PSICOLOGÍA

SERGI FÀBREGUES
JULIO MENESES
DAVID RODRÍGUEZ-GÓMEZ
MARIE-HÉLÈNE PARÉ

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

EDITORIAL UOC

Técnicas de investigación social y educativa

Técnicas de investigación social y educativa

Sergi Fàbregues
Julio Meneses
David Rodríguez-Gómez
Marie-Hélène Paré

EDITORIAL UOC

Diseño de la colección: Editorial UOC
Diseño de la cubierta: Natàlia Serrano

Primera edición en lengua castellana: junio 2016
Primera edición en formato digital: junio 2016

© Sergi Fàbregues, Julio Meneses, David Rodríguez-Gómez y Marie-Hélène Paré, del texto

Realización editorial: Oberta UOC Publishing, SL

ISBN: 978-84-9116-326-8

La UOC queda facultada expresamente por el/la autor/a para digitalizar y publicar la Obra en un repositorio en línea que será accesible al público bajo licencias Creative Commons, incluyendo la licencia ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada (BY-NC-ND), v.4.0 Internacional (jurisdicción internacional), que permitirá copiar, distribuir y transmitir públicamente la Obra siempre citando la autoría y la fuente, sin hacer un uso comercial y sin hacer obra derivada. Si la Obra es transformada, la obra generada estará sometida a una licencia Creative Commons similar o compatible con la licencia mencionada.

Sergi Fàbregues

Profesor ayudante de métodos de investigación social en los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) e investigador del Internet Interdisciplinary Institute (IN3). Licenciado y Doctor en Sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona. Su investigación actual se orienta a la aplicación de las metodologías cualitativa y mixta en ciencias sociales y a varias temáticas relacionadas con la educación, el género y las TIC.

Julio Meneses

Profesor de Metodología de investigación de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) e investigador del Internet Interdisciplinary Institute (IN3). Licenciado en Psicología por la Universidad de Oviedo y doctor en Sociología en el programa de Sociedad de la Información y el Conocimiento de la UOC. Su investigación se orienta a la aplicación de los métodos de investigación cuantitativa, el diseño y la administración de cuestionarios y el análisis multivariante de los datos obtenidos. Ha participado como responsable metodológico en diferentes proyectos de investigación vinculados, entre otros, a la incorporación de las TIC a los sistemas educativos, las condiciones de trabajo del profesorado, las violencias que afectan a los jóvenes, las desigualdades digitales de los niños y los jóvenes, las diferencias de género en la elección de los estudios y la segregación vocacional de los adolescentes, y el abandono y el reingreso de los estudiantes universitarios.

David Rodríguez-Gómez

Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, investigador del Equipo de Desarrollo Organizativo (http://edo.uab.cat), consultor del grado de Psicología de la Universitat Oberta de Catalunya. Licenciado en Pedagogía y doctor en Calidad y Procesos de Innovación Educativa por la Universidad Autónoma de Barcelona. La investigación del profesor Rodríguez-Gómez se centra, entre otras cuestiones, en tres grandes ámbitos: los procesos de cambio en las organizaciones (gestión del conocimiento, desarrollo organizativo y aprendizaje informal); el abandono y retención de los estudiantes universitarios, y el uso de la tecnología en las instituciones educativas.

Marie-Hélène Paré

Licenciada en Trabajo Social por la Universidad de Oxford y la Université Laval (1997), máster en Trabajo Social (2009) por la Universidad de Laval (Quebec) y máster en Evidence-based Social Work por la Universidad de Oxford (2004), actualmente está acabando la tesis doctoral en esta misma universidad. Consultora en evaluación de programas del máster en Trabajo Social Sanitario de la UOC y ha sido previamente consultora de métodos y técnicas de investigación cualitativa. Desde 2005 es freelance en la formación de investigadores en el análisis de datos cualitativos y ha impartido cursos metodológicos en este ámbito en más de cuarenta universidades y centros de investigación de todo el mundo. Imparte los cursos de introducción y avanzado de análisis de datos cualitativos en las universidades de verano y de invierno del European Consortium for Political Research y también en el SAIC de la UAB. Es formadora experta en el análisis cualitativo con el NVivo.

Índice

Introducción 13

Capítulo I. El cuestionario 17
Julio Meneses
1. Introducción 17
1.1. Antecedentes históricos 18
1.2. La metodología de encuestas en el contexto de los métodos de investigación 21
2. El cuestionario como técnica de investigación cuantitativa 24
2.1. Cuestionarios, encuestas y tests 24
2.2. ¿Qué medimos con cuestionarios? 28
2.3. ¿Cómo medimos con cuestionarios? 30
2.4. ¿Para qué medimos con cuestionarios? 33
2.5. La administración electrónica de cuestionarios 37
3. Diseño y administración de cuestionarios 41
3.1. Definición de objetivos y diseño de la investigación 41
3.2. Diseño de la muestra 44
3.3. Redacción de los ítems 47
3.4. Confección del cuestionario 56
3.5. Piloto y refinamiento 57
3.6. Administración y primer informe 59
4. Algunas consideraciones (éticas) finales 60

5. El caso de la encuesta sobre satisfacción laboral del profesorado de Cataluña 62
5.1. Objetivos de la investigación 63
5.2. Diseño de la investigación 64
5.3. Diseño de la muestra 65
5.4. Diseño del cuestionario 68
5.5. Administración del cuestionario 70
5.6. Tratamiento de los datos y primer informe 72
5.7. Conclusión 77
6. Cuestionario del proyecto «El profesorado de Cataluña» 79
7. Bibliografía 94

Capítulo II. La entrevista 97
David Rodríguez-Gómez
1. La entrevista como técnica de investigación cualitativa 99
1.1. Definición y usos de la entrevista 101
1.2. Comparación con otras técnicas de investigación . 110
2. El diseño y desarrollo de una entrevista 113
2.1. El guion de la entrevista 114
2.2. El muestreo en la entrevista 121
2.3. La conducción de la entrevista 123
3. Transcripción y análisis de la entrevista 132
4. Algunas notas sobre la fiabilidad y validez de las entrevistas 140
5. Problemáticas habituales 141
6. Competencias del entrevistador y su formación 146
7. Aspectos éticos que considerar 153
8. Bibliografía 155

Capítulo III. El grupo de discusión 159
Sergi Fàbregues, Marie-Hélène Paré
1. El grupo de discusión como técnica de investigación cualitativa 162
1.1. Definición y usos del grupo de discusión 162
1.2. Comparación con otras técnicas de investigación cualitativa 168
1.3. Usos combinados del grupo de discusión con otras técnicas de investigación 170
2. El diseño y la conducción del grupo de discusión 174
2.1. El muestreo del grupo de discusión 175
2.1.1. La composición del grupo de discusión 176
2.1.2. El número de grupos de discusión 178
2.2. Aspectos que considerar antes de la sesión 179
2.3. La conducción del grupo 183
2.4. La transcripción y el análisis de la información recogida 186
3. Bibliografía 187

Capítulo IV. La observación participante 193
Sergi Fàbregues, Marie-Hélène Paré
1. La observación participante como técnica de investigación cualitativa 195
1.1. Tipo de observación según el grado de participación del investigador 195
1.2. Definición y usos de la observación participante .. 197
1.3. La calidad de los datos en la observación participante 200
1.4. Una nota sobre la distinción entre la observación participante y la etnografía 201

1.5. Usos combinados de la observación participante con otras técnicas de investigación 203
2. El diseño y la conducción de la observación participante 205
2.1. La definición del problema de investigación 205
2.2. Fases en el proceso de observación 206
2.3. Estrategias de muestreo y selección 207
2.4. Acceso al lugar de observación 209
2.5. Establecimiento de relaciones en el campo 211
2.6. Recogida de información 213
2.6.1. Principios para la recogida de información .. 213
2.6.2. Tipos de elementos que observar 214
2.6.3. Tipos de notas de campo 215
2.6.4. Formas de grabación de la información observada 217
2.7. Análisis de la información 218
2.8. Redacción del informe de investigación 220
3. Bibliografía 221

Introducción

Este libro introduce al lector a cuatro técnicas de recogida de datos a menudo utilizadas en la investigación social y educativa: el cuestionario, la entrevista, el grupo de discusión y la observación participante. En el ciclo de la investigación, estas técnicas son implementadas con el fin de aglutinar un conjunto de evidencias, que, una vez analizadas, permitan dar respuesta a las preguntas de la investigación.

La naturaleza de la información generada es un aspecto central en el momento de decidir la técnica que guiará la recogida de datos. Cada técnica produce un tipo de información diferente y, en consecuencia, da acceso a dimensiones diferentes de los fenómenos sociales investigados. Por ejemplo, la realización de una entrevista posibilita conocer, a partir de una serie de manifestaciones verbales, las percepciones de la persona entrevistada en torno a un objeto de estudio. En cambio, un cuestionario permite obtener respuestas codificadas sobre este objeto, pero en este caso, generalmente provenientes de una muestra mucho más amplia de la población. Diferentes técnicas pueden ser, pues, empleadas para investigar un mismo fenómeno. Ahora bien, en la medida en que la información generada en cada caso responde a preguntas de investigación diferentes, el investigador tiene que ser consciente de la técnica más adecuada en cada situación, atendiendo al enfoque y al propósito de la investigación.

Asimismo, el investigador también tiene que tener en cuenta que la elección de una u otra técnica condicionará las decisiones que haya que tomar tanto de manera transversal, en el fomento y

evaluación de la calidad de la investigación, como *a posteriori*, durante el análisis y generación de inferencias. Por lo tanto, tendrá que entender que la recogida de datos es una fase más dentro de un conglomerado de fases en constante interacción entre sí, de modo que las decisiones tomadas en un momento de la investigación tendrán una influencia directa sobre el resto de momentos y viceversa. Esto le llevará a adquirir conciencia de la contingencia inherente a todo proceso de investigación y de las implicaciones para su diseño y conducción: no hay decisiones metodológicas que en términos absolutos sean más correctas o válidas que otras, sino que habrá que valorar la pertinencia de estas decisiones en el contexto particular de cada situación de investigación. Y por esta razón, no es importante solo que el investigador sea consciente de esta circunstancia, sino también deberá disponer del conocimiento y recursos para justificar de manera rigurosa y argumentada sus decisiones.

A pesar de ser centrales, las consideraciones metodológicas no son, sin embargo, el único elemento a valorar a la hora de diseñar la fase de recogida de datos de la investigación. Hay, además, otros elementos de tipo más pragmático, como los recursos económicos, el tiempo disponible o las posibilidades de acceso al entorno estudiado, de importancia tal que condicionan el planteamiento de una investigación. Por ejemplo, ante la situación de no disponer de presupuesto suficiente para implementar una encuesta, el investigador posiblemente opte por crear grupos de discusión y, en consecuencia, modifique la naturaleza de las preguntas que habrá que responder. La investigación en ciencias sociales se desarrolla, pues, en un entorno que condiciona el rango de decisiones posibles y obliga al investigador a conocer las diferentes alternativas que tiene a su disposición.

La finalidad de este libro es dotar, al lector interesado en llevar a cabo un proyecto de investigación social y educativa, de un marco de referencia para el diseño e implementación de una selección de instrumentos de investigación, así como para la evaluación de su pertenencia y adecuación a cada situación de investigación. El libro se organiza en cuatro capítulos.

En el primer capítulo tratamos de acercarnos a los rasgos principales del cuestionario como técnica para la recogida de datos. Así, empezamos por plantear algunos elementos básicos relativos a su origen, su función en el marco de las diferentes técnicas disponibles y, finalmente, cómo se inserta en el proceso de diseño de una investigación con datos cuantitativos. A continuación, recorremos las principales fases en su diseño, concretando las decisiones que el investigador tiene que ir tomando en el contexto de su investigación. Nos movemos, por lo tanto, desde los aspectos más generales y abstractos hasta las cuestiones más específicas implicadas en el diseño y la administración de cuestionarios, destacando algunos conceptos e ideas importantes. Este viaje concluye con la presentación del caso de una investigación basada en la metodología de encuestas, que nos permitirá ilustrar en un ejemplo práctico el conjunto de decisiones estratégicas a tomar.

