en la Preparatoria, Tecnológico Monterrey, Campus Chihuahua.

E-mail: lilian_bano@tec.mx

Fidel González-Quiñones

Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras de México, Nivel 1. Catedrático investigador de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua a nivel licenciatura maestría y doctorado. Cuenta con una licenciatura en Ciencias de la Información, un MBA en Recursos Humanos otro en Mercadotecnia, cursados en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y un doctorado en Periodismo Social por la Universidad de Sevilla, España. Dirige además el Centro Estratégico de Investigación de la UACH.

E-mail: fgonzalez@uach.mx

Javier Tarango

Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Profesor-Investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII, Nivel II). Líder del Cuerpo Académico Consolidado UACH-088 'Estudios de la Información'. Doctorado en Educación (UACH), Maestría en Ciencias de la Información (Universidad de Guanajuato, México), Maestría en Desarrollo Organizacional (Universidad de Monterrey, México). Profesor de tiempo completo de la UACH en los posgrados de Maestría e Innovación Educativa y Doctorado en Educación, Artes y Humanidades.

E-mail: jtarango@uach.mx

José Refugio Romo-González

Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII Nivel I). Doctor en Administración por la Universidad Autónoma de Chihuahua y Magíster en Gestión de la Información y el Conocimiento por la Universitat Oberta de Catalunya. Profesor - Investigador en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

E-mail: jromo@uach.mx

Citado.

BAÑO LUCIO, Lilian Elizabeth; GONZÁLEZ-QUIÑONES, Fidel; TARANGO, Javier y ROMO-GONZÁLEZ, José Refugio (2025). Actitud y motivación para aprender un idioma extranjero. Adaptación del AMTB para estudiantes de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, 15 (30), 66-79.

Plazos.

Recibido: 25/09/2023. Aceptado: 13/06/2024.



El análisis del discurso periodístico orientado a comprender procesos y fenómenos sociales

The analysis of journalistic discourse oriented toward understanding social
processes and phenomena

Consuelo Albornoz-Tinajero

Resumen

El objetivo de este trabajo es reflexionar y discutir sobre qué metodologías de análisis del discurso periodístico son más provechosas para examinar acontecimientos y fenómenos sociopolíticos complejos y de envergadura, y posibilitar estudios que superen lo estrictamente descriptivo y avancen a su comprensión. Para alcanzar este propósito el artículo expone los desarrollos de dos investigaciones ejecutadas mediante la aplicación de metodologías de análisis del discurso: la una desde la perspectiva de la semiosis social, de Eliseo Verón, y la otra, desde el planteamiento arqueológico, de Michel Foucault. Los resultados de esos estudios indican: 1) La aplicación de metodologías de análisis del discurso, sustentadas en enfoques socio históricos y procesuales, además de describir, favorece la comprensión de procesos sociopolíticos complejos, desarrollados en distintas coyunturas y con la intervención de actores políticos, sociales y ciudadanos diversos, en sus multiplicidades y particularidades. 2) El empleo de los métodos veroniano y foucaultiano facilita el análisis de corpus textuales extensos, al proporcionar conceptos aglutinadores como los de dispositivo de enunciación, en el primer caso, y de formación discursiva en el segundo.

Palabras clave: análisis del discurso periodístico; formación discursiva; Foucault; semiosis social; Verón.

Abstract

The objective of this work is to reflect and discuss which journalistic discourse analysis methodologies are most useful for examining complex and large sociopolitical events and phenomena, and enable studies that go beyond the strictly descriptive and advance their understanding. To achieve this purpose, the article exposes the developments of two investigations carried out through the application of discourse analysis methodologies: one from the perspective of social semiosis, by Eliseo Verón, and the other, from the archaeological approach, by Michel Foucault. The results of these studies indicate: 1 The application of discourse analysis methodologies, grounded in socio-historical and processual approaches, not only allows for description, but also facilitates the understanding of complex socio-political processes, occurring in different contexts and involving diverse political, social, and citizen actors, in their multiplicity and particularities. 2 The use of Veronian and Foucaultian methods facilitated the analysis of extensive textual corpora, by providing unifying concepts such as the device of enunciation, in the first case, and discursive formation in the second.

Keywords: Analysis of journalistic discourse; discursive formation; Foucault; social semiosis; Verón.

1. Introducción

El análisis del discurso periodístico ha preservado su relevancia las últimas décadas (Narvaja de Arnoux, 2021), con un creciente interés por los estudios orientados a problemas y guiados por la interdisciplinariedad (Wang *et al.*, 2022). Estos acercamientos se potencian cuando los estudios incorporan una mirada histórica a través del análisis de los contextos y de los procesos de producción en los que los discursos fueron generados (Rivera y Calvo, 2022). O cuando advierten las dimensiones relacionales en la producción periodística (Rivera y Calvo, 2022). Esto responde a que en los espacios de la prensa circula una miscelánea de informaciones, opiniones, análisis desde una variedad de visiones locales, regionales y globales que enriquecen, con su pluralidad, toda aproximación investigativa (Acevedo y Villabona, 2020). Ya lo señaló Verón: la prensa es “una especie de laboratorio para el estudio de las transformaciones socioculturales de los grupos sociales” (Verón, 2004b: 193) y permite caracterizar las redes de producción de discursos en su diversidad.

Lo anotado sugiere la pertinencia del análisis del discurso de la prensa para examinar procesos y fenómenos sociopolíticos complejos, si se utilizan marcos teórico-metodológicos que facultan aprehender y distinguir las circunstancias en las que se produjeron. Este texto reflexiona sobre qué metodologías de análisis del discurso son fructíferas para comprender los zigzagueantes procesos sociopolíticos divulgados en la prensa: no solamente describirlos, sino interpretarlos y explicarlos en su multiplicidad y particularidades.

El trabajo inicia con algunos apuntes sobre el análisis del discurso en general y la revisión de la literatura sobre el análisis del discurso periodístico; sigue con la exposición de los objetivos y de la propuesta. Continúa con el repaso de los métodos y materiales, el análisis de los datos y de su sustento teórico-metodológico. Siguen los resultados, la discusión y las conclusiones.

2. Del análisis de contenido al análisis del discurso

Hasta la primera mitad del siglo pasado el análisis del discurso no era conocido. Se atribuye a Zellig Harris el uso del término para referirse a los estudios que examinaban los “encadenamientos de los enunciados, y no el funcionamiento interno de la oración” (Bonnin, 2006: 1). En realidad, era el análisis de contenido al que se recurría para estudiar los mensajes periodísticos publicados.

El análisis de contenido, cercano al funcionalismo, asume que el lenguaje es “transparente, unívoco y funcional” (Ringoot, 2006: 134). El análisis del discurso considera al discurso como un objeto de estudio, pero también como un concepto y esto implicó su ruptura con el análisis de contenido. Además, reconoce la relación entre el enunciado y la enunciación (*Ibid.*). El análisis de contenido fue enfrentado por Michel Pêcheux, desde las posturas de la escuela francesa del análisis del discurso. Su propósito es “destruir” el análisis de contenido (Pêcheux, 1978).

A partir de la década de 1960 se fue conformando el análisis del discurso como una nueva disciplina, con los aportes de la etnografía de la comunicación, el análisis conversacional, la escuela francesa, la pragmática, las teorías de la enunciación. Otras contribuciones provinieron de la filosofía y del psicoanálisis. Y muy particularmente de la perspectiva arqueológica de Foucault y del dialogismo trabajado por Batjin-Voloshinov (Charaudeau y Maingueneau, 2005; Bonnin, 2006; Bermúdez, 2009).

Durante la década de 1970 comenzaron a conformarse tres corrientes de estudios del discurso: la escuela francesa de análisis del discurso, la denominada como análisis crítico del discurso (ACD), uno de cuyos exponentes es Teun Van Dijk, y la de los discursos sociales, con Eliseo Verón (Bonnin, 2006; Bermúdez, 2009). Los énfasis, sea a lo lingüístico o a lo social, han sido determinantes para su diferenciación.

La literatura sobre el análisis del discurso de productos periodísticos indica que un amplio conjunto de estudios se circunscribe al análisis lingüístico, incorpora aspectos del análisis de contenido y se inscribe en el ACD. Un volumen menor examina el discurso como una materialidad y una práctica social, según la mirada socio histórica de sus dos propiciadores: Eliseo Verón y Michel

Foucault; y menos investigaciones aún conjugan ambas propuestas en términos teóricos y metodológicos.