En el segundo capítulo nos aproximamos a la entrevista como técnica de recogida de datos típicamente cualitativa, diferenciándola de otras técnicas cercanas como la entrevista grupal o el cuestionario, delimitamos sus principales usos y funciones, realizamos algunas consideraciones sobre su diseño y desarrollo, especificamos algunas cuestiones claves sobre la transcripción y análisis de la información recogida, esbozamos un debate abierto sobre la validez y fiabilidad de la entrevista, comentamos algunas de las problemáticas habituales y las competencias de un «buen» entrevistador y, finalmente, abordamos brevemente las principales

cuestiones éticas a considerar cuando utilizamos la entrevista de investigación. Esperamos responder así a cuestiones típicas que cualquier investigador tiene que plantearse cuando emprende el diseño de su investigación: ¿por qué tendría que utilizar la entrevista? ¿En qué medida los datos obtenidos mediante la entrevista y la interacción con los participantes contribuyen a lograr los objetivos de mi investigación? ¿Es la entrevista cualitativa la mejor opción para mi propósito? ¿Cómo construyo la entrevista y selecciono a los informantes? ¿Cómo tengo que proceder y comportarme en el desarrollo de la entrevista? ¿Cuáles son las principales problemáticas a las que tendré que hacer frente?

En el tercer y cuarto capítulo presentamos dos técnicas de recogida de datos utilizadas en diseños de investigación cualitativa, el grupo de discusión y la observación participante. En ambos capítulos exponemos una breve introducción histórica y una reflexión sobre su papel en el marco de la disciplina psicológica. A continuación, presentamos una definición y enumeramos los principales usos de ambas técnicas en la investigación en ciencias sociales y del comportamiento. Seguidamente, ofrecemos un listado de combinaciones posibles con otras técnicas, ya sea en la forma de diseños únicamente cualitativos o bien mixtos (o sea, con componentes también cuantitativos). Concluimos cada capítulo con una explicación detallada de los pasos a seguir en el diseño y la conducción de cada técnica, incluyendo las fases de su implementación, el muestreo y la puesta en práctica de la recogida de datos. En ambos capítulos, la mayoría de las explicaciones están complementadas con ejemplos de investigaciones reales en el ámbito de la psicología.

Capítulo I

El cuestionario

Julio Meneses

1. Introducción

En este capítulo trataremos de acercarnos a las características principales del cuestionario como técnica para la recogida de datos en las investigaciones sociales. Así, empezaremos por plantearnos algunos elementos básicos relativos a su origen, su función en el marco de las diferentes técnicas disponibles y, finalmente, cómo se inserta en el proceso de diseño de una investigación empírica con datos cuantitativos. A continuación, recorreremos las principales fases en su diseño, concretando las decisiones que el investigador debe ir tomando en el contexto de su investigación. Nos moveremos, por lo tanto, desde los aspectos más generales y abstractos hasta las cuestiones más específicas implicadas en el diseño y la administración de cuestionarios, atacando algunos conceptos e ideas importantes. Finalmente, este viaje concluye con la presentación del caso de una investigación basada en la metodología de encuestas, que nos permitirá ilustrar en un ejemplo práctico el conjunto de decisiones estratégicas que debemos tomar.

A pesar de que este texto se plantea como una introducción a la cuestión, se advierte al lector de la conveniencia de refrescar algunas nociones sobre teoría de la medida, probabilidad, estadística básica y psicometría, así como de la importancia de trabajar, al menos, las lecturas complementarias recomendadas. Entre otros, los trabajos de Bethlehem (2009), Fowler (2009), Díaz y Núñez (2008), Díaz (2005), Czaja y Blair (2005), Groves et. al. (2004), de

Vaus (2002) o Azofra (1999) pueden ayudar para un adecuado –y progresivo– desarrollo de las competencias necesarias para el diseño y la administración de cuestionarios que aquí nos proponemos introducir. El lector interesado encontrará también algunas referencias en momentos puntuales para extender y profundizar en algunas cuestiones que difícilmente, y por su complejidad, podemos abordar en detalle en esta introducción.

1.1. Antecedentes históricos

Gracias a los últimos desarrollos metodológicos y, especialmente, al tratamiento estadístico de los datos, la metodología de encuestas se ha convertido en una de las alternativas más frecuentemente empleadas en las últimas décadas de investigación social. Se trata de un instrumento aparentemente sencillo de construir, basado en el autoinforme como método para la recogida de información y, en consecuencia, con importantes ahorros en el tiempo de desarrollo del trabajo de campo, que ha conducido a una auténtica eclosión de este tipo de trabajos en la investigación social moderna, hasta tal punto que han acabado por trascender el propio campo de la investigación para formar parte, de manera más o menos acertada, de nuestra vida cotidiana.

A pesar de esta importancia relativamente reciente en la investigación empírica, los cuestionarios tienen a la vez una larga sombra en la historia de la recogida y el tratamiento de los datos de las primeras sociedades humanas. Un antecedente remoto, quizá de los más antiguos de los que tenemos constancia, fue el establecimiento de los **censos**[1] **poblacionales** en el antiguo Egipto. Des-

1. La palabra «censo» proviene del verbo latino *censere*, que quiere decir juzgar, estimar, contar... En una referencia cultural clásica, este es el mismo censo que, según la historia

de entonces, y a medida que las sociedades se fueron desarrollando, el interés por conocer las poblaciones que se estaban administrando fue un objetivo de los gobernantes de los grandes imperios babilónico, persa, chino y griego, llegando a consolidarse, durante el imperio romano, como herramienta fundamental para el control de las personas, sus pertinencias y sus deberes tributarios.

Así, y de hecho hasta la actualidad, muchos y muy distintos tipos de censos se han llevado a cabo. Y no solo sobre personas, sino también sobre terrenos o animales, hasta el punto de que, junto con el desarrollo de los estados modernos, se fueron constituyendo los primeros corpus de datos poblacionales. Nace, a mediados del siglo XVIII, un antecedente más reciente en este contexto como es la **estadística**, término originalmente empleado para referirse a la necesidad de los gobernantes de producir y recolectar estos datos sobre el Estado. Progresivamente, y a medida que se popularizaba el término fuera del ámbito de la gobernanza, su significado se vio ampliado, para convertirse durante el siglo XIX en lo que hoy en día conocemos. Es decir, la disciplina matemática encargada de recoger, presentar, analizar e interpretar datos en el contexto de la investigación.

Por otro lado, junto con la importancia de la medida para tomar decisiones, el error que producimos durante este proceso nos muestra otro importante antecedente reciente de la metodología de encuestas. Desarrollada a partir del interés por los juegos de azar durante el siglo XVII, el análisis de las propiedades de los fenómenos aleatorios (por ejemplo, el lanzamiento de un moneda o un dado) constituyó la base para el nacimiento de la moderna **teoría de la probabilidad**, gracias a los trabajos de Andrey Kol-

de la natividad, obligó a José y María a trasladarse a Belén bajo las órdenes de Julio César, quien requirió a todos los habitantes del imperio volver a su pueblo de origen para ser (re)contados.

mogorov a principios del siglo XX. En sus raíces, los primeros desarrollos de la teoría sobre el error, y gracias a la introducción de conceptos como el marco muestral, la ley de los grandes números o el teorema central del límite, se ponen las bases para las dos grandes estrategias de la estadística inferencial habituales en el tratamiento de los datos generados con cuestionarios: la estimación de parámetros poblacionales y el contraste de hipótesis.

Asimismo, y reconociendo el trabajo que se llevó a cabo durante la primera mitad del siglo XX para establecer los instrumentos necesarios para el estudio de los procesos psicológicos, es importante tener en cuenta las aportaciones que autores como Charles Spearman o Raymond Cattell hicieron en el contexto de la **medida de la inteligencia** y **la personalidad**. Los dos, considerados los padres del análisis factorial, fueron capaces de plantear los elementos fundamentales a partir de los cuales se desarrollaron las herramientas de las que hoy en día disponemos para identificar dimensiones subyacentes, y así reducir la complejidad de los datos recogidos mediante cuestionarios. Tanto desde el punto de vista matemático, como a partir del reconocimiento de la necesidad de disponer de una buena teoría que guíe la interpretación de los datos, son importantes contribuciones al modo como la psicología y otras ciencias sociales se acercan en la actualidad a los elementos no directamente observables del comportamiento humano.

Finalmente, en relación con los antecedentes más recientes, conviene señalar también la importancia que tuvo el desarrollo de los primeros **estudios de marketing y de intención de voto**[2] en el otro lado del Atlántico. Así, más allá del interés por los datos poblacionales, el desarrollo en estos contextos contribuyó a la generación de una sensibilidad especial por el papel del individuo como informante clave en el proceso de recogida de información, con implicaciones políticas y económicas de primera magnitud. Ya fuera para conocer los hábitos o intereses de cara al consumo de las personas, o para conocer su intención de voto con el fin de intentar pronosticar el resultado de unas elecciones, lo cierto es que estos estudios pioneros empezaron a trabajar, desde el punto de vista práctico, con elementos críticos planteados anteriormente desde la teoría de la probabilidad, como la selección de los individuos y la composición de muestras representativas. Nace, en este contexto, el campo de trabajo de la metodología de encuestas, largamente desarrollado a partir de este momento en la ciencia social con carácter empírico y cuantitativo.

1.2. La metodología de encuestas en el contexto de los métodos de investigación

Más allá del ejercicio histórico, esta pequeña introducción por la vía de los antecedentes o fuentes remotas y más recientes nos

2. Las elecciones presidenciales americanas de 1948 fueron clave en este desarrollo, hasta el punto de que estuvieron a punto de hacer desaparecer los sondeos del panorama político. Después de una apuesta clara de los diarios de gran tirada por él, el candidato republicano Thomas E. Dewey fue derrotado ampliamente por el demócrata Harry S. Truman, quien se proclamó presidente contra todo pronóstico. El error, como después se demostró, vino precisamente ligado al propio pronóstico, que partía de una administración fundamentalmente telefónica que sesgó los resultados en un momento histórico en el que el teléfono no estaba al alcance de toda la población de Estados Unidos.

permite ir introduciendo los principales elementos que han ido conformando el cuestionario, ya sea como método de investigación o como técnica específica. Más adelante, nos referiremos con detalle sobre la precisión terminológica que este término requiere, pero de manera sintética podríamos decir que el cuestionario ocupa este espacio en el contexto de la investigación social para atender a tres requisitos principales:

- necesidad de producir y recoger datos estructurados para tomar decisiones;
- gracias a la colaboración de las propias personas como autoinformadores;
- con una precisión (o error) conocida para las afirmaciones obtenidas.

Estos tres elementos nos muestran los rasgos característicos que a continuación desarrollaremos, tratándose de un instrumento estandarizado que permite la recogida eficiente de datos, muchas veces a gran escala, para extraer información relevante sobre una muestra o la población que esta muestra representa.

Como es obvio, el investigador no siempre puede acceder a su objeto de análisis, bien porque no se puede desplazar para observar, cuantificar y registrar los fenómenos de su interés, bien porque, a veces, incluso algunos de estos fenómenos resultan imposibles de ser tratados externamente (por ejemplo, muchos de los constructos que interesan a la psicología: la inteligencia, la personalidad, las creencias, etc.). En este sentido, el cuestionario se enmarcaría dentro de las técnicas orientadas a la sistematización del autoinforme de los participantes, tratando de estandarizar tanto las preguntas como las respuestas, bajo el supuesto de que la variabilidad observada en los datos será producto, en la mayor parte

posible, bien de las variaciones reales entre los individuos o bien de un mismo sujeto en momentos diferentes.

Estas cuestiones, que más adelante volveremos a tratar, tienen que ver con el especial interés del investigador por la fiabilidad y la validez de sus medidas, piedras angulares junto con un adecuado muestreo, en el diseño y la administración de cuestionarios. Además, introducen todo un conjunto de nuevos elementos que se deben tener presentes en la construcción del propio instrumento y durante el trabajo de campo, donde el autoinforme tiene que ser tratado con el rigor necesario para que resulte, en su agregación, provechoso para una investigación basada en datos cuantitativos. Algunas precauciones irán emergiendo durante el texto, acabando de concretar el ejercicio de aprendizaje sobre el diseño de cuestionarios.

Dicho esto, hemos de tener presente que la evaluación estandarizada propuesta con un cuestionario no está exenta de limitaciones, como no lo está de cualquier otra metodología de investigación, de manera que resulta imprescindible que el investigador conozca sus posibilidades y limitaciones para poder tomar la mejor decisión. Así, por ejemplo, el cuestionario está basado en el supuesto del interés por la respuesta –y la reflexión– individual, donde es la agregación de respuestas discretas e individuales la que caracteriza el conocimiento del objeto de estudio. Lejos quedan, pues, los elementos relativos a la complejidad discursiva, especialmente en los procesos de emergencia de significados, que en cambio son propios de otras técnicas de tipo cualitativo, como son la entrevista, el grupo de discusión o la observación directa de los comportamientos.

2. El cuestionario como técnica de investigación cuantitativa

El conocimiento de las diferentes técnicas de investigación permite al investigador la correcta elección del medio más adecuado para llevar a cabo su trabajo de campo en el contacto con la realidad que es objeto de su investigación. Por esta razón, para conocer los principales elementos constitutivos de la filosofía subyacente a la construcción de cuestionarios, empezaremos por tratar de formular una definición más o menos canónica de estos instrumentos, enfrentándola a otros términos frecuentemente empleados, a pesar de que no siempre de manera correcta.

A continuación, nos plantearemos algunas cuestiones importantes antes de construir uno: con cuestionarios, ¿qué se puede medir, cómo y para qué? Finalmente, presentaremos los rasgos distintivos de la administración electrónica de cuestionarios como una de las formas de administración a distancia más populares en la actualidad. Pero empecemos por el principio, ¿qué es exactamente un cuestionario?

2.1. Cuestionarios, encuestas y tests

Un cuestionario es, por definición, el instrumento estandarizado que empleamos para la recogida de datos durante el trabajo de campo de algunas investigaciones cuantitativas, fundamentalmente, las que se llevan a cabo con metodologías de encuestas. En pocas palabras, se podría decir que es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, empleando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respues-

tas para describir a la población a la que pertenecen y/o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre medidas de su interés.

Así, si el **cuestionario** es la técnica o instrumento empleado, la **metodología de encuestas** es el conjunto de pasos organizados para su diseño y administración, y para la recogida de los datos obtenidos. La distinción es importante, a pesar de que no es infrecuente encontrar un cierto intercambio entre estos términos, empleando la palabra encuesta para referirse también a un cuestionario específico. Más allá de las precisiones terminológicas, lo realmente importante es tener presente la diferencia fundamental existente entre el método de investigación que nos provee del contexto para tomar decisiones en el diseño de la investigación con cuestionarios y la herramienta que el científico elabora para llevar a cabo la recogida de datos durante el trabajo de campo.

Por otro lado, la confusión no es exclusiva de nuestra lengua y resulta también frecuente encontrar en los textos científicos ingleses el uso de la palabra *survey* para designar tanto el proceso (*to conduct a survey*) como el propio objeto que empleamos para hacerlo (*to fill a survey*), denominado también *questionnaire*. Añadiendo algo más de complejidad, este término no solo puede funcionar como un nombre en lengua inglesa, sino que también puede representar el verbo para designar la acción de llevar a cabo el propio proceso de encuesta (*to survey a group of participants*). Es importante tener en cuenta este matiz, especialmente en el momento de consultar la amplia bibliografía especializada disponible.

Pero además, disponemos de otros términos para referirnos a algunas formas específicas que la organización de preguntas puede adoptar en el contexto de la construcción de cuestionarios. Así, resulta común el término **test** para referirse a un conjunto de ítems que comparten enunciado y escala de respuesta, maximizando la estructuración de la información generalmente con pro-

pósitos clasificatorios. De entre ellos, podemos destacar las **escalas** y los **índices**. Los dos sistemas de organización de los ítems permiten la construcción de medidas agregadas o compuestas, variando según si el procedimiento supone la busca de patrones de respuesta (escalas) o la suma de las puntuaciones directas (índices). Volveremos más adelante sobre esta cuestión, cuando nos planteemos cómo tenemos que hacer para medir con cuestionarios.

En todos los casos, los tests desarrollados durante las últimas décadas de ciencia social son instrumentos altamente estandarizados, a veces baremados en investigaciones previas según los requisitos psicométricos al uso, que pretenden establecerse como herramientas de elección en la medida de actitudes o el estudio de procesos psicológicos. Normalmente, vienen precedidos de una teoría bastante desarrollada, donde se trazan todos los elementos que intervienen para la obtención de una medida reproducible y comunicable entre los investigadores de un mismo ámbito. Un ejemplo paradigmático podría ser el caso de la evaluación de la personalidad, donde las distintas teorías han ido formulando sus instrumentos específicos.

Por otro lado, y particularmente en los contextos de investigación sociológica o política, la administración de un cuestionario puede adoptar el nombre de **sondeo**, donde generalmente se lleva a cabo todo el proceso establecido según la metodología de encuestas pero con una muestra no representativa de la población. En estos casos, el cuidado para interpretar la información proporcionada es indispensable, dado que a pesar de que se trata de promover el conocimiento sobre algún tema de interés (por ejemplo, los sondeos de opinión) no siempre lo hacen con todas las garantías que exige la investigación científica.

Así, recapitulando, la encuesta es el proceso en su conjunto, desde la definición del cuestionario en función de los objetivos

de investigación hasta la codificación de las respuestas obtenidas a partir de la muestra, donde el cuestionario es la herramienta específicamente diseñada para la administración de las preguntas, organizada o no en escalas o índices, que a veces se extraen de la reproducción de ítems provenientes de tests estandarizados y baremados. Es importante tener en cuenta que, más allá de las definiciones más o menos formales, muchos de estos términos han acabado formando parte del lenguaje popular, conduciendo no solo a la confusión entre ellos, sino a la simplificación de sus principales elementos definitorios.

De este modo, un cuestionario no es solo un conjunto de preguntas más o menos organizadas para su cumplimentación (como, por ejemplo, lo es el formulario de ingreso a una universidad, un test de una revista de moda o las papeletas de una votación), sino que representa un caso particular en el que, teniendo en cuenta los requisitos que mencionábamos en el punto anterior, se pretende:

- producir datos cuantitativos para su tratamiento y análisis estadístico,
- preguntando de manera estructurada a un conjunto determinado de personas,
- que representan a una población determinada.

En este sentido, a pesar de que algunos de los ejemplos anteriores podrían cumplir varios de estos requisitos, solo el cuestionario es el instrumento que responde necesariamente a todos. Pero una vez establecida la definición y ajustada la terminología, conviene completar este primer contacto con las tres preguntas fundamentales que todo investigador deberá tener presentes en el momento de optar por su utilización: ¿qué medimos, cómo lo hacemos y para qué? Empezamos por la primera.

2.2. ¿Qué medimos con cuestionarios?

Diseñar cuestionarios no es una ciencia exacta, cuando menos por el componente artesanal que la construcción de sus elementos principales supone. Si nos fijamos en estos, no resulta difícil observar que medir con cuestionarios tiene que ver con la formulación adecuada de las preguntas y respuestas (o ítems) que los conforman. Más adelante nos adentraremos en algunos aspectos importantes a tener en cuenta, pero no podemos obviar una cuestión previa que tiene mucho que ver con la idoneidad del cuestionario para la satisfacción de los objetivos de la investigación social.

Así, esta técnica es de elección en el desarrollo de trabajos de campo que requieran la recogida sistemática y estructurada de información aportada por un número sustancial de informadores. En este sentido, el cuestionario puede ser considerado una herramienta de espectro extensivo –especialmente, si la comparamos por ejemplo con una entrevista en profundidad–, a pesar de que incorpora un componente introspectivo en cuanto al ejercicio que el informador hace –a diferencia, por ejemplo, de una observación– para responder a las cuestiones planteadas. De este modo, se ha ido estableciendo como técnica recomendable tanto en diseños de investigación experimental o cuasiexperimental basados en la comparación de grupos, como en aquellos que buscan el estudio de poblaciones mediante la construcción de muestras estadísticamente representativas.

Es decir, en la tensión inherente a cualquier investigación, tan bien puede ser utilizado al servicio de la **validez interna** –por ejemplo, tratando de demostrar la efectividad de un determinado método de enseñanza en el rendimiento de un grupo controlado de estudiantes– como de la **validez externa** –en este caso, por ejemplo, tratando de determinar las competencias digitales de los

estudiante de un determinado sistema educativo–. En las dos situaciones, y también en todas las que tienen cabida entre ellas, los mecanismos de funcionamiento del cuestionario son similares, pero requieren un adecuado planteamiento para responder a las necesidades específicas del investigador. Pero más allá del diseño de investigación en el que se inscribe, ¿qué podemos preguntar exactamente a nuestros informadores mediante un cuestionario?

A pesar de que responder a esta pregunta puede parecer un ejercicio de abstracción, hay que tener presente que cualquier ítem que seamos capaces de construir en un cuestionario pertenece necesariamente a dos grandes tipos de cuestiones principales: las preguntas factuales y las subjetivas. Por un lado, las **preguntas factuales** son aquellas en las que pedimos a la persona que nos informe sobre acontecimientos, hechos y comportamientos concretos que, en principio, podrían ser contrastados con una observación independiente. El informador, en este caso, nos proporciona una información que, eventualmente, podría llegar a ser comprobada, a pesar de que los costes de este contraste puedan ser tan elevados como para desaconsejarlo. Por su parte, las **preguntas subjetivas** serían aquellas en las cuales el ejercicio reflexivo de la persona nos reporta una información que no puede ser contrastada de ninguna otra manera. Es el caso de las opiniones, las creencias, los sentimientos y, en general, cualquier estado subjetivo autoinformado del que no existe ningún otro medio para acceder a él más que el juicio del propio sujeto.

Volveremos más adelante sobre esta cuestión, como decimos, con importantes implicaciones para la obtención de medidas fiables y válidas sobre el objeto de investigación. Pero, para lo que nos interesa ahora, el objetivo principal del investigador es formular aquellas preguntas –sean factuales o subjetivas– que mejor representen sus objetivos de investigación. Ya sea en la estima-

ción de un parámetro poblacional o en el contraste de hipótesis sobre ciertas relaciones entre variables, el reto no solo se encuentra en conseguir la información que precisa, sino en proporcionar las mejores condiciones para la colaboración de los participantes minimizando los sesgos que se puedan producir durante el proceso. No olvidemos que diseñar y administrar un cuestionario no es más que estructurar un determinado conjunto de acciones para obtener y registrar una determinada información. No entender la pregunta, no conocer la respuesta, no querer proporcionarla o no saber hacerlo adecuadamente son algunas de las principales amenazas que, en relación con la calidad de los datos obtenidos, el investigador deberá saber prever y afrontar.

Así, mediante la formulación de las preguntas adecuadas, la metodología de encuestas nos permite investigar fenómenos, como los conocimientos, las actitudes o los comportamientos, donde los participantes son los mejores informadores, bien porque sean observadores directos o bien porque no exista –o no esté a nuestra disposición– una observación independiente del juicio de las propias personas implicadas. Ya sea mediante la creación de un instrumento específico para la ocasión, o reutilizando total o parcialmente un instrumento ya existente, son tantos los ámbitos y las posibilidades que en ellos se abren para el trabajo con cuestionarios que solo la creatividad y la pericia del investigador pueden poner límites en el diseño de sus instrumentos.

2.3. ¿Cómo medimos con cuestionarios?