Examinar en su especificidad el discurso periodístico, en su multiplicidad de géneros, responde a la centralidad alcanzada por la prensa por su contribución a la configuración de las relaciones sociales (Thompson, 1998), por ser uno de los espacios que provee de conocimiento a los públicos masivos sobre sucesos de la realidad social (Van Dijk, 2005), y a la mediación que ejerce entre esos acontecimientos y los individuos (Gutiérrez, 2010).

El estudio de Wang *et al.* (2022) establece la tendencia al alza de los estudios del discurso de la prensa a partir de 1988, acrecentada la última década, y de modo particular desde 2018. Esta es una de sus conclusiones a partir de un estudio bibliométrico, de los artículos publicados en revistas en inglés, entre 1988 y 2020, según la base Scopus. El primer lugar ocupa los estudios desarrollados mediante el enfoque del ACD. Según los autores, ello responde a que un atractivo que ofrece el ACD a los investigadores es el de reconocer las “voces de los desamparados” y “desmitificar la ideología, la desigualdad y el poder oculto” en el discurso (Wang *et al.*, 2022: 116). Drid (2019) concuerda con el predominio del ACD en los estudios del discurso noticioso, pues el modelo de Van Dijk estudia las estructuras locales, o microestructuras, de base lingüística, y las estructuras globales que comprenden los contenidos, tópicos o temas, el diseño de los productos noticiosos y la relevancia que ocupa la información en los espacios mediáticos. Salgado (2001) coincide con la popularidad del ACD para estudiar la prensa porque su eclecticismo permite una diversidad de abordajes.

La mirada foucaultiana también se sitúa en un lugar prominente en los estudios del discurso por ubicar el discurso en contextos históricos y sociales y vincularlo con el poder (Wang *et al.*, 2022). Desde la perspectiva socio histórica se valora el perfil del análisis del discurso interesado en “observar la dimensión socio-discursiva de los enunciados y no el formalismo de la frase” (González y Maruri, 2022: 105). El enfoque foucaultiano subraya el uso del análisis como herramienta para explorar críticamente, en su historicidad, los eventos pasados (Morgenshtern y Schmid, 2023) y comprender las dinámicas de los procesos políticos (Hewitt, 2009), además de preguntarse por cómo y porqué fueron gestionados de una manera y no de otra (Boulton *et al.*, 2021). Un destaque adicional es el aporte de Foucault al mostrar las conexiones entre discurso, prácticas sociales y relaciones de poder, en una multiplicidad de espacios dispersos, por lo cual supera los resultados descriptivos del análisis del discurso sobre los procesos sociales, y logra una explicación de ellos (Aguilar *et al.*, 2008). Marocco (2003) establece que los estudios arqueológicos del discurso en el periodismo registran la heterogeneidad de los discursos y revelan una polifonía que es común en los discursos sociales.

En el caso de Verón, su contribución rebate la noción binaria que la lingüística asigna al discurso, cuando propone una aproximación ternaria a la significación, y concibe al texto como un material que puede ser o no de carácter lingüístico. Salvarredi y Gómez (2019) consideran que las regularidades discursivas desde el enfoque veroniano no pueden hallarse en el contenido de los enunciados, sino en el plano de la enunciación, en relación con las condiciones de producción de un discurso. Bravo (2016) enfatiza en las relaciones entre discurso y sociedad y en la distancia que Verón observa con el análisis de contenido, así como en las relaciones de poder inscritas en cada discurso, por las cuales un enunciado es pensable y decible en ese momento, en esa situación y no en otros. Michel Torino y Fortuny (2008) destacan la comprensión veroniana de sentido, como algo que no es ni objetivo ni subjetivo, sino producto de la relación entre las condiciones de producción y de reconocimiento discursivo, es decir algo indeterminado y no lineal. Fernández y Retamozo (2010) registran la amplitud de problemas que la teoría de los discursos sociales puede examinar, una perspectiva que dialoga con la comunicación, la lingüística y la semiótica, aunque no prepondera ni en lo lingüístico ni en lo comunicacional sino en lo social.

Flax (2020) señala la coincidencia de Foucault y de Verón en su concepción del discurso como una práctica social que se genera en momentos determinados, en sociedades específicas y en condiciones históricas dadas. Fernández (2019) ubica la consonancia de la noción de discurso veroniana y foucaultiana ya que ambos autores advierten al discurso como un tejido, que es precedido por otros discursos, y al que siguen nuevos; un entramado que carece de un hito fundacional, dado que un enunciado aislado, carecería de sentido sin el contexto en el cual fue generado. Schwaab (2007) sostiene, en concomitancia con Fernández, que los discursos

constituyen una “memoria discursiva”, pues los “significados construidos históricamente son convocados a las nuevas formulaciones” (Schwaab, 2007: 18). Esto es porque se vuelven parte de las condiciones de generación del discurso que está siendo expresado, y probablemente formarán parte de las condiciones de reconocimiento de los nuevos discursos (Verón, 2004a).

2.1. Límites de los estudios con base lingüística

Las limitaciones teóricas del análisis del discurso con base lingüística, entre ellos el ACD, surgen porque ignora la opacidad del lenguaje, pondera el peso de los contenidos y tiende a circunscribirse a lo textual (Santander, 2007). También por afirmar la transparencia del lenguaje, en tanto medio de comunicación, considerar que refleja las intenciones del enunciador y preserva un rol social performativo (Raiter, 2007). Estas tesis favorecen que quienes trabajan en el ACD se interesen por los textos que a priori consideran discriminatorios, sexistas o racistas, en virtud de sus contenidos. Mediante este acercamiento, confirman y demuestran cuáles son las estrategias que los constituyen como textos sexistas, racistas, discriminatorios y/o prejuiciosos (Raiter, 2005). Estos propósitos se asemejan a un “apostolado” (Raiter, 2005), o a una “forma de resistencia” según lo señala Van Dijk (Londoño, 2007: 64), y explicitan una toma de posición frente a la realidad social (Raiter, 2005). Esta idea podría significar la asunción de un sesgo en el proceso investigativo, algo que acepta Van Dijk, porque el ACD combina la “solidaridad con los oprimidos” con la “oposición y disidencia” contra quienes abusan del poder a través de los textos (Van Dijk, 2003: 144). La importancia que Van Dijk otorga en su análisis a la base lingüística, además de acercarlo al análisis de contenido, se vuelve una restricción para estudios que exijan construir corpus textuales de grandes dimensiones.

Hook (2001) alerta sobre el riesgo de los enfoques reduccionistas del análisis del discurso en tanto dificultan los “intentos de aprehender el discurso en la plenitud de su capacidad”, pues “reducen el discurso a narrativas, a formas de representación, al lenguaje o solo al texto” (Hook, 2001: 16). Ignoran, además, la materialidad y lo extra textual de las prácticas discursivas (Hook, 2021: 16).

Frente al panorama expuesto, la pregunta de investigación busca establecer qué metodologías del análisis del discurso aprehenden con mayor nitidez los inciertos procesos sociales. Desde esta inquietud, el objetivo de este trabajo es reflexionar y discutir sobre qué metodologías de análisis del discurso periodístico son más provechosas para examinar acontecimientos y fenómenos sociopolíticos complejos y de envergadura, y posibilitar estudios que superen lo estrictamente descriptivo y avancen en su comprensión.

Las conjeturas trazadas sugieren que las estrategias metodológicas más fructíferas para examinar este tipo de acontecimientos son la perspectiva veroniana de la semiosis social y la propuesta arqueológica de Foucault. El estudio de la semiosis implica la observación de los fenómenos sociales cual procesos de producción de sentido, que también son sociales (Verón, 2004a). Conforme esta hipótesis, el análisis de los discursos sociales es la vía para desentrañar los mecanismos imaginarios y simbólicos asociados a la acción, cuya identificación determina la especificidad de los procesos estudiados (Sigal y Verón, 1986). La metodología arqueológica foucaultiana, en tanto, ofrece la posibilidad de entender al discurso como una práctica y como un problema, a partir de “discursos social e históricamente construidos en condiciones particulares de enunciación y circulación” (Aguilar, 2008: 6).