Medir con cuestionarios, como ya hemos señalado, es un ejercicio de estructuración de la recogida de información que, con sus virtudes y limitaciones, se aleja de otras técnicas discursivas.

Por oposición a estas, el cuestionario se propone como un instrumento capaz de generar datos cuantitativos, susceptibles de ser tratados estadísticamente, a partir de la agregación de la información proporcionada por los participantes. De este modo, si para aproximarnos a la cuestión sobre qué podemos medir nos hemos planteado los tipos de preguntas que podemos hacer, podemos hacer lo mismo con la cuestión sobre el cómo lo podemos hacer, atendiendo ahora al tipo de respuesta que podemos emplear: las respuestas abiertas y las cerradas.

A grandes rasgos, las **preguntas abiertas** son aquellas en las que proporcionamos el máximo grado de libertad a la expresión de la respuesta. Generalmente se concretan mediante un espacio libre de respuesta verbal, con dimensiones no determinadas pero de una cierta extensión como para suscitar unas palabras o unas frases. En cambio, las **preguntas cerradas** son aquellas en las que, más allá de la escala empleada para la respuesta, ofrecen al participante la posibilidad de elegir entre las diferentes alternativas propuestas. La distinción no es irrelevante, puesto que afecta directamente a la manera como después seremos capaces de tratar la información obtenida. Si bien es cierto que las preguntas abiertas pueden ser categorizadas posteriormente, resultan a priori incompatibles con los fundamentos analíticos inherentemente no discursivos en los que esta técnica se apoya. Es decir, el tratamiento estadístico de la información cuantitativa obtenida en el trabajo de campo como base para la generación de conocimiento.

A pesar de que las preguntas abiertas, en principio, nos ofrecerían la posibilidad de captar la respuesta de los participantes en toda su complejidad –por ejemplo, empleando sus palabras, en los términos que consideren más adecuados y sin condicionamientos previos–, lo cierto es que son muchas las virtudes que nos aportan las preguntas cerradas, desde el punto de vista de la recogida de

la información. Así, más allá de su inestimable capacidad para generar datos cuantitativos, este tipo de preguntas permiten incrementar la precisión con la que los participantes informan. Por un lado, reduciendo los errores de comprensión sobre la pregunta, así como ayudando al juicio ofreciendo un conjunto determinado de alternativas al informador. Por otro lado, al ofrecer un conjunto determinado de alternativas, las preguntas cerradas contribuyen también a la reducción de su singularidad, controlando la dispersión que podría hacer inviable el tratamiento significativo de las respuestas.

En cambio, no todo son ventajas en el proceso de estructuración, puesto que este tipo de respuesta empuja al investigador a tener presentes y combatir otras fuentes de sesgo que, más allá del modo como formulamos las preguntas, supone la elección de opciones que ofrecemos a los participantes para responder. Sacrificar la libertad de la pregunta abierta, propia de otras técnicas de tipo cualitativo, requiere un esfuerzo especial para revisar a fondo la temática de estudio, los trabajos teóricos previos generados en el área y las aproximaciones que otros investigadores han desarrollado para construir sus medidas. No es extraño, en este sentido, que en el proceso de construcción de cuestionarios se lleven a cabo algunas entrevistas o grupos de discusión, que, con un carácter previo y exploratorio, suministren la información necesaria para la formulación y redacción adecuada de los ítems.

En cualquier caso, al margen de los riesgos que pueda suponer, gracias a este proceso de estructuración que suponen las preguntas cerradas podemos cumplir con un supuesto básico de la metodología de encuestas. Si consideramos el cuestionario en el núcleo del proceso de medida, el objetivo del investigador es desarrollar un conjunto de ítems estables, tanto en el contenido como en la forma, que permitan garantizar una correcta atribución de

la variabilidad observada. Es decir, ser capaces de determinar razonablemente que el resultado de nuestra medida se debe totalmente, o en su mayor parte, bien a una variación efectiva de los participantes ante un estímulo constante o bien a la variación del mismo individuo en dos momentos temporales diferentes. Esta no es una cuestión menor, inherente como decimos al tratamiento de los datos cuantitativos, que en definitiva nos permite garantizar –con un cierto grado de confianza– que la variabilidad no es producto del proceso de administración del propio estímulo, sino de los individuos y, por tanto, es posible agregar y comparar sus respuestas.

Al fin y al cabo, diseñar cuestionarios es trabajar en este proceso de estructuración, siguiendo unas reglas determinadas y planificando cuidadosamente los ítems –las preguntas, así como el tipo de respuestas– para maximizar la calidad de la información obtenida de una manera sistemática. Volveremos más adelante sobre estas cuestiones, cuando nos ocupemos del proceso de construcción de los ítems propiamente dicho, donde nos centraremos específicamente en aquellos que permiten un tipo de respuesta cerrada.

2.4. ¿Para qué medimos con cuestionarios?

Finalmente, preguntarse por el porqué o para qué de la medida con cuestionarios es explorar las razones, las finalidades, con las que organizamos todo el proceso según las indicaciones establecidas por la metodología de encuestas. Medimos, en definitiva, porque queremos generar una determinada información cuantitativa que, según el diseño de la investigación en la que la incluyamos, nos servirá para dar alguna respuesta a las preguntas o hi-

pótesis planteadas. Pero conviene tener presente que el valor de las respuestas generadas no es, estrictamente, intrínseco. Más bien al contrario, su valor se encuentra en estrecha relación con los fenómenos que se supone que estamos tratando de medir. Las buenas medidas, las medidas de calidad, son aquellas que maximizan la relación entre las respuestas obtenidas y los conocimientos, las actitudes o los comportamientos que estamos tratando de medir indirectamente a partir del autoinforme de los participantes.

En este sentido, la razón fundamental por la que empleamos los cuestionarios es porque queremos obtener medidas cuantitativas válidas y fiables, cumpliendo con las exigencias que el método científico plantea. Una **medida fiable** es, por definición, aquella que se obtiene con precisión, sin sesgos, es decir, que es consistente. En relación con el supuesto de atribución de la variabilidad, una medida fiable es aquella en la que podemos asegurar, con un cierto nivel de confianza, que la variación observada en los datos es, de hecho, un reflejo directo de la variabilidad de los fenómenos que pretendemos analizar. Es decir, que no es el producto espurio del error durante el propio proceso de medida. En cambio, disponer de medidas fiables no garantiza, o al menos no es suficiente, para que también sean válidas. Así, por su parte, una **medida válida** es aquella en la que podemos garantizar, con un cierto nivel de confianza, que estamos midiendo aquello que realmente pretendemos medir; es decir, que es exacta. Y, por lo tanto, estamos dando una respuesta adecuada a la pregunta que, en último término, queremos formular mediante el uso de un cuestionario.

Tanto la fiabilidad como la validez son dos conceptos fundamentales para la teoría de la medida, que trascienden los límites de este texto (podéis ver Meneses et al. 2013, para una discusión más amplia). En cualquier caso, son esenciales para que el investigador cumpla con el objetivo de la correcta atribución de la varia-

bilidad observada. Tal y como hemos señalado antes, en la discusión sobre los diferentes tipos de preguntas con los que podemos confeccionar los ítems de un cuestionario, el hecho de no disponer de un correlato externo al juicio del participante –bien porque es excesivamente costoso cuando es teóricamente posible con las preguntas factuales, bien porque no es posible con las preguntas subjetivas– convierte estas medidas en indirectas, y obliga al investigador a emplear estrategias alternativas basadas en el estudio de patrones de respuesta. Del mismo modo, en relación con los tipos de respuesta, el proceso de estructuración al que hacíamos referencia en relación con el diseño de ítems con respuesta cerrada nos permite tratarlos conjuntamente mediante la construcción de escalas e índices. Solo así podemos comprobar la calidad de los datos cuantitativos generados, tratándolos estadísticamente mediante los heurísticos desarrollados alrededor de los tests en el campo de la psicometría.

Pero concluyendo con la pregunta sobre el para qué empleamos cuestionarios, cuando pretendemos obtener medidas de calidad –es decir, fiables y válidas– lo hacemos no solo para caracterizar el conjunto determinado de participantes que han contribuido con su autoinforme, sino para ir más allá en el proceso de generación de conocimiento. Gracias a la estadística inferencial, y en función del grado de representatividad estadística de la muestra, esta información específica nos permite trascender el caso particular y responder a dos objetivos fundamentales para la investigación cuantitativa: la **estimación de parámetros** y el **contraste de hipótesis**. No es este el lugar más adecuado para tratarlos en detalle, pero sí para observar estas dos finalidades en relación con la necesidad de maximizar la validez interna y externa.

No siendo incompatibles, la finalidad última de la metodología de encuestas es obtener conocimiento que sea generalizable,

es decir, extrapolable a otras situaciones, sujetos o contextos para entender mejor los fenómenos que estamos analizando. Por un lado, cuando disponemos de una muestra representativa, podemos estimar un parámetro poblacional desconocido a partir del estadístico –la medida obtenida en la muestra– con un margen de error determinado y calculable. Sería el caso, por ejemplo, si queremos conocer el rendimiento de los estudiantes de un determinado país o el grado en el que se utilizan las nuevas tecnologías en un sistema educativo. De manera complementaria, si lo que queremos es analizar la covariación entre dos o más variables, el objetivo será determinar, también con un margen de error determinado y calculable, si los datos obtenidos permiten concluir que la covariación observada no se debe al azar. Siguiendo con los ejemplos, sería el caso para la comparación del rendimiento de los estudiantes de dos o más países según las características de sus estudiantes o del propio sistema educativo, o cuando queremos analizar los factores que contribuyen a la difusión de las nuevas tecnologías en un determinado sistema educativo.

Ya sea en la maximización de la validez externa (generalización a la población de referencia) o de la interna (contraste de hipótesis sobre las relaciones entre variables), la finalidad última del investigador que opta por el uso de los cuestionarios es disponer de las máximas garantías para establecer sus afirmaciones a partir de su trabajo de campo. Solo bajo esta perspectiva toma sentido el complejo reto que supone, al fin y al cabo, construir instrumentos que permitan investigar de manera estructurada fenómenos no directamente observables, como los conocimientos, las actitudes o los comportamientos de las personas.

2.5. La administración electrónica de cuestionarios

A pesar de que en un texto introductorio como este tampoco podemos abarcar todas las cuestiones relativas a la administración electrónica de cuestionarios, concluiremos esta primera parte introduciendo algunos elementos importantes que configuran sus especificidades. Teniendo en cuenta la evolución progresiva de los medios de administración, este tipo de cuestionarios supone, en el contexto de la investigación actual, un elemento de obligado conocimiento por parte de los investigadores interesados en la optimización de los procesos de administración y codificación. Junto con las facilidades ofrecidas por los programas estadísticos habituales para el tratamiento de los datos, configuran un amplio espacio en crecimiento lleno de oportunidades para la investigación cuantitativa mediante la metodología de encuestas.

En este sentido, podemos situar la administración electrónica en el marco de los diferentes métodos de **administración a distancia**. A pesar de que los cuestionarios, originalmente, fueron desarrollados para ser administrados en persona –lápiz y papel, con la asistencia del entrevistador–, se produjo un importante impulso en su utilización con la introducción de las sucesivas innovaciones en los medios de comunicación. Primero el correo postal, más tarde el teléfono y finalmente Internet, han ido incrementado las posibilidades para llegar con menos costes, pero también algunos inconvenientes, a los participantes implicados. En este sentido, como han hecho muchos autores, es importante resaltar las virtudes de los diferentes medios de administración a distancia, pero también considerar sus riesgos y limitaciones. Intentaremos aproximarnos brevemente a estos aspectos, introduciendo

algunas características específicas vinculadas a la administración electrónica de cuestionarios.