2.2. Las perspectivas teóricas

Verón sitúa su propuesta de estudio de los discursos, a la que denomina teoría de la discursividad o de los discursos sociales, en un nivel que no es el lingüístico. Su argumento es que no es posible acceder a la problemática sobre los discursos sociales a través del saber lingüístico, pues se requiere del reconocimiento del pensamiento ternario sobre la significación para advertir la “materialidad del sentido y la construcción de lo real en la red de la semiosis” (Verón, 2004a: 123).

Tempranamente, Verón (1984a) explicaba que, aunque una teoría del discurso social arranca de la actividad lingüística, se ubica en un nivel muy diferente al del lingüista. El analista del discurso lo que hace es obtener de esa actividad los objetos para sus observaciones.

Verón entiende por discurso “toda manifestación espacio-temporal de sentido” (Verón, 1980: 85) en cualquier soporte significativo, no solamente lingüístico: “El sentido se manifiesta siempre como investido en una materia, bajo la forma de un producto. Como tal, remite siempre a un trabajo social de producción: la producción social de sentido” (Verón, 1980).

La producción de sentido, añade Verón (1984b), es el resultado de un trabajo social generado por diversas prácticas. De este flujo, que es ininterrumpido, el análisis del discurso extrae, en un contexto social específico, aquellos conjuntos significantes, que constituyen fragmentos del proceso semiótico, para examinarlos como productos (Verón, 2004a). Este sistema productivo puede ser reconstruido bajo la premisa de que “analizando productos, apuntamos a procesos” (Verón, 2004a: 124).

Las tesis veronianas destacan el análisis de los discursos sociales porque franquean la observación de la “construcción social de lo real” (Verón, 2004a: 126), pues es en el nivel discursivo cuando el sentido se manifiesta en todo su alcance social y los fenómenos sociales revelan su dimensión significativa. El estudio de los discursos sociales, entonces, implica la descripción de las huellas de las condiciones de producción en los discursos, pues lo que interesa al análisis de los discursos son los “sistemas de relaciones que todo producto significativo mantiene con sus condiciones de generación” (Verón, 2004a: 128), o de reconocimiento.

“Este doble anclaje, del sentido en lo social y de lo social en el sentido, solo se puede develar cuando se considera la producción de sentido como discursiva” (Verón, 2004a: 126). La importancia de esta conexión se sintetiza cuando Verón afirma que un discurso “no refleja nada”, pues es solo un punto de tránsito del sentido. Esta comprensión es lo que Verón denomina “el principio de la indeterminación relativa del sentido: el sentido no opera según una causalidad lineal” (Sigal y Verón, 1986: 15-16). Por tanto, no alude a ningún mecanicismo.

Es esta complejidad de los discursos sociales como objetos, la que exige analizarlos mediante el uso de macro conceptos como los de condiciones sociales de producción y dispositivo de enunciación. Analizar las condiciones de producción permite apreciar la influencia de las condiciones extra textuales -por lo general otros textos- en los discursos (Verón, 2004b). La relación de los discursos con sus condiciones de producción configura reglas de generación, o de producción, que Verón denomina “gramáticas de producción”. Lograr esa indagación es posible con el uso de la noción de dimensión ideológica en relación con las condiciones de producción. La dimensión ideológica no corresponde a “la presencia de tales o cuales contenidos, ‘opiniones’ o ‘representaciones’ de la sociedad, sino [se dirige a] preguntarse por la relación del discurso (...) con sus condiciones específicas de producción” (Sigal y Verón, 1986: 19). La dimensión ideológica está asociada con el plano de la enunciación, que es donde se construye la relación de un discurso con sus condiciones sociales de producción.

Analizar el dispositivo de enunciación conlleva distinguir entre el enunciado, que alude al contenido, y la enunciación que se refiere al modo de expresar ese contenido. Estos modos de decir constituyen tal dispositivo, que contiene los siguientes elementos discursivos: el enunciador, el destinatario y su relación en y por medio del discurso. Esta diferencia es la que establece la distancia radical entre el análisis de contenido, limitado a lo expresado, y el análisis del discurso, que no desconoce el contenido, pero no se restringe a él.

Foucault tampoco circunscribe sus postulados para el análisis del discurso a lo lingüístico; su enfoque es socio histórico, más precisamente arqueológico. Define el discurso como el “conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (Foucault, 1997: 181). No conforma una unidad retórica o formal y “está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia” (Foucault, 1997: 198). El discurso se presenta, además, como un bien que examina “la cuestión del poder; un bien que es, por naturaleza, el objeto de una lucha, y de una lucha política” (Foucault, 1997: 204).

Foucault examina el discurso en su positividad, por su condición de realidad, de ser efectivamente dicho, en su devenir histórico (Foucault, 1997), y lo trata como “un oscuro conjunto

de reglas anónimas sin un autor” (Foucault, 1997: 353). Cuando habla de positividad alude a un espacio acotado de comunicación: concreto, histórico, situado, que identifica quién habla de lo mismo, quién no lo hace, quién es un continuador y quién responde a quién.

El concepto clave para estudiar el discurso desde la perspectiva foucaultiana es el de formación discursiva, definida como un sistema disperso cuya unidad está dada por las regularidades en las relaciones de los objetos, formas de enunciación, conceptos y estrategias temáticas. Su estudio describe e individualiza “configuraciones singulares” a través de la comparación. Puede describir las contradicciones que coexisten y no se resuelven ni concilian, pues ubica las divergencias y dónde se yuxtaponen. Estas contradicciones pueden advertirse en la incompatibilidad de los objetos, de las modalidades enunciativas, de los conceptos y en la supresión de las estrategias. Foucault otorga a las contradicciones un valor múltiple: el de ampliar, modificar o cuestionar un campo discursivo. Por estas características, el análisis arqueológico más que unificar multiplica: “libera el juego de las analogías y de las diferencias” (Foucault, 1997: 269); evidencia relaciones “entre las formaciones discursivas y unos dominios no discursivos (instituciones, acontecimientos políticos, prácticas y procesos económicos)” (Foucault, 1997: 272), pero sin ninguna pretensión de ubicar causalidades. Esta es la manera como Foucault trasluce un discurso singular, vigente por su propia historicidad y vinculado con otras historicidades. La singularidad de “lo real”, al responder a lo histórico, “requiere una reconstrucción minuciosa de los hechos que rompan con lo evidente, lo natural o lo inevitable” (Arribas-Ayllon y Walkerdine, 2017: 120) y redescubran “las conexiones, los apoyos, los bloqueos, los juegos de fuerzas, las estrategias, etc., que en un momento dado establecen lo que posteriormente cuenta como evidente, universal y necesario” (Foucault y Faubion, 2000: 226-227, citado en Arribas-Ayllon y Walkerdine, 2017: 120).

En este método, las formaciones discursivas apuntan a los “discursos que conforman saberes”, y comprenden prácticas que están en la base de las disciplinas y plasman también “estilos de vida” (Abreo, 2011: 81). En esta medida dan cuenta de la vida cotidiana, y de las condiciones en las que existe y se desarrolla (Abreo, 2011).

Foucault también independiza y extiende el saber más allá de las ciencias cuando afirma que puede provenir de “ficciones, reflexiones, relatos, reglamentos institucionales y decisiones políticas” (Foucault, 1997: 308). Y formarse también de “los entredichos, las exclusiones, los límites, las valorizaciones, las libertades, las transgresiones [en tanto manifestaciones] vinculadas a una práctica discursiva determinada” (Foucault, 1997: 326). Esta diversa proveniencia del saber implícito en una determinada sociedad incluye “los conocimientos, las ideas filosóficas, las opiniones cotidianas, así como las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres” (Bellour, 1973: 9). En suma, su cultura. Este saber posibilita, entonces, la “aparición de una teoría, de una opinión, de una práctica” y, por ser la “condición de la posibilidad de conocimientos, de instituciones y de prácticas”, es un saber “constitutivo e histórico” (Bellour, 1973: 9-10) que muestra, además, al discurso como “un campo práctico, un lugar de acción, un punto de emergencia de acontecimientos” (Hernández, 2010: 54), y a las prácticas como maneras de “pensar y actuar” (Bedoya, 2013: 169).

3. Métodos y materiales. El análisis de los procesos sociopolíticos

El acercamiento para dilucidar las metodologías más prometedoras en el análisis del discurso periodístico se cristalizó a partir de dos investigaciones en torno a la democracia ecuatoriana. Ambos estudios examinaron el discurso de opinión publicado en periódicos de alcance nacional, dado que los textos de opinión son una fuente para estudiar procesos históricos, pues permiten apreciar los cambios políticos y sociales y las tendencias existentes (Villalobos, 2011). Configuraron, por tanto, corpus extensos y complejos.

La primera investigación (Albornoz-Tinajero, 2021) exploró desde el enfoque veroniano los discursos sociales de opinión publicados en la prensa escrita ecuatoriana en el transcurso de procesos de destitución presidencial, para indagar su aporte a la conformación de espacios de deliberación y de conversación pública sobre acontecimientos de interés para sus audiencias. La investigación analizó tres casos de conflicto político institucional que terminaron con sendas

remociones presidenciales: en 1997, 2000 y 2005. Cada conflicto generó participación social y ciudadana y el arreglo institucional fue definido por los congresos en cada situación. Las preguntas de este estudio fueron: ¿Qué condiciones requieren cumplir los espacios de opinión de la prensa escrita para actuar como esferas propicias para la deliberación social y la conversación pública? ¿En qué medida los discursos sociales publicados revelaron heterogeneidad u homogeneidad en el marco de las crisis examinadas? ¿Hubo modificaciones en las interacciones de la prensa con sus audiencias, dadas las transformaciones de las condiciones de producción de los diarios entre 1997 y 2005?

En esta investigación, el análisis fue en producción y en diacronía, además de comparativo e interpretativo. Los conceptos operativos fueron los de condiciones sociales de producción y dispositivo de enunciación. El corpus empírico fueron los textos de opinión –editoriales y columnas– que aludían explícitamente a la democracia, a la participación social y al ejercicio de ciudadanía publicados en tres periódicos nacionales, en sus secciones de opinión exclusivamente, durante las crisis políticas. Estuvo integrado por 1.711 textos editoriales y columnas de opinión.

El análisis examinó las condiciones sociales macro y micro en las cuales los discursos sociales fueron expresados y estableció los dispositivos de enunciación de los soportes discursivos observados.

Las condiciones sociales de producción macro en cada contencioso comprendieron la descripción y análisis del contexto sociopolítico y situación económica del Ecuador. Ello supuso examinar la gestión de cada gobernante, advertir sus relaciones con los actores políticos e institucionales y con la sociedad civil, y vincularla con la vigencia de la democracia y del estado de derecho. También estableció, en cada caso, cómo surgieron y se desarrollaron los acontecimientos que erosionaron su imagen y credibilidad y, finalmente determinaron su salida. El análisis evidenció las relaciones que cada jefe de estado mantuvo con la prensa y el grado de confianza y de respetabilidad de ella, durante cada contencioso. Observó también el desarrollo profesional del periodismo y la constante incorporación de la tecnología.

El estudio de las condiciones micro dio cuenta de las historias, transformaciones y prioridades de cada periódico en los tres períodos y de la prensa escrita en su conjunto. Examinó ciertos antecedentes del surgimiento de los periódicos, sus principios y valores institucionales, sus líneas editoriales y sus autoconcepciones como actores sociales; la composición de sus cuerpos directivos, la organización de la redacción y sus relaciones con la dirección, con la administración, con las ventas y con la publicidad; su influencia editorial y la estructura, integración y relevancia del área de la opinión en su esquema empresarial. Detalló sus vinculaciones con la sociedad y sus comunidades, los aportes que entregaron a la renovación del periodismo ecuatoriano, sus ventas y lectoría, y su desarrollo tecnológico y capacidad de innovación. También su situación financiera y los modos específicos como se relacionaron con los gobiernos en funciones.

El análisis de las condiciones micro en cada conflicto reveló los modos como los impresos enfrentaron las presiones del poder político y sus relaciones con la empresa privada; la búsqueda de preservar la independencia editorial y el pluralismo, y los cambios en la circulación y en el número de ejemplares, no solo por condiciones locales sino por los cambios que la producción de periódicos estaba experimentando a nivel mundial. Esta indagación permitió apreciar el dinamismo de las secciones de opinión en cuanto a la conformación de los planteles de columnistas y a sus proveniencias; la permanencia o modificación de las páginas dedicadas a la opinión y los vaivenes en cuanto a la influencia de estas secciones.

El análisis de los dispositivos de enunciación permitió comprender discursivamente cómo el discurso de opinión sobre la democracia se articuló a las prácticas políticas de la democracia y a su institucionalidad. Esta indagación examinó las relaciones entre el enunciado y la enunciación, del enunciador con sus destinatarios y del enunciador con las entidades del imaginario político. Ello evidenció la heterogeneidad en la integración de los planteles de articulistas en cada periódico cuya consecuencia fue la pluralidad de pensamiento en las páginas de opinión. Estableció como la autonomía de las áreas de opinión con respecto de la gerencia y los propietarios logró que los columnistas no se arredraran de manifestar sus opiniones libremente, pues ni la censura ni la autocensura estuvieron presentes en estos espacios. Mostró como los espacios de opinión de la prensa escrita se proyectaron como escenarios abiertos para difundir los malestares, las

inconformidades, la indignación y el desencanto que despertaron en los ciudadanos y en los colectivos sociales las prácticas de los gobiernos y de los políticos durante los conflictos. Estas diferencias, por cierto, no fueron expuestas como un enfrentamiento entre las opiniones de “nosotros” y las de “ellos”. Todas fueron desplegadas como apreciaciones que merecían y recibieron el mismo nivel de respeto.

El análisis comparativo de la producción discursiva con las condiciones sociales estipuladas determinó las marcas y huellas que tales condiciones dejaron en los discursos sociales. El análisis puso en relación las circunstancias de orden jurídico, político, institucional, económico y cultural que habilitaron la producción de tales discursos y la deliberación sobre la democracia, y las redes de sentido que los enunciadores construyeron con sus destinatarios. Con lo cual fue posible aprehender el “orden simbólico” en el que se produjeron tales contenciosos, en estrecha interrelación con las prácticas sociales vigentes en cada momento, así como observar las permanencias y transformaciones del sentido producido sobre la democracia.

El segundo estudio (Albornoz-Tinajero, 2022) aplicó los presupuestos foucaultianos para el análisis del discurso. Su objetivo fue reconstruir el discurso sobre la democracia divulgado en periódicos ecuatorianos en sus espacios de opinión, en el lapso comprendido entre 1968 y 1979, que inició con una restauración democrática a la que siguieron tres golpes de estado civiles y militares y concluyó con un proceso de reestructuración jurídica del estado. Las respuestas anticipadas a las preguntas de investigación fueron: a) Las concepciones y apreciaciones sobre la democracia fueron diferentes en los momentos en los que este régimen estuvo vigente, cuando fue derribado y cuando comenzó su restauración; también lo fueron en los diarios estudiados. b) Los discursos de opinión sobre la democracia reconocieron las aspiraciones de los colectivos políticos, sociales y ciudadanos de reestructurar una institucionalidad democrática duradera.

El segundo caso investigó el discurso de opinión sobre la democracia, enunciado en diarios ecuatorianos, en momentos clave entre 1968 y 1979, en los que la validez de la democracia fue crucial, sea para respetarla y ampliarla; para denostarla y negarla, o para sustituirla por una dictadura. El soporte textual fueron los artículos de opinión que se refieren de modo explícito e indirecto a la democracia y a aspectos de ella. El corpus estuvo constituido por 794 editoriales y 845 columnas de opinión. Su análisis fue abordado a partir del concepto operativo de formación discursiva y de las nociones vinculadas a él: la formación de los objetos, la formación de los tipos de enunciación, la formación de los conceptos y la formación de las estrategias.

El análisis de la formación discursiva examinó cómo se generaron los objetos discursivos, es decir las prácticas que se evidenciaron en los discursos de opinión sobre la democracia, y en que superficies emergieron, o sea, en qué circunstancias y ámbitos se presentaron tales objetos, y en dónde se hablaba de la democracia, dadas las condiciones históricas existentes. Estos objetos aludieron a prácticas consideradas como expresiones de la democracia y asociadas a procesos políticos, instituciones y normas; condiciones socioeconómicas vigentes; seguridad; libertades y derechos, nuevos actores sociales. Muchos de ellos mantuvieron vinculaciones entre sí por analogía, cercanía, distancia, diferenciación o transformación. Otros objetos fueron identificados como requerimientos para una democracia más amplia e inclusiva.