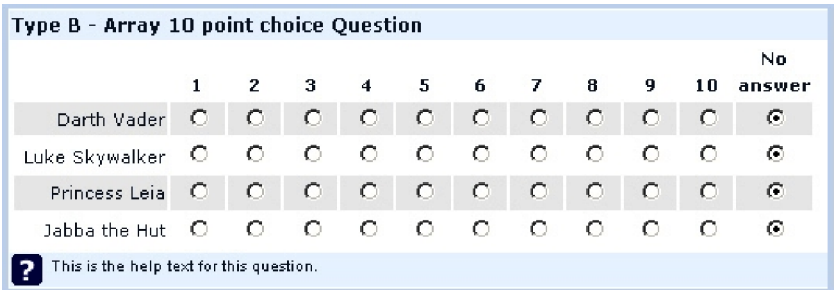
Así, si con la introducción de la administración postal, el entrevistador fue sustituido por la autocumplimentación por parte de los participantes, la llegada del teléfono permitió recuperar un cierto control con la presencia del entrevistador. Las dificultades, en términos de costes, reaparecieron con la necesidad de disponer de un cuerpo de entrevistadores formados trabajando a distancia desde los centros telefónicos. En cambio, los procesos de administración y codificación recuperaron esta (tele)presencia del entrevistador, facilitando la gestión de las dudas y aclaraciones durante el trabajo de campo que difícilmente podía cumplir la administración postal convencional. En los dos casos, la disponibilidad de un marco muestral conocido –ya sea de direcciones postales o de números de teléfono– fue condición necesaria para cumplir con los objetivos de la administración masiva a distancia, permitiendo la identificación de los sujetos para calcular las tasas de respuesta, así como analizar el posible impacto de la no respuesta como fuente de sesgo en los resultados.

En este contexto, la **administración electrónica** de cuestionarios se conforma como un amplio campo de trabajo donde la premisa básica es sencilla: medir en la Red no es, simplemente, digitalizar un cuestionario[3]. De hecho, muchas han sido las investigaciones que han tratado de determinar no solo hasta qué punto son realmente equivalentes –o comparables– a las versiones administradas mediante los otros métodos, sino cuáles son las mejores

3. Dentro de las diferentes alternativas que existen para la implementación de cuestionarios en línea, LimeSurvey es probablemente el software libre más flexible, potente y mejor documentado existente en la actualidad. Con un servidor, algunas nociones técnicas y, sobre todo, en el desarrollo de ítems y cuestionarios, podemos organizar procesos de administración realmente complejos y con todas las garantías de confidencialidad. Podéis ver el recurso libre y gratuito en http://www.limesurvey.org/.

condiciones para desarrollarlos. Así, resultan el mejor método de elección por su reducido coste de administración, su flexibilidad para trabajar con grandes muestras, así como por la facilidad y rapidez con la que podemos gestionar las respuestas y su registro sin errores de transcripción para el análisis. Además, cuando son identificados –es decir, partiendo de un marco muestral determinado– permiten el seguimiento de los participantes, el envío selectivo de recordatorios, así como el cálculo exacto de las tasas de respuesta durante todo el proceso.

Figura 1. Un ejemplo de pregunta desarrollada con LimeSurvey



Fuente: Documentación de LimeSurvey (docs.limesurvey.org)

En cambio, es importante notar que estas ventajas, así como la aparente sencillez con la que podemos administrar electrónicamente un cuestionario con las herramientas actualmente disponibles, no deben hacer confundir el rigor metodológico que exige la investigación. Desgraciadamente, no es infrecuente ver cómo esta inmediatez se ve asociada con una cierta relajación por parte del investigador, que a menudo cae en una escasa planificación de objetivos, de la muestra o de la estrategia analítica. No es este el momento para detenernos en las fases más generales del diseño y la administración de cuestionarios, pero sí para reclamar la atención sobre algunos puntos importantes que pueden afectar, irremediablemente, a la calidad del propio trabajo de campo. A pesar

de su relativo bajo coste, como cualquier otro tipo de administración, es una pieza clave en el proceso que conduce al investigador a extraer sus conclusiones, así como valorar su alcance según las limitaciones de su trabajo.

De este modo, en cuanto a la administración electrónica de cuestionarios, hay que tener un especial cuidado con el proceso de adaptación del cuestionario al medio, considerando elementos como su presentación en pantalla, el formato empleado para administrar las preguntas y alternativas de respuesta, su longitud y el tiempo exigido para su cumplimentación. Siendo una administración a distancia, el investigador debe garantizar que las cuestiones técnicas quedan muy resueltas, así como prever y resolver los problemas que puedan ir apareciendo para garantizar la equivalencia entre los diferentes entornos tecnológicos en los que los participantes se encuentran. Además, en cuanto que administración postal, también tiene que ser capaz de minimizar la necesidad de la presencia del entrevistador, procurando que todo el proceso no exija aclaraciones imprevistas en el momento de la confección del cuestionario.

Más allá de cuestiones más formales, resulta imprescindible también el conocimiento de las condiciones de acceso de los participantes en sentido amplio, como es el hecho de que deben disponer de conexión a Internet, de una dirección de correo electrónico y saber usarla –hablamos, como ya hemos dicho, de administraciones identificadas a partir de un marco muestral delimitado–, así como disponer de las habilidades informacionales más básicas para llenar un formulario en línea siguiendo las instrucciones del investigador. Son muchas y muy importantes las cuestiones que se han de tener presentes, y en este preciso sentido decíamos, y repetimos, que la administración electrónica no es, ni mucho menos, una mera digitalización del instrumento.

3. Diseño y administración de cuestionarios

Una vez nos hemos aproximado a su filosofía como técnica para la recogida de datos en las investigaciones sociales, a continuación abordaremos la segunda parte de esta introducción. Según lo que nos habíamos propuesto, acabaremos nuestro viaje planteando un conjunto de fases, con algunas nociones básicas, que tienen que conducir el diseño y la administración de cuestionarios. En ningún caso, y como es obvio, estas indicaciones agotan la complejidad que este proceso exige, sirviendo más como una orientación, un mapa o una guía, que permita situar los principales puntos de decisión en el contexto más amplio de la metodología de investigación cuantitativa.

Tal y como ya hemos discutido, el cuestionario es la técnica propia de la metodología de encuestas, y se plantea básicamente como un instrumento estandarizado, tanto en su forma como en las condiciones en las que es administrado, enfocado a la medida de fenómenos no directamente observables, como los conocimientos, las actitudes o los comportamientos, a partir de la recogida sistemática del autoinforme de los participantes. Conseguir las mejores condiciones para suscitar las respuestas de nuestros informadores, buscando su complicidad y atendiendo a sus peculiaridades, es el objetivo principal de un trabajo que empieza con la definición de los objetivos y la revisión de la literatura.

3.1. Definición de objetivos y diseño de la investigación

Como cualquier proceso de investigación, la elección de los instrumentos debe venir precedida por una cuidadosa definición

del planteamiento general de la investigación, partiendo de una pregunta pertinente, operativizada a través de un objetivo razonable en función de los medios disponibles. Como hemos visto, el cuestionario es la herramienta de elección para trabajos de campo que requieren la recogida sistemática de datos relativos a un gran número de participantes. A pesar de esto, conviene no perder de vista el balance de los beneficios y las limitaciones que hemos ido discutiendo, recordando que esta no es, esencialmente, una técnica discursiva. En contraste, hemos puesto mucho énfasis en la estructuración que supone y en el hecho de que exige una estrategia interesada por la producción de datos cuantitativos susceptibles de ser tratados estadísticamente.

En este sentido, al contrario que otras técnicas cualitativas, el cuestionario no está concebido como una herramienta de construcción progresiva o iterativa de los resultados, sino más bien como una administración puntual en uno o más tiempos. En este sentido, es importante recordar la necesidad de tener un cierto conocimiento previo sobre el objeto de investigación. Disponer de una teoría, conocer otros acercamientos previamente desarrollados en la literatura científica, o desarrollar alguna aproximación previa mediante la implementación de algún grupo de discusión o entrevistas con informadores clave son algunas estrategias habituales para evaluar la pertinencia de la técnica, así como para extraer finalmente los principales elementos que tendrán que ser considerados en el diseño de nuestras medidas. Disponer de instrumentos establecidos, de los cuales conozcamos su comportamiento psicométrico, para replicarlos o adaptarlos, formará parte del escenario más deseado pero no siempre conseguido.

Si, como se presume en este texto, el juicio del investigador le permite optar por el cuestionario para abordar su trabajo de campo, la revisión sistemática de la literatura formará parte no ya de

la construcción de su marco teórico, sino de la fundamentación del proceso de construcción de sus instrumentos. Más allá de la formulación exacta de los ítems convenientes para sus medidas, el éxito del proceso de estructuración implícito en el cuestionario radica en la suposición, más o menos contrastada, de que conocemos razonablemente los fenómenos que queremos analizar. Como ya hemos discutido, esto tiene importantes implicaciones para la redacción de las preguntas pertinentes y suficientes, así como para el desarrollo adecuado de las diferentes alternativas de respuesta para evitar sesgos en la información obtenida de los participantes. Las tendrá, también, para definir las áreas de interés sobre las cuales empezar a trabajar, como veremos más adelante.

En este punto, también es importante señalar la necesidad de hacer un primer planteamiento del procedimiento, como mínimo referido al método de administración, para planificar el desarrollo posterior del trabajo de campo. El juego de costes y beneficios, así como la solución de los retos que el medio elegido plantea para una adecuada administración, formarán parte importante del diseño de la investigación y, en la práctica, determinarán el protocolo de actuación que vertebrará la recogida de nuestros datos. En este sentido, garantizar las condiciones de acceso a los participantes, obtener su complicidad y disposición para colaborar con los objetivos de la investigación, la formación de los entrevistadores que conducirán el proceso o la previsión de las cuestiones más operativas contribuirán necesariamente al éxito en la consecución final de nuestros objetivos de investigación.

En síntesis, el planteamiento de una buena pregunta de investigación genera al menos un objetivo que, en el caso de adecuarse a las características de la técnica, permite el desarrollo de un instrumento –de nueva creación o replicando total o parcialmente otro ya existente– que permitirá evaluar en uno o más momentos

determinados, y siguiendo un procedimiento previamente definido, a un conjunto numeroso de participantes. Sobre estos, sobre la construcción de la muestra, nos ocupamos a continuación.

3.2. Diseño de la muestra

Una vez establecido el diseño de la investigación, el siguiente objetivo es la definición de la muestra de participantes, generalmente en función de un criterio geográfico, temporal o según las agrupaciones presentes de forma natural en la población. Como ya hemos visto, no todas las preguntas de investigación susceptibles de ser planteadas con la metodología de encuestas implican el trabajo con muestras estadísticamente representativas. No es lo mismo tratar de estimar un parámetro poblacional que llevar a cabo un contraste de hipótesis sobre una muestra intencional. Pero esto no significa, en ningún caso, que no sea necesaria una adecuada definición de la población de interés o universo según los objetivos planteados, así como de los criterios para la selección de los participantes en el estudio. La muestra, al fin y al cabo, no es más que un subconjunto del número total de unidades definidas como población, en referencia a la cual estableceremos siempre nuestros resultados. Conocerla, y dar detalles sobre ella en nuestros informes, es fundamental para comprender las limitaciones inherentes a nuestras medidas y, especialmente, a las conclusiones que obtengamos de ellas.

En algunos casos la población de interés no es suficientemente numerosa como para requerir la selección de un subgrupo de participantes. O lo que es lo mismo, la muestra es equivalente a la población. En cambio, cuando la población es infinita, o finita pero inalcanzable, el investigador debe hacer un esfuerzo adicio-

nal para cumplir con los requisitos exigidos por la inferencia estadística. Nos referimos al uso de muestras probabilísticas, es decir, aleatorias o seleccionadas al azar, donde se garantiza que todas las unidades que conforman la población tienen, a priori, la misma probabilidad de ser seleccionadas para participar en el estudio. Muestras aleatorias simples, sistemáticas, estratificadas o por conglomerados, todas ellas comparten este criterio de selección para neutralizar los sesgos que las muestras intencionales implican. No nos detendremos en el procedimiento que implica cada uno de estos métodos de muestreo (podéis ver, por ejemplo, Rodríguez, 1991, y Lohr, 2000), pero sí en remarcar la importancia que el criterio de selección tiene, junto con su tamaño, como veremos a continuación, en la composición de las muestras.