El estudio de la formación de las modalidades de enunciación estableció qué posiciones asumieron los enunciadores, así como los instrumentos y tecnologías que usaron para su enunciación; cómo se relacionaron con sus destinatarios y qué vinculaciones mantuvieron con actores políticos, económicos y sociales. En síntesis, determinó el poder de las enunciaciones al identificar las competencias de los enunciadores, su legitimidad y la fuerza institucional de cada periódico. La enunciación institucional y la del columnista no fueron coincidentes y estas divergencias suscitaron el debate.

La observación de los conceptos sobre la democracia describió la heterogeneidad con la que los sujetos enunciadores concebían la democracia y los objetos, aspectos y conceptos con los que la vincularon. A partir de ello fue posible establecer las familias de conceptos que fueron emergiendo en torno a la democracia. Este análisis detalló las formas de sucesión de los conceptos para comprender cómo se ordenaron e instauraron; apreciar su dinamismo y su enriquecimiento.

El examen de la formación de las estrategias distinguió los tópicos predominantes que, con diferente rigurosidad y consistencia, irrumpieron en el discurso de la democracia. Entre otros la imposibilidad de la restauración efectiva de la democracia, la innovación para la restauración democrática, la oposición al plan de reestructuración jurídica, el apoyo a la reestructuración jurídica, la preparación de los gobernantes y políticos, la necesidad del cambio social y la discriminación a las mujeres. Estableció la economía de la constelación discursiva, es decir los otros discursos vinculados con el de la democracia, que lo complementaron, lo delimitaron o lo contradijeron, y que provinieron de campos como los del desarrollo, la descentralización, los derechos humanos y de la teología de la liberación; se alimentaron de debates sobre los conceptos de poliarquía, socialdemocracia y eurocomunismo, y se conectaron con el avance de los movimientos sociales. Además, identificó las influencias de este discurso en un campo de prácticas no discursivas que se dieron a futuro.

4. Resultados

1. La aplicación de metodologías de análisis del discurso, sustentadas en enfoques socio históricos y procesuales, además de describir, favoreció la comprensión de procesos sociopolíticos complejos, desarrollados en distintas coyunturas y con la intervención de actores políticos, sociales y ciudadanos diversos, en sus multiplicidades y particularidades. Fue posible por la utilización de las propuestas de análisis del discurso de Eliseo Verón y Michel Foucault.

2. El empleo de los métodos veroniano y foucaultiano facilitó el análisis de corpus textuales extensos, al proporcionar conceptos aglutinadores como los de dispositivo de enunciación, en el primer caso, y de formación discursiva en el segundo.

5. Discusión

En efecto, los marcos teóricos-metodológicos propuestos por Verón y por Foucault permiten la comprensión y no solo la descripción de procesos sociopolíticos complejos pues ambos establecen los contextos con minuciosidad y rigurosidad y estudian los discursos en su materialidad.

La configuración de las condiciones que determinan el funcionamiento del sistema de relaciones sociales en cada crisis política facilita vías para captar el orden simbólico generador de los comportamientos sociales y comprender la conformación de los imaginarios, originados en las prácticas sociales (Sigal y Verón, 1986).

Desde esa perspectiva, y parafraseando a Verón, el análisis de los discursos sociales generados en las destituciones presidenciales presenta estas crisis no como un retroceso hacia experiencias dictatoriales superadas, sino como un mecanismo articulado a una “matriz significativa que le da sentido” y que lo plasma “como un comportamiento enraizado en el orden simbólico” (Sigal y Verón, 1986: 13-14). Este rasgo se revela al observar el debate que aparece en las páginas de opinión de los diarios estudiados y que las muestra como espacios para la deliberación, dada la heterogeneidad de los columnistas, su autonomía, la porosidad en sus enunciaciones y las divergencias que manifiestan. Se evidencia también en el dinamismo en las concepciones sobre la democracia, la participación ciudadana, el ejercicio de la ciudadanía y el valor de la institucionalidad democrática y del estado de derecho, a lo largo de los contenciosos. Así, visibiliza las transformaciones en las interacciones de la prensa con sus audiencias, dados los cambios en las condiciones de producción de los diarios en los períodos estudiados.

En el caso de una formación discursiva, su análisis se da en su devenir y en relación con los saberes. Como proponen McHoul & Grace (1997), “un estudio del discurso necesariamente debe implicar un enfoque en el discurso como conocimiento” y, “como un asunto de las condiciones sociales, históricas y políticas” (citados en Hook, 2001: 37) en las cuales fue enunciado. Esta mirada implica advertir las proveniencias distintas, no exclusivamente discursivas, de los saberes y las relaciones de las formaciones discursivas con los dominios no discursivos -instituciones, acontecimientos políticos, prácticas y procesos económicos (Foucault, 1997). Esto supone comprender el saber cómo un dominio de los objetos y las enunciaciones a partir de las cuales los

sujetos asumen una posición respecto de esos objetos. Un campo de emergencia de las transformaciones de los conceptos, de los modos de coordinación y de subordinación de los enunciados, y de los posibles usos, articulaciones y aprovechamientos de un discurso, en su positividad (Ibid.). Este “territorio arqueológico” (Foucault, 1997: 308), al ser analizado en las prácticas que describen las formaciones discursivas, da cuenta del dinamismo de los modos de vida. En el caso de la investigación (2022), dilucida cómo se efectuó el proceso de reordenamiento jurídico y la restauración de la democracia ecuatoriana y por qué fue posible su desarrollo en aquellos momentos históricos.

Desde esa mirada, el método foucaultiano reconoce el saber sobre la democracia generado en una práctica discursiva específica y en una determinada coyuntura, en la que irrumpe una variedad de objetos para designar, describir, aludir y caracterizar las prácticas de la democracia. Cuando estos objetos se vuelven prescripciones se modifica la forma de concebirla. Este saber, que proviene de innumerables fuentes, discursivas y no, evidencia las transformaciones y el enriquecimiento de la idea de democracia, en diversos ámbitos entre 1968 y 1979.

En síntesis, y glosando a Foucault, el método arqueológico da pie para establecer las prácticas discursivas que atraviesan una sociedad determinada y advertir su consonancia o disonancia con las tesis normativas vigentes. Al examinar qué dirección siguen los comportamientos, las luchas, los conflictos, las decisiones y las tácticas aparece un saber que no responde ni a la aplicación de la teoría ni a una teorización de la práctica. Emerge un discurso que expone cómo se fue formando y transformando el saber sobre la democracia, de acuerdo con prácticas, experiencias y estrategias concretas.

Ambas propuestas metodológicas, además, favorecen el estudio de corpus textuales extensos, porque ofrecen dos conceptos aglutinadores: dispositivo de enunciación, en el primer caso, y formación discursiva en el segundo.

El dispositivo de enunciación faculta comprender discursivamente cómo el discurso de opinión sobre la democracia se articula a las prácticas políticas de la democracia y a su institucionalidad. Esto es, qué incluye e incorpora, y qué aparta y rechaza (Sigal y Verón, 1986), dado que examina el entramado de relaciones entre el enunciado y la enunciación, del enunciadador con sus destinatarios y del enunciadador con las entidades del imaginario político. Al ordenar este entramado exhibe la “red de huellas por la cual lo imaginario (...) se inserta (...) en estructuraciones determinadas del orden simbólico” (Verón, 1984b: 51).

En términos operativos, el estudio del dispositivo de enunciación posibilita congrega a múltiples autores reales en una sola entidad: el enunciadador. En el estudio citado (2021) el enunciadador institucional agrupa a los autores de los editoriales, y el enunciadador columnista, a todos los articulistas. Ello facilita examinar las relaciones de los enunciadadores con sus destinatarios; sea para establecer la proximidad con la que se vinculan, a través de observar las variaciones; sea para advertir en qué respaldan su enunciación, por medio del uso de los componentes. A su vez, el registro de las formas nominales y de las nominalizadas que usan los enunciadadores para relacionarse con las entidades del imaginario político como colectivos y meta colectivos, revela las redes de sentido que les proponen, y viabiliza su comparación. Estos registros evidencian las coincidencias y discrepancias de los enunciadadores; dan cuenta de sus prioridades frente a sus destinatarios, de su apertura y pluralismo, y de sus posiciones con respecto de la democracia, la participación democrática y el ejercicio de la ciudadanía.