Así, en el diseño de una muestra representativa de la población objetivo, procederemos a la definición del marco muestral, es decir, la concreción de esta mediante la identificación del conjunto total de unidades potenciales para la selección. Será en este listado, generalmente acompañado de información adicional para el establecimiento de cuotas o estratos cuando son aplicables, sobre el que aplicaremos el método de muestreo probabilístico seleccionado, especificando los márgenes de error máximos que estamos dispuestos a asumir en el supuesto de máxima indeterminación. Es decir, definiremos la precisión o confianza asociada a nuestras medidas en relación con el universo al que pretenden representar, calculando el número mínimo de participantes necesarios mediante las fórmulas correspondientes. Como decíamos, el hecho de que el criterio de selección sea aleatorio no implica necesariamente representatividad estadística, sino que esta es función también del tamaño de la muestra seleccionada. Cuanto más grande es la muestra, más se parecerá esta a la población de referencia, pero gracias al conocimiento de las propiedades de la dis-

tribución normal –con la que habitualmente se comporta prácticamente cualquier medida humana– podemos determinar con garantías los riesgos que estamos dispuestos a asumir sin tener que administrar el cuestionario a toda la población.

En el caso de la administración electrónica, y en general en cualquier tipo de administración a distancia de cuestionarios, la disponibilidad de este listado con el que conformar el marco muestral es determinante, tal y como ya hemos recomendado, si optamos por una aplicación identificada a partir de un censo de direcciones de correo electrónico. Sin esta información es imposible, por un lado, conocer el número total de participantes –hayan respondido o no– que han tenido acceso al cuestionario, para calcular la tasa de respuesta obtenida; por otro lado, gracias al seguimiento que podemos hacer mediante las herramientas adecuadas, podemos intervenir activamente en el proceso, incrementando el número total de participantes gracias al envío de recordatorios. Asimismo, es posible evaluar el eventual sesgo en la recogida de los datos, detectando subgrupos representados inadecuadamente en el conjunto de la muestra según las características con las que definimos las cuotas o estratos. Además, es posible aprovechar esta información para ampliar la muestra en estos subgrupos antes de concluir el trabajo de campo, o ponderarlos estadísticamente, después, en el supuesto de que no sea posible hacer sustituciones.

En definitiva, el proceso de diseño y construcción de las muestras puede llegar a ser muy complicado y laborioso, quedando los detalles lejos de los límites de esta introducción. Pero, como vemos, determina la confianza con la que nuestros resultados sean extrapolables al conjunto de la población. Conseguirlo, mediante la maximización de las tasas de respuesta, tiene mucho que ver con la generación de la máxima complicidad de los participantes, construyendo los ítems adecuados a los objetivos de la investiga-

ción, y ajustándolos al medio de administración. De esto nos ocupamos a continuación, empezando por la redacción de las preguntas y respuestas con las que tejeremos los ítems que conformarán, a su vez, el cuestionario.

3.3. Redacción de los ítems

Una vez establecidos los objetivos generales de la investigación, y diseñada la muestra que emplearemos en el estudio, empieza el verdadero proceso de construcción de los ítems que conformarán el cuestionario. Esta tarea, de la cual depende el éxito de la investigación, parte necesariamente de la revisión de la literatura con la que se inició el proceso. Ya sea en la réplica de instrumentos bien establecidos en la investigación en el área, adaptándolos total o parcialmente, ya sea creando un cuestionario para la ocasión, el primer paso consiste en decidir qué información será necesario recoger. Es decir, cuáles serán todas las medidas que, según el planteamiento de la investigación, serán necesarias para responder a las preguntas, los objetivos y las hipótesis formuladas. Un alto grado de conocimiento previo sobre el objeto de estudio, como hemos dicho, será un valor muy preciado para orientar la inspiración y creatividad del investigador durante el redactado, ayudándole a definir la mejor manera de plantear las preguntas y los tipos de respuestas convenientes.

En este sentido, en cuanto a las preguntas, una estrategia habitual consiste en operativizar el objeto en un conjunto de áreas de interés. Estas áreas, que se pueden corresponder con dimensiones teóricas o no, cumplen la función de ordenar la redacción de los ítems, garantizando la exhaustividad en el alcance de la complejidad de los fenómenos que queremos analizar. Esta estructura,

que puede ir evolucionando a la vez que el propio redactado, sirve también para cuantificar el número de ítems de los que dispondremos para construir, si es el caso, escalas o índices compuestos para una medida compleja. No nos detendremos en la formalidad de este proceder, ligado al análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos, pero es importante tener muy presente el ejercicio de exhaustividad en el redactado de las preguntas. Los ítems que no aparezcan en esta lista, evidentemente, no formarán parte del cuestionario finalmente administrado.

Además, conviene tener presente también otros tipos de preguntas no estrictamente referidas a los fenómenos que nos hemos propuesto medir, pero que resultan de igual importancia para la investigación. Nos referimos, por oposición a las **preguntas de contenido**, a las **de control** o **sociodemográficas** y a los **filtros**. En el primer caso, se trata de planificar adecuadamente la obtención de información relativa a las características personales o contextuales de los participantes. Son ejemplos habituales de preguntas de control o sociodemográficas el sexo, la edad y otras características individuales, pero también pueden referirse al contexto familiar u organizacional donde se ubican, relevantes para la caracterización del objeto que queremos analizar. En ambos casos, insistimos, se trata de información importante, que permitirá el establecimiento de descripciones y explicaciones complejas sobre la variabilidad observada en los conocimientos, las actitudes o los comportamientos del conjunto de la muestra.

Por otro lado, hablamos de preguntas de filtro cuando estas características sirven, durante el trabajo de campo, para discriminar subgrupos dentro de la muestra y conducir su cumplimentación del cuestionario. Por ejemplo, podríamos discriminar un subgrupo de participantes en función de la presencia de un determinado comportamiento –los profesores que usan las nuevas tecno-

logías en sus prácticas docentes– para obtener información más detallada al respecto –explorando este tipo de usos, siguiendo con el ejemplo–. Su pertinencia vendrá ligada a las características de la muestra seleccionada, adaptando la administración a cada caso, evitando el planteamiento de preguntas no aplicables o innecesarias, o que obligan a la inclusión de un «no sé» entre las alternativas de respuesta.

Recordemos que un ítem está compuesto –y tiene que ser pensado– no solo a partir de una pregunta, sino también con una respuesta asociada. En relación con estas, es decir, con el tipo de respuestas que podemos emplear en su diseño, conviene recordar la discusión que hemos tenido alrededor de la estrategia de estructuración que supone el desarrollo de un cuestionario. La última finalidad, como hemos dicho, no es otra que la de medir los fenómenos investigados mediante su cuantificación. Mejor dicho, acercarse a los fenómenos mediante el registro estructurado del autoinforme de los participantes, con la finalidad última de analizar estadísticamente y presentar estos datos.

Así, cuando hablamos de este proceso de estructuración, en parte, nos referimos a las diferentes escalas de medida con las que podemos definir uno de estos datos. Recordando la clasificación al uso, disponemos de cuatro escalas de medida diferentes: **la escala nominal**, **la ordinal**, **la de intervalo** y **la de razón**; también conocidas como **cualitativas o no métricas** las dos primeras, y **cuantitativas o métricas** las últimas. Estos atributos son importantes, como veremos a continuación, no solo en la construcción de los ítems del cuestionario, sino porque tienen importantes consecuencias en el modo como pueden ser analizados, es decir, en las técnicas estadísticas y los tipos de contrastes que son aplicables.

Muy brevemente, una escala nominal es aquella que nos permite retener la propiedad de diferencia, es decir, es aquella que ofrece un gradiente de respuestas limitado donde la única especificidad es la presencia o no de una determinada característica. Su principal función es la de clasificación, operando bajo los principios de exhaustividad y exclusividad mutua, en cuanto que las diferentes alternativas de respuesta representan todas las características o los estados diferenciados posibles, no siendo en ningún caso aplicables simultáneamente. Por ejemplo, en referencia al sexo, un participante puede ser hombre o mujer. Pero si lo es –o mujer u hombre–, no puede ser lo otro ni, como veremos más adelante, serlo en parte.

Las escalas ordinales, por su parte, son aquellas que permiten retener no solo esta diferencia, bajo los mismos principios de exhaustividad y exclusividad mutua, sino la propiedad de orden previamente definida sobre el conjunto de niveles posibles. Su finalidad, más allá de la clasificación propiamente dicha, es la de establecer una jerarquía u ordenación entre los diferentes niveles de la variable en función del grado en el que se presenta el atributo. Estas escalas, en cambio, no permiten retener información alguna sobre la cantidad presente, expresando únicamente la posición relativa entre ellos en el continuo que la variable supone. Así, por ejemplo, se espera también que un participante de un estudio se encuentre en un nivel socioeconómico bajo, medio o alto, pero no que pertenezca a más de uno, ni que lo haga en parte. En cambio, a pesar de conocer su posición en el continuo, no disponemos de información exacta sobre el grado o la cantidad en la que esta característica está presente.

En los dos casos, y en cuanto a nuestros objetivos, las alternativas de respuesta de un **ítem cualitativo o no métrico** permiten codificar características o estados discretos que conforman

grupos excluyentes, estableciendo en el mejor de los casos una ordenación o jerarquía entre ellos. A los efectos de su tratamiento y presentación, reciben una etiqueta y un número arbitrarios, que permite conservar las dos características en el dato resultante. Desgraciadamente, su naturaleza no métrica limita las operaciones posibles únicamente al recuento, siendo incompatibles con cualquier operación aritmética, como por ejemplo la suma, la multiplicación, la división, la moda o la media. En cambio, por su parte, los ítems de naturaleza **métrica o cuantitativa** son compatibles con todas estas operaciones matemáticas, permitiendo una mayor flexibilidad en el momento de su tratamiento. La explicación, siguiendo con la discusión alrededor de las escalas de medida, es que tanto las de intervalo como las de razón conservan, más allá de la diferencia y el orden, la propiedad de distancia, es decir, el grado en el que la característica o el estado está presente.

La medida, en este caso, está basada en unidades constantes que tienen el mismo valor, de manera que las diferencias entre dos puntos equidistantes a cualquier altura de la escala implican, de hecho, la misma diferencia en la presencia de la característica. La distinción entre ambos tipos de escalas cuantitativas se encuentra en la definición del significado del punto cero: arbitrario en las de intervalo –es decir, no implica la inexistencia de la característica o estado medido–, y real o significativo en el caso de las de razón. Siguiendo con los ejemplos, podríamos registrar la puntuación de un participante en un determinado ejercicio o examen y su edad. La diferencia, comparando estas dos medidas, es que la segunda dispone de un punto cero no arbitrario –de hecho, en las escalas de razón no son posibles las puntuaciones negativas–, lo que permite asegurar que una determinada puntuación es múltiplo de otra. Diez años representan, en efecto, el doble de edad que cinco y la mitad que veinte, pero dos puntos en un examen no implican,

por su parte, el doble de conocimientos que cero ni la mitad que cuatro.

Teniendo en cuenta esta progresión en la capacidad para retener las diferentes propiedades de los fenómenos registrados, el investigador tiene que definir claramente la escala de medida más apropiada para cada ítem. En este sentido, los ítems métricos o cuantitativos se encuentran en mejor posición que los no métricos o cualitativos, siendo de elección cuando las propiedades de los fenómenos son susceptibles de ser cuantificadas. De hecho, esta gradación no es otra que la diferente capacidad de las escalas para codificar con precisión, es decir, el grado en el que podemos asegurar que la puntuación observada es más o menos representativa del valor «real» que pretendíamos observar. Asimismo, siguiendo el sentido inverso de esta progresión, siempre podemos transformar –mediante la agrupación del rango de valores observado en categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes– las variables cuantitativas en cualitativas en el momento de su tratamiento estadístico. Sin embargo, lo contrario no es posible, dado que no podemos añadir propiedades que no estuvieran presentes en los datos recogidos durante el trabajo de campo.