La formación discursiva también ayuda a estudiar corpus de magnitud porque ella aglutina los discursos conforme a las reglas que rigen la formación de los objetos, de las modalidades de enunciación, de los conceptos y de las estrategias. Y lo hace a partir de describir sistemas de dispersión. Así, el analista puede reagrupar y examinar los “intersticios que separan a los objetos y establecer su dispersión” (Foucault, 1997: 54); estudiar como coexisten en enunciados dispersos y heterogéneos provenientes de instrumentos, experiencias, estadísticas, prescripciones; establecer la coherencia, cercanía-distancia e incompatibilidad de los conceptos que aparecen en los enunciados, y ubicar las estrategias que desencadenan temáticas variadas y su unión en conjuntos distintos (Foucault, 1997). Y hacerlo en la línea del anti dogmatismo y de la reticencia foucaultiana a formular recomendaciones metodológicas generales y atemporales, por su sintonía con las rupturas (Bedoya, 2013).

6. A modo de conclusión

Los marcos teóricos propuestos por Verón y por Foucault para el análisis del discurso además de ser compatibles y coherentes entre sí, revelan su potencia no solo para examinar los discursos del periodismo, en todos sus soportes, sino para estudiar el discurso desde las perspectivas política, sociológica e histórica, todas ellas disciplinas que estudian la realidad en condiciones de complejidad e incertidumbre, tal como lo sugirieron en su momento Fernández y Retamozo (2010).

7. Referencias

- ABREO, A. M. (2011). El 'gran método' de Foucault: Una arqueología-genealógica y una genealogía-arqueológica. *Papeles*, 3 (6), 77-84.
- ACEVEDO, Á., y VILLABONA, J. (2020). La prensa como fuente documental para el análisis y la investigación social. *Historia y Memoria*, (20), 347-373. <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8266>
- AGUILAR, P., BACCI, C.; INSAUSTI, J.; FERNÁNDEZ CORDERO, L.; GASPARIN, M.F.; GUEMBE, M. L.; OBERTI, A.; PELLER, M.; VACAREZZA, N. (2008). El análisis de los discursos sociales. Entre el pecado de la referencialidad y la tentación del esoterismo. En *I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.
- ARRIBAS-AYLLON, M. y WALKERDINE, V. (2017). Foucauldian Discourse Analysis. En Carla Willig y Wendy Stainton Rogers (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 110-123). New York: Sage.
- ALBORNOZ-TINAJERO, C. (2022). La arqueología de la democracia ecuatoriana en el discurso de opinión. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 26 (1), 5-46. <https://doi.org/10.35588/rhsm.v26i1.4963>
- _____ (2021). (noviembre, 2021). Periodismo de opinión y deliberación en democracia. En Séptimo Congreso Anual MESO: Desarrollos contemporáneos sobre medios, cultura y sociedad: Argentina y América latina, Centro de Estudios sobre Medios y Sociedad en Argentina, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=cWnUYTI2x58>
- BEDOYA, M. (2013). Trazos metodológicos en las investigaciones de Michel Foucault. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (40), 162-173.
- BELLOUR, R. (1973). *El libro de los otros*. Barcelona: Anagrama.
- BERMÚDEZ, N. (2009). La noción de discurso como espacio de encuentro entre la lingüística y la crítica literaria. En *Actas de las I Jornadas de Historia de la Crítica en la Argentina*, (139-151). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- BONNIN, J. E. (2006). *Análisis del discurso*. Documento de trabajo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.felsemiotica.com/descargas/Bonnin-Juan-Eduardo-Análisis-del-discurso.pdf>
- BOULTON, M., GARNETT, A., y WEBSTER, F. (2022). A Foucauldian discourse analysis of media reporting on the nurse-as-hero during COVID-19. *Nursing inquiry*, 29 (3). DOI: [10.1111/nin.12471](https://doi.org/10.1111/nin.12471)
- BRAVO, P. (2016). Aportes de la teoría del discurso para comprender la relación universidad y sociedad. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (20), 267-286. <https://doi.org/10.17163/soph.n20.2016.12>
- CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DRID, T. (2019). The study of news: a discourse analysis perspective. *Journal El-Bahith in Human and Social Sciences* 10 (35), 701-708.
- FERNÁNDEZ, E. N. (2019). La dimensión de los discursos curatoriales y su circulación en la Bienal más expandida del Sur Global. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* (37). <https://doi.org/10.4000/alhim.7606>
- FLAX, R. (2020). El análisis del discurso como herramienta para la enseñanza de epistemología. En Sabater, N., Layna, J. y Rivera, S. (Comps.), *¿Revolucionar la ciencia? Reflexiones sobre la epistemología y su contexto de enseñanza* (pp. 197-226). Buenos Aires: Teseo.
- FOUCAULT, M. y FAUBION, J. D. (2000). *Power: The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*. London: Allen Lane.
- FOUCAULT, M. (1997). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

- GONZÁLEZ-DOMÍNGUEZ, C. y MARURI, A. (2022). Estructura discursiva y análisis del discurso: una aproximación foucaultiana. *Revista Stultifera de Humanidades y Ciencias Sociales*, 5 (1), 105-127. <https://doi.org/10.4206/rev.stultifera.2022.v5n1-06>
- GUTIÉRREZ, S. (2010). Discurso periodístico: una propuesta analítica. *Comunicación y sociedad*, (14), 169-198.
- HERNÁNDEZ, D. (2010). Arqueología del saber y el orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas, *EN-CLAVES del Pensamiento*, 4 (7), 47-61.
- HEWITT, S. (2009). Discourse analysis and public policy research. *Centre for rural economy discussion paper series*, 24, 1-16.
- HOOK, D. (2001). Discourse, knowledge, materiality, history: Foucault and discourse analysis. *LSE Research Online* 11 (4), 521-547.
- LONDOÑO, O. (2006). El análisis crítico del discurso (ACD), una actitud de resistencia. Entrevista a Teun A. van Dijk. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* 6 (1).
- MCHOUL, A. y GRACE, W. (1997). *A Foucault Primer. Discourse, Power and the Subject*. New York: New York University Press.
- MAROCCO, B. (2003). Foucault y el periodismo. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (4), 160-172.
- MICHEL, M. y FORTUNY, L. (septiembre de 2008). Análisis del discurso político: Los mensajes de Tony Blair y George W. Bush con motivo de la invasión a Irak. En *10o Congreso Redcom*. Universidad Católica de Salta, Salta, Argentina.
- MORGENSHTERN, M., y SCHMID, J. (2023). The value of sourcing social work journals for critical discourse analysis. *Qualitative Social Work*, 23 (1), 76-90. <https://doi.org/10.1177/14733250231178259>
- NARVAJA DE ARNOUX, E. (2021). El análisis del discurso en Latinoamérica: Objetos, perspectivas y debates. *Revista Signos*, 54 (107), 711-735. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000300711>
- PÊCHEUX, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
- RAITER, A. (2007). Los significados son ideológicos: el análisis del discurso como análisis social. En *Discurso y crítica social. Acerca de las posibilidades teóricas y políticas del análisis de discurso*, (pp. 10-25). Valparaíso: Editorial Observatorio de la Comunicación.
- _____ (2005). *Los límites del análisis crítico del discurso (ACD)*. Recuperado de <https://sujetosdelalengua.blogspot.com/2010/05/los-limites-del-analisis-critico-del.html>
- RETAMOZO, M., y FERNÁNDEZ, M. (2010). Discurso político e identidades políticas: producción, articulación y recepción en las obras de Eliseo Verón y Ernesto Laclau. *Cuadernos De H Ideas*, 4 (4). Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/article/view/1407/1674>
- RINGOOT, R. (2006). Por que e como analisar o discurso no contexto dos estudos sobre jornalismo? *Comunicação e Espaço público*, (1), 133-139.
- RIVERA, C. y CALVO, P. (2022). Hacer política. El rol de los medios de comunicación en la práctica sociopolítica en América Latina XIX-XX. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 26 (1), 1-4.
- SALVARREDI, F., y GÓMEZ, M. (2019). Consideraciones preliminares sobre los conceptos de discurso e ideología en las teorías de Eliseo Verón y Valentín Voloshinov. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales*, VI (10), 291-306.
- SALGADO, E. (2001). La realidad por escrito. Reflexiones en torno al análisis del discurso periodístico. *Comunicación y Sociedad*, 40, 133-167.
- SANTANDER, P. (2007). Análisis crítico del discurso y análisis de los medios de comunicación: retos y falencias. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 7 (1), 59-78.