Desde este punto de vista, en relación con las operaciones matemáticas posibles, es importante resaltar el valor de las escalas cuantitativas en cuanto que permiten la combinación de ítems diferentes. Ya sea mediante la construcción de índices o de escalas, esta flexibilidad ofrece la oportunidad de mejorar todavía más la precisión de las medidas resultantes. Tal y como ha demostrado la psicometría en relación con el proceso de construcción de tests, la agregación de información compleja proveniente de ítems diferentes del mismo cuestionario produce mejores estimaciones de las puntuaciones reales en los fenómenos analizados que cualquier ítem discreto. Asimismo, la naturaleza métrica de estas esca-

las permite el análisis de su fiabilidad y validez mediante las técnicas estadísticas al uso (podéis ver, por ejemplo, Muñiz, 2002). Coronando el amplio abanico de posibilidades, las técnicas multivariables permiten, finalmente, analizar y modelar de manera compleja los fenómenos objeto de la investigación (podéis ver, por ejemplo, Hair et. al., 2004). A pesar de que los datos cualitativos o no métricos disponen también de algunas técnicas equivalentes para esta finalidad, desarrolladas en las últimas décadas, en todo caso, estos son todos condicionamientos que los datos recogidos imponen sobre su tratamiento posterior, y deben ser, por lo tanto, ponderados en el proceso de diseño de los cuestionarios.

Así, recuperando la discusión sobre el proceso de estructuración que supone medir con cuestionarios, la redacción de los ítems parte de los tipos básicos que podemos conformar con las diferentes escalas de respuesta existentes y que a continuación enumeramos como síntesis. Otros son posibles, a pesar de que una buena parte de los ítems más comunes se ajustan a esta tipología, siempre teniendo en cuenta el tipo de respuesta que esperan del participante:

- Preguntas abiertas: como hemos visto, el grado mínimo de estructuración en la construcción, donde se espera una respuesta, generalmente textual, elaborada por el participante a partir de sus impresiones, opiniones o creencias. Estos ítems, para ajustarse a los requisitos que hemos comentado, exigen una categorización posterior que, muchas veces, dificulta el tratamiento desde un punto de vista estadístico.

- Preguntas cerradas a partir de un listado de categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes: como hemos visto, estas pre-

guntas permiten el desarrollo de ítems cualitativos o no métricos, y se podrían subdividir en los siguientes tipos:

– Con alternativas de respuesta no ordenadas: nos referimos a las preguntas de escala nominal, donde esperamos del participante que elija una de las alternativas disponibles como respuesta. En algunos casos, además, se usa una variante que permite la elección de tantas alternativas de respuesta como sea necesario.

– Con alternativas de respuesta ordenadas: preguntas de escala ordinal, que –como hemos visto– implican, además, una ordenación o jerarquía entre las alternativas disponibles para la respuesta. Un caso particular, y de hecho habitual en la construcción de escalas, son las preguntas basadas en escalas fijas, habitualmente conocidas como tipo *likert*, donde la dimensión queda ordenada en una secuencia de puntos arbitrarios –generalmente, a partir de cuatro niveles, siendo comunes las de cinco o siete– de menor a mayor intensidad. Son de este tipo, por ejemplo, las preguntas de acuerdo y desacuerdo, de satisfacción, o de cualquier otro tipo de valoración subjetiva a partir de una escala fija significativa. La interpretación, en este caso, viene dada por la situación relativa de la alternativa elegida en función del significado del resto de los puntos en la dimensión adoptada.

- Preguntas numéricas o cuantitativas: un tipo especial de pregunta abierta, donde se espera que el participante reporte un número o una puntuación sobre una escala métrica de intervalo o de razón. Estas, como hemos dicho, representan el grado máximo de flexibilidad durante el análisis, a pesar de que no son las más habituales en la investigación en ciencias sociales.

Finalmente, daremos algunos consejos generales que, más allá de su estructura, ayudarán al redactado final de estos ítems. Recordemos que el objetivo principal del cuestionario es obtener, ya sea mediante ítems discretos o su agregación en escalas o índices, medidas fiables y válidas sobre los fenómenos que queremos investigar. En este sentido, la gran prioridad para el investigador es el diseño de preguntas claras y unívocas que, consecuentemente, lo conduzcan a obtener respuestas con las mismas características. Desarrollamos esta finalidad más general en un conjunto de recomendaciones específicas:

1) Los ítems deben estar correctamente contextualizados, con respecto al fenómeno sobre el cual estamos preguntando, así como formulados siempre con un vocabulario adecuado para la población de referencia y comprensible para ella.

2) Las preguntas han de estar claramente enunciadas, evitando aclaraciones adicionales entre paréntesis que, generalmente, informan de un redactado impreciso o con el cual el investigador no acaba de estar satisfecho.

3) La sintaxis tiene que ser también clara, evitando redactados complejos que puedan conducir a formular más de una pregunta a la vez.

4) El lenguaje no debe inducir a un determinado tipo de respuesta, al tiempo que debe evitar el efecto de la deseabilidad social u otros sesgos.

5) Tenemos que asegurar la comprensión consistente u homogénea entre todos los participantes, partiendo de significados

razonablemente compartidos, de modo que podamos cumplir con la correcta atribución de la variabilidad observada.

6) Las alternativas para la respuesta deben ser suficientes, parecer aceptables y posibles para la población de referencia, así como exhaustivas y mutuamente excluyentes.

7) La escala de respuesta ha de ser comprensible y estar claramente especificada en las instrucciones para la cumplimentación del cuestionario, especialmente si los ítems se agrupan en bloques para simplificar su presentación.

3.4. Confección del cuestionario

Desarrollados los ítems, en función de las preguntas y escalas de respuesta adecuadas a los objetivos de la investigación, el siguiente paso consiste en la organización de estos en el formato más adecuado para administrarlos a la muestra de participantes. Según el método de administración, las acciones del investigador se orientan a la búsqueda de una adecuada complicidad, de manera que se puedan maximizar las tasas de respuesta de los participantes. De este modo, elementos que ya hemos comentado, como las propias condiciones materiales del medio, el tipo de registro de las respuestas o la presencia del entrevistador, son algunas cuestiones importantes que tienen que conducir a las decisiones durante la confección final del instrumento. Los manuales al uso que ya hemos ido recomendando pueden servir de introducción para una cuestión que difícilmente podemos alcanzar en este texto introductorio. Independientemente del método de administración elegido, es necesario que hagamos una breve referencia a to-

dos aquellos elementos que, sin ser ítems estrictamente hablando, conforman el vehículo con el que se presentarán los cuestionarios.

Es el momento, por ejemplo, de redactar las informaciones, las instrucciones y los consejos con los que se situará al participante durante todo el proceso. La participación en un cuestionario tiene que ser voluntaria y confidencial, y en este sentido, es importante articular los medios oportunos para que los participantes reciban toda la información necesaria sobre la investigación para valorarla y tomar, si es el caso, la decisión de participar con su propio tiempo. Indicaciones claras sobre las finalidades de la investigación y el procedimiento establecido, así como de la duración estimada, una adecuada garantía de confidencialidad sobre sus respuestas, el compromiso sobre el tratamiento agregado y no identificado de los datos, y el establecimiento de los mecanismos adecuados para el seguimiento de los resultados que se desprenden del estudio son elementos que, sin ningún tipo de duda, pueden resultar definitivos para el éxito en la recogida de la información con cuestionarios. Agradecer su colaboración al final del proceso, finalmente, es un buen signo de la importancia que su participación supone para la consecución de los objetivos de la investigación.

3.5. Piloto y refinamiento

A pesar de la cuidadosa preparación, y después de un considerable esfuerzo para desarrollar o adaptar los ítems adecuados para la investigación, siempre es conveniente llevar a cabo una pequeña prueba para evaluar mínimamente los resultados del cuestionario antes de su administración a la muestra final de participantes. Este ensayo, fundamentalmente, está dirigido a la detección de posibles problemas de comprensión de las preguntas, dificultades

con las alternativas o escalas de respuesta definidas, o en relación con las instrucciones que guían su cumplimentación. Dado que no siempre conseguimos formular las preguntas adecuadamente, ni considerar todas las alternativas adecuadas para la población objetivo del estudio, es necesario recoger las evidencias que así lo demuestren.

Reunir los comentarios en relación con la formulación de alguna pregunta, el análisis de la posible ausencia de respuesta significativa y el desarrollo de entrevistas personales con los participantes del piloto suelen ser estrategias adecuadas para esta finalidad. Asimismo, es un buen momento para asegurarse de que todas las cuestiones técnicas han quedado adecuadamente resueltas, empezando por la correcta presentación del cuestionario y acabando con la grabación de las respuestas. Cualquier error en este proceso dificultará, si no impedirá del todo, el correcto desarrollo del trabajo de campo para responder a los objetivos de la investigación.

Este piloto puede ser llevado a cabo con una cierta flexibilidad y en función del tiempo y los recursos disponibles, puede suponer el uso de un número relativamente escaso de participantes. En algunas ocasiones, especialmente cuando el diseño del cuestionario es original, el investigador puede querer comprobar las propiedades psicométricas de algunos ítems concretos o de las escalas que tiene previsto desarrollar a partir de ellos (podéis ver, por ejemplo, Muñiz et. al., 2005, o Martínez, Hernández y Hernández, 2006). En este escenario, pues, esta prueba requiere una muestra más amplia, generalmente por encima de un centenar de participantes.

3.6. Administración y primer informe

Toda la planificación acaba necesariamente con la administración del cuestionario, proceso íntimamente ligado al método elegido y que, por su especificidad, escapa de los objetivos de este texto introductorio. Si el investigador no ha optado por una administración electrónica, es el momento de definir el esquema de codificación de los datos, así como especificar los identificadores de las diferentes alternativas de respuesta, y el tratamiento de la no respuesta o los valores perdidos. Una vez cerrado el trabajo de campo, y con la base de datos en las manos, todos los pasos que hemos descrito hasta ahora concluyen con un informe técnico sobre el diseño del cuestionario y de la muestra, así como el proceso de administración propiamente dicho.

Registrar todas las decisiones en la fase de planificación, incluyendo las modificaciones derivadas del piloto, la ejecución del trabajo de campo –con los problemas afrontados– y su temporalización, así como la exploración de las propiedades de los datos obtenidos, son los objetivos iniciales de este primer informe de resultados. En este sentido, es conveniente continuar con las características o propiedades de la muestra de participantes final, así como con su capacidad para representar a la población para la cual han sido seleccionados por medio del cálculo del error asociado a las medidas, según los procedimientos establecidos en el diseño de muestras estadísticamente representativas.

Finalmente, según los objetivos de investigación, es conveniente acompañar este informe con las pruebas correspondientes de fiabilidad y validez, tanto del piloto como de la muestra final si fuera necesario, así como definir un plan de análisis que, finalmente, nos permitirá especificar las hipótesis de trabajo o definir el cálculo apropiado para la estimación de los parámetros, la selec-

ción de las técnicas estadísticas necesarias y la elección de los mecanismos más adecuados para la representación numérica y gráfica de los resultados en el informe final.

4. Algunas consideraciones (éticas) finales

A pesar de que por motivos expositivos hemos presentado estas fases como secuenciales, no podemos perder de vista que en su conjunto este es un proceso iterativo en el que los avances en cada uno de los frentes retroalimentan las diferentes fases. En este sentido, concluimos con una breve reflexión sobre un elemento transversal que, a pesar de no formar parte específica de ninguna de las etapas mencionadas, puede suponer la diferencia para una investigación de calidad.