SCHWAAB, R. (2007). Para ler de perto o jornalismo: uma abordagem por meio de dispositivos da análise do discurso. *Em Questão*, 13 (1), 11-23.

SIGAL, S., y VERÓN, E. (1986). *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: Legasa.

THOMPSON, J. (1998). *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós.

VAN DIJK, T. (2005). Discurso, conocimiento e ideología Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (10), 285-318.

_____ (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En Wodak, R. & Meyer, M. (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona: Gedisa.

VERÓN, E. (2004a). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. México: Gedisa.

_____ (2004b). *Fragmentos de un tejido*. Buenos Aires: Gedisa.

_____ (1984a). Matière linguistique et analyse de discours-Pièce à conviction. *Langage et société*, 28 (2), 91-109. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1984.1992>

_____ (1984b). Semiosis de lo ideológico y del poder. *Espacios de crítica y Producción*, pp. 43-51. halshs-01484189

_____ (1980). Discurso, poder, poder del discurso. En *Anais do Primeiro Coloquio de Semiotica*, (pp. 85-98). Rio de Janeiro: Edições Loyola-PUC.

VILLALOBOS, C. (2011). El articulismo de opinión como fuente para la investigación histórica: el ejemplo del franquismo. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (47), 29.

WANG, G., WU, X., y LI, Q. (2022). A bibliometric study of news discourse analysis (1988–2020). *Discourse & Communication*, 16 (1), 110-128. <https://doi.org/10.1177/17504813211043725>

Autora.

Consuelo Albornoz-Tinajero

Investigadora independiente, Ecuador.

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo y Maestra en Comunicación y Sociedad, con mención en Políticas Públicas para Internet por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador.

E-mail: consueenlinea@gmail.com

Citado.

ALBORNOZ TINAJERO, Consuelo (2025). El análisis del discurso periodístico orientado a comprender procesos y fenómenos sociales. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, 15 (30), 80-93.

Plazos.

Recibido: 01/10/2023. Aceptado: 26/08/2024.

Reseña bibliográfica:

Investigar es decidir: una guía crítica para las prácticas de investigación social

Reseña del libro:

MARTIRE, F., PARRA SAIANI, P. y CATALDI, S. (2023).

La ricerca sociale e le sue pratiche.

Roma: Carocci Editore.

Ana Inés Frere Affanni

El libro *La investigación social y sus prácticas* es una valiosa guía práctica y reflexiva que parte de la convicción de que investigar implica un conjunto de decisiones y acciones que se “aprenden con la práctica y se perfeccionan con la experiencia” (Martire et al., 2023: 11). Justamente ello: los autores están convencidos de que la subjetividad es el “motor mismo del conocimiento científico” (Martire et al., 2023: 312). En este sentido, no pretenden enseñar “un buen método”, sino mostrar la pluralidad de prácticas que un grupo de investigación puede adoptar. Así, hacen suya la noción de neutralidad valorativa de Weber, que no significa negar la subjetividad, sino exigir al científico “ser responsable para con sus interlocutores, explicitando sus juicios y sus orientaciones valorativas en cuanto tales, sin hacerlos pasar por adquisiciones científicas, objetivas” (Martire, et al., 2023: 313). De esta forma, se acercan a la idea de un “saber débil”, en continua evolución, pero que se diferencia del sentido común por su “capacidad de compartir y argumentar” las elecciones de la investigación (Martire et al., 2023: 24).

El libro se divide en cuatro partes que abordan de forma progresiva los fundamentos, el diseño, las estrategias y el análisis en la investigación social. Para esta tarea, combinan una exigencia práctica —mostrando cada estrategia o técnica a través de casos específicos— con una crítica —que apunta a reflexionar sobre el método, sus límites y potencialidades—. En efecto, los ejemplos empíricos y las discusiones críticas incluidas en cada uno de los temas trabajados —señalados gráficamente con una letra más pequeña— permiten al lector seguir el hilo argumentativo fácilmente, sin sacrificar por ello la profundidad y la reflexión.

En la primera parte, se aborda qué es la ciencia, entendida como actividad humana y social, atravesada por un lenguaje, normas y productos (leyes, teorías hipótesis, paradigmas). Estos últimos, en particular, se resaltan como clave de lectura sociológica de la historia de la ciencia, para entender cómo se cristalizan “prácticas, métodos y enfoques que caracterizan a una disciplina” (Martire et al., 2023: 33). Se discute la relación entre ciencia y sentido común, revisando posturas clásicas y contemporáneas. Luego de repasar las posturas más dualistas, se incorporan en el debate las críticas post-newtonianas y las respuestas de Popper (1957), Kuhn (1962) y, más recientemente, Giddens (1976). Los autores advierten sobre los riesgos de relativismos sin criterios o de dogmatismos que absolutizan métodos y proponen, recurriendo a Weber y Merton, pensar la especificidad de la ciencia en términos de una “perspectiva ética compartida” (Martire et al., 2023: 25): la validez del trabajo científico no se mide por la distancia frente a los problemas sociales, sino por la capacidad de explicitar elecciones valorativas,

someterlas a control intersubjetivo y garantizar la transparencia y el control de los procedimientos. La discusión se enriquece, además, con el análisis de tensiones de poder —de género, institucionales, de financiamiento— que inciden en qué y cómo se investiga.

Finalmente, para discutir acerca de la especificidad de la investigación en ciencias sociales, se introducen algunos debates centrales: monismo vs. dualismo metodológico, subjetivismo vs. objetivismo y la cuestión de la generalizabilidad empírica. Frente a posturas rígidas, los autores proponen reconocer la circularidad de la doble hermenéutica (Giddens, 1976), la importancia de incluir a los sujetos como actores y protagonistas del problema de investigación, y el desafío de construir resultados válidos sin caer en extrapolaciones simplistas. Esto último, relacionado con el debate de la generalizabilidad empírica, supone que, ya que en las ciencias sociales los fenómenos y sujetos estudiados no son fungibles, la extrapolación de resultados requiere estrategias específicas y cuidadosas para garantizar su validez (tema abordado en los capítulos 8-10 del libro). A continuación, se repasa la diversidad de la investigación social, marcada históricamente por la distinción entre enfoques cuantitativos (explicativos) y cualitativos (comprensivos). Sin embargo, el libro evita esta dicotomía, y también rechaza la oposición estándar/no estándar como modo de clasificación de los enfoques. De hecho, limita la idea de estandarización a las fases de relevamiento y análisis de datos. Por último, los autores se detienen en la discusión entre *emic* (punto de vista del actor) y *etic* (externo), recordando que ninguna observación es independiente de la subjetividad. Más que optar por uno u otro, la propuesta es integrar diferentes perspectivas y categorías cognitivas, es decir, “puntos de vista ´otros´” (Martire et al., 2023: 50).

La segunda parte del libro se centra en el “cómo hacer”. Se subraya que, aunque se presenten fases con cierto recorrido lógico típico-ideal, la investigación es un camino más circular que lineal, que incluye una serie de decisiones que se retroalimentan y que requiere una revisión crítica constante. En este sentido, no existen recetas únicas sino elecciones que tienen que ver con el problema de investigación. A propósito, los autores sostienen que es central transformar problemas sociales en problemas de investigación, formulando preguntas cognitivas operativas para reducir la complejidad de la realidad. Por supuesto, los modos de abordar cada una de esas preguntas —identificación de la unidad de análisis, tipo y características, contexto específico de investigación, etc.— no pueden escindirse del enfoque que se asuma. Se presentan, asimismo, distintos tipos de diseños (exploratorio/descriptivo, explicativo y de evaluación), pero más que una clasificación rígida interesa destacar que la elección depende de marcos epistemológicos, fines y recursos.

En cuanto a la construcción de la base empírica, el libro se detiene en la operativización, y se advierte sobre el riesgo de la deseabilidad social en el pasaje de los conceptos a los indicadores. Al respecto, los autores discuten con la idea de “recogida de datos”, para remarcar que las técnicas no reflejan la “realidad”, sino que *producen* información. Se revisan luego fuentes primarias (observaciones, entrevistas) y secundarias (documentos, big data, huellas digitales), y se destacan ventajas, límites y riesgos éticos. Un aporte valioso del libro es la reflexión sobre el consentimiento y el poder en la relación investigador-objeto, recordando que estamos frente a sujetos y no a objetos de estudio. Se trata, pues, de pensar cómo puede mejorarse éticamente nuestra práctica académica en cada fase de la investigación.

Los siguientes capítulos abordan la organización de los datos, el papel de las matrices caso-variable (cap. 6) y la escritura de resultados (cap. 7). Compartir los hallazgos es hacer públicas cada una de las decisiones tomadas durante el recorrido de la investigación, por lo que implica una discusión acerca de las mismas en la comunidad científica. Pero también supone la idea de la ciencia como un bien público y común, ya no solo para los científicos sino también para los involucrados en el estudio, instituciones políticas y culturales, etc. Finalmente, luego de abordar la mencionada generalizabilidad empírica, los autores discuten la relación (circular o espiralada) entre teoría e investigación, así como el riesgo de “fragmentación del saber” (Martire et al., 2023: 130) si ambas se desconectan. La propuesta es tender a una acumulación del saber, aprendiendo de ejemplos y errores pasados.

La tercera parte del libro clasifica las estrategias según dos dimensiones: estandarización (grado de uniformidad/procedimentalización) e intrusión (grado de intervención del investigador). De su cruce —aunque es preciso recordar que son dimensiones continuas y, por ende, se deben

evitar las dicotomías rígidas—, surgen cuatro tipos: (I) estandarizadas e intrusivas (cuestionarios, experimentos) (cap. 10); (II) no estandarizadas e intrusivas (entrevistas en profundidad, observación participante, *focus group*) (cap. 11); (III) estandarizadas no intrusivas (análisis de datos secundarios, análisis de contenido) (cap. 12) y (IV) no estandarizadas no intrusivas (observación no participante, análisis secundario cualitativo) (cap. 13). Asimismo, fuera de la tipología señalada, pero no menos importante, se dedica un capítulo a estrategias híbridas, como los métodos mixtos, estudios de caso, etnografía y netnografía, que permiten la triangulación de datos y perspectivas. La clave crítica que atraviesa esta parte del libro es, por un lado, la “tensión” entre la necesidad de comparación/generalización —que favorece la estandarización— y la mirada sobre la singularidad y el contexto —que empuja hacia lo no estandarizado—. Por el otro, se analizan las problemáticas y ventajas de entrar en contacto o no con el objeto/participante de la investigación. No se proponen soluciones fáciles, sino que la clave está en la reflexión del investigador para escoger y justificar sus decisiones.

En los capítulos de esta parte se ofrecen descripciones de cada técnica, de las cuales destacamos, en particular, el profundo abordaje de la estrategia *focus group*, cuya potencia radica en relevar dinámicas relacionales en lugar de individuales. Dicho de otra manera, en esta estrategia se producen datos de naturaleza colectiva, porque cada persona que participa lo hace como “exponente de un grupo particular”, como “expertos o testimonios privilegiados” (Martire et al., 2023: 190). En los *focus group* es fundamental equilibrar homogeneidad y heterogeneidad entre los participantes para evitar riesgos como la dominancia de algunas voces o la deseabilidad social. También resulta central el rol del moderador y del observador: el primero, guía la discusión y regula las interacciones; el segundo, registra gestos e interacciones no verbales. Existe también la variante *online*, con ventajas logísticas y de anonimato, aunque con limitaciones en la lectura del lenguaje no verbal y con brechas digitales que pueden afectar la participación.

Más allá de las particularidades de las estrategias descritas en esta parte del libro, cada uno de los capítulos valora también los dilemas éticos de las mismas. Por ejemplo, la observación encubierta (cap. 13) puede captar comportamientos “auténticos”, pero vulnera la privacidad; la netnografía enfrenta problemas de consentimiento y perfiles falsos (cap. 14). Estas discusiones muestran que el “rigor científico” debe ir acompañado de una reflexión ética constante en la que prime “la tutela de la persona” (Martire et al., 2023: 237).

La cuarta y última parte se ocupa del procesamiento y análisis de la información, distinguiendo entre enfoques estandarizados y no estandarizados. Ambas perspectivas tienen finalidades distintas pero complementarias. Para abordar las primeras, se estudian los tipos de variables y las operaciones que los mismos consienten; las matrices de datos; el análisis estadístico uni-, bi- y multivariado; los índices y el análisis de redes, particularmente rico por su aplicación interdisciplinaria. Para el enfoque no estandarizado, los autores se detienen en el análisis hermenéutico de textos, la codificación temática y el análisis de sentimiento. Resulta relevante la exhaustiva explicación de la confección del grillado de análisis, el cual permite, luego de haber codificado los temas y subtemas en dicha grilla, asignar etiquetas, arribar a conclusiones y organizar la presentación de los resultados de la investigación, que posee un estilo narrativo que valoriza “el carácter *emic* de las técnicas de relevamiento utilizadas” (Martire et al., 2023: 296). Otro elemento interesante de esta parte del libro es el debate que los autores plantean en relación al análisis de sentimiento y la “autenticidad” de los datos tomados de contenidos generados por usuarios de plataformas digitales de redes sociales: aunque pueda parecerlo, el hecho de que no exista injerencia del investigador no hace más verdaderos los contenidos que se publican. Esto no quita valor a una técnica que permite elaborar automáticamente una gran cantidad de opiniones y sentimientos, pero nos vuelve advertir que, como en cada una de las técnicas que se abordan, la investigación requiere reflexión crítica constante.

Para finalizar, el libro señala el problema que posee la “visión clásica del método” —idea recuperada de Marradi (2007)—; visión que se preocupa por producir investigaciones impersonales, estandarizadas, que puedan abandonar la interpretación y, especialmente, la subjetividad, las diferencias entre individuos. Al contrario, la propuesta es la de un conocimiento democrático y abierto que requiere (y en ello radica su valor) de la subjetividad de los investigadores. Precisamente, ésta es la contribución del libro: no se trata de un manual más de metodología. Tiene la intención explícita de formar investigadores sociales con una mirada crítica

que desmonte automatismos y que ponga en diálogo la historia de la ciencia, la teoría, la técnica y, no menos importante, la ética. La investigación es, desde esta perspectiva, una práctica colectiva, situada y normativamente comprometida, alejada de las visiones reificadas y ritualizadas del método que olvidan que los investigadores mismos construyen conocimiento. El énfasis en los procesos de justificación, transparencia y reflexividad convierten a este libro en una valiosa obra que contribuye a una sociología que, sin renunciar a la rigurosidad, se rehúse a seguir manuales prescriptivos cerrados y descontextualizados.

Referencias

- GIDDENS, A. (1976). *New Rules of the Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. London: Hutchinson.
- KUHN, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- MARRADI, A. (2007). *Metodologia delle scienze sociali*. Bologna: Il Mulino.
- MARTIRE, F., PARRA SAIANI, P. y CATALDI, S. (2023). *La ricerca sociale e le sue pratiche*. Roma: Carocci Editore S.p.A.
- POPPER, K. R. (1957), *Philosophy of Science: A Personal Report*. En C. A. Mace (ed.). *British Philosophy in Mid-Century: A Cambridge Symposium* (pp. 155-91). London: George Allen & Unwin.

Autora

Ana Inés Frere Affanni

Facultad de Educación de la Universidad Católica de Salta (UCASAL), Argentina.

Doctora en Scienze e Culture dell'Umano, Universidad de Salerno (UNISA). Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Salta (UCASAL).

E-mail: anifrere@gmail.com

Citado.

FRERE AFFANI, Ana Inés (2025). Investigar es decidir: una guía crítica para las prácticas de investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, 15 (30), 94-98.

Plazos.

Recibido: 15/03/2025. Aceptado: 27/06/2025.