Así, es importante tener en cuenta que el desarrollo de cualquier investigación –y las cuantitativas basadas en metodología de encuestas no son una excepción– exige un compromiso ético y moral hacia la pregunta de investigación y la intención con la que se usarán los datos obtenidos con la colaboración de los participantes. En ningún caso se puede afirmar que exista alguna limitación a priori sobre los objetos considerados en la investigación, pero seguramente podemos considerar su pertinencia, exactitud y conveniencia desde un punto de vista estrictamente moral.

En este sentido, en cuanto a las especificidades de la investigación basada en cuestionarios, es responsabilidad del investigador hacer un uso adecuado de los instrumentos elaborados por terceros, así como acreditarlo convenientemente reconociendo su uso. Igualmente, conviene volver a insistir en el compromiso del investigador en relación con la redacción de los ítems, teniendo

en cuenta la importancia de su adecuación, tanto en la forma como en el lenguaje, para garantizar una igualdad de oportunidades en la participación en la investigación como informantes de fenómenos y realidades que, en muchas ocasiones, resultan de una gran relevancia personal para los participantes seleccionados en los estudios.

De manera complementaria, se espera el compromiso del investigador para recoger de una forma justa y no sesgada todas las alternativas de respuesta significativas para los participantes, evitando que su respuesta sea orientada por unos fines que son ajenos al desarrollo de conocimiento científico. Finalmente, es responsabilidad suya, también, habilitar los mecanismos oportunos para informar adecuadamente de los objetivos de la investigación, informar de la necesidad de disponer del consentimiento de los participantes, así como respetar su derecho a no participar.

Una vez llevado a cabo el trabajo de campo, y recogidos los datos que amablemente han sido proporcionados por los participantes, es conveniente también tener presente el compromiso del investigador en relación con su conservación y aprovechamiento, garantizando que su tiempo y esfuerzo contribuyen al desarrollo de un nuevo conocimiento al alcance de la sociedad. En este sentido, es importante garantizar no solo la adecuada difusión de los resultados de la investigación, sino su derecho a estar informados adecuadamente de las consecuencias que de su aprovechamiento se derivan.

Finalmente, en cuanto que investigadores, estas publicaciones deben cumplir también con el compromiso de hacer públicos no solo estos resultados, que son coherentes con los objetivos y las hipótesis de las investigaciones, sino de hacer constar razonablemente las limitaciones que tienen en relación con su generaliza-

ción, así como facilitar a la comunidad científica las condiciones necesarias para su replicación de manera independiente.

5. El caso de la encuesta sobre satisfacción laboral del profesorado de Cataluña

Acabamos esta introducción a la metodología de encuestas como técnica de investigación cuantitativa con la presentación de un caso práctico alrededor del estudio de las condiciones laborales del profesorado de enseñanza no universitaria de Cataluña. Este trabajo, llevado a cabo durante el curso 2007-2008, permitió explorar la percepción de los docentes sobre sus condiciones de trabajo, sus perspectivas profesionales, el funcionamiento general del sistema educativo y su confianza en el futuro de la profesión docente durante los próximos años.

Promovido y financiado por la Fundación Jaume Bofill y con la colaboración necesaria del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, este estudio se propuso recoger unos datos no disponibles hasta el momento sobre la visión de los propios docentes, que permitió concluir en un estudio comparativo de la situación laboral del profesorado de educación obligatoria en el conjunto de los países de la OCDE.

El interés del caso, más allá de la especificidad temática, está en los retos que el equipo de investigación tuvo que afrontar para desarrollar un cuestionario en una temática no investigada a escala nacional, acceder a la muestra de interés, así como garantizar la representatividad de los resultados para el conjunto del sistema de educación primaria y secundaria obligatoria en Cataluña. Empezamos, como hemos discutido anteriormente en este capítulo,

por el planteamiento general de la investigación, el contexto en el que se lleva a cabo y los objetivos que se planteaba conseguir.

5.1. Objetivos de la investigación

Esta investigación se inserta en el programa de investigación del Área de Educación de la Fundación Jaume Bofill, con la intención de aportar conclusiones basadas en datos alrededor de los debates que sobre el funcionamiento de la escuela y el papel del profesorado se llevaron a cabo entre los años 2006 y 2007. Habiendo publicado los informes, «El papel crucial del profesorado» (OCDE, 2006) y «El estado de la educación en Cataluña» (Ferrer y Albaigés, 2008), el impacto del muy comentado segundo informe PISA (OCDE, 2007) acabó por abrir un periodo de debate público, donde profesionales, representantes políticos y académicos se cuestionaron algunos elementos básicos en la busca de la calidad en la educación escolar.

En este contexto, un equipo multidisciplinar de investigadores de diferentes universidades tuvimos la oportunidad de participar en este debate político, económico y social analizando la situación profesional del profesorado de Cataluña en relación con el resto de los países de la OCDE. Gracias a los datos proporcionados por el Departamento de Educación, este proyecto de investigación comparada permitió conocer en detalle la composición demográfica y social del profesorado, el tipo de formación inicial y permanente disponible, los mecanismos de reclutamiento, sus condiciones laborales y sus retribuciones.

Además, y por lo que nos interesa en la presentación de este caso, el equipo de investigación recibió el encargo de llevar a cabo un estudio que permitiera captar la percepción del propio profe-

sorado sobre su situación profesional, el funcionamiento general del sistema educativo y sus perspectivas de futuro alrededor de la figura del docente. Dada la imposibilidad material de recoger datos poblacionales sobre esta valoración subjetiva, el equipo de investigación desarrolló una encuesta durante el año 2007 a una muestra representativa de profesores de educación primaria y secundaria obligatoria de Cataluña.

5.2. Diseño de la investigación

Dados los elevados costes implicados en una entrevista presencial de una muestra de estas características, el equipo de investigación optó por una administración a distancia. Además, a pesar de que inicialmente se llevaron a cabo los trámites administrativos para disponer de los correos electrónicos de los profesores eventualmente seleccionados, la opción de la administración electrónica fue finalmente desestimada. Problemas para disponer de una dirección para todos los casos, así como garantizar que esta fuera su dirección de uso habitual, aconsejaron una administración alternativa, a distancia, pero vía postal. Un pequeño incremento de los costes previstos inicialmente en este proyecto daría las garantías necesarias sobre el procedimiento y, por lo tanto, la confianza suficiente en la representatividad de los resultados.

Desde un punto de vista operativo, la administración postal fue estructurada mediante un protocolo que más tarde incorporaría el contacto con el centro para presentar la investigación y pedir su participación en el estudio, un envío mediante mensajero de los cuestionarios suficientes para entrevistar a los profesores seleccionados, y el seguimiento telefónico para garantizar la recepción, la cumplimentación individual y el retorno de las respuestas

a una dirección postal. Este procedimiento nos permitió habilitar un sistema de franqueo controlado por el equipo de investigación que, además, no supusiera ningún coste económico a los centros y profesores participantes en el estudio. Todas las gestiones serían centralizadas con el apoyo de GAPS, una empresa especializada en el desarrollo de trabajos de campo basados en cuestionarios en Cataluña.

5.3. Diseño de la muestra

Una vez establecido el procedimiento a seguir durante la administración, el siguiente paso consistió en el diseño de la muestra. Para responder al objetivo general de obtener información representativa del conjunto del sistema educativo escolar obligatorio, se optó por un muestreo aleatorio estratificado (en función de la etapa y la titularidad) por conglomerados en dos etapas: centros educativos y profesores. Es decir, a partir de una selección aleatoria del conjunto de centros educativos que imparten estas enseñanzas, se encuestaría a todo el profesorado en activo en la etapa por la que había sido seleccionado el centro educativo, con el objetivo de llegar a la muestra mínima necesaria según los criterios de representatividad estadística.

El universo de nuestro estudio fue el conjunto de 58.823 profesores que ejercían durante el curso 2006-2007 en la educación primaria y secundaria obligatoria (ESO) en los centros públicos y concertados de Cataluña (podéis ver la tabla 1). Teniendo en cuenta esta cifra, se fijó la medida mínima de la muestra en 1.485 profesores, aceptando unos márgenes de errores globales máximos de ±5%, con un grado de confianza del 95% y en el supuesto de máxima indeterminación ($p = q = 0{,}50$ y $k = 2$).

Tabla 1. Universo y estimación de la muestra mínima de profesores (estratificación por titularidad y etapa)

	Públicos		Concertados		Total
	Primaria	**ESO + bachillerato**	**Primaria**	**ESO**	
Universo	22.888	21.527	8.140	6.268	58.823
Estimación de la muestra mínima (titularidad y etapa)	378	378	367	362	**1.485**

Fuente: Elaboración propia

A partir de la muestra mínima de profesores necesarios para cada uno de los estratos (según la etapa impartida y la titularidad del centro), y teniendo en cuenta las medias parciales de profesores por centro en cada estrato obtenidas de los datos poblacionales, se calculó el número mínimo de centros necesarios asumiendo una tasa de respuesta del 100% del profesorado en activo en cada centro. Dado que era razonable esperar una tasa de respuesta moderada o incluso baja debida al método de administración postal, y fijado el máximo en 1.000 centros por cuestiones presupuestarias, se recalculó proporcionalmente su número en cada uno de los estratos para proceder a la construcción de la muestra final de centros participantes. Una tasa de respuesta cercana al 10% permitiría garantizar las cuotas mínimas necesarias para construir una muestra representativa de profesores.

Tabla 2. Muestra de centros seleccionados: primera etapa (estimación para una tasa de respuesta teórica del 10%)

	Públicos		Concertados		Total
Tamaño del municipio	**Primaria**	**ESO + bachillerato**	**Primaria**	**ESO**	
< 5.000	110	10	10	10 (8)[4]	**140**
5.000-50.000	90	40	80	80	**290**

4. En el estrato número 16 (centros concertados que imparten ESO a municipios de menos de 5.000 habitantes), la población total de centros es de 8, de modo que fueron todos seleccionados. Hay que tener presente que el número de centros total, de hecho, será menor en la práctica, dado que un mismo centro podía estar seleccionado por dos etapas, especialmente en el caso de los concertados.

	Públicos		Concertados		Total
Tamaño del municipio	**Primaria**	**ESO + bachillerato**	**Primaria**	**ESO**	
50.000-100.000	30	20	40	50	**140**
100.000-500.000	40	20	70	80	**210**
> 500.000	30	20	80	90	**220**
Total	300	110	280	310	**1.000**
	410		590		

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se puede ver en la tabla 2, estos centros fueron asignados a los estratos finales en los que se compondría la muestra final teniendo en cuenta la etapa impartida (primaria y ESO), la titularidad del centro (públicos y concertados) y su situación geográfica (municipios de menos de 5.000 habitantes, 5.000-50.000, 50.000-100.000, 100.000-500.000, y más de 500.000 habitantes). Finalmente, la tabla 3 recoge el cálculo del número de participantes potenciales según los datos proporcionados por el Departamento de Educación, asumiendo una tasa de respuesta teórica del 100%.

Tabla 3. Muestra de profesores seleccionados: segunda etapa (estimación para una tasa de respuesta teórica del 100%)

	Públicos		Concertados		Total
Tamaño del municipio	**Primaria**	**ESO + bachillerato**	**Primaria**	**ESO**	
< 5.000	724	197	88	69	**1.078**
5.000-50.000	1.620	1.895	1.014	954	**5.483**
50.000-100.000	507	1.022	646	658	**2.833**
100.000-500.000	645	919	962	1.013	**3.539**
> 500.000	465	960	1.231	1.264	**3.920**
Total	3.961	4.993	3.941	3.958	**16.853**

Fuente: Elaboración propia

Fruto de este diseño muestral, finalmente fueron invitados a participar en nuestro estudio un total de 998 centros, de los cuales 156 fueron elegidos para representar a las dos etapas a la vez.

Dado que el número de cuestionarios enviados por escuela fue calculado según los datos del departamento sobre el número de profesores en activo a comienzos del curso en cada centro, finalmente se hizo un envío al alza de un total de 18.941 cuestionarios.

5.4. Diseño del cuestionario

El equipo de investigación llevó a cabo un debate interno en el que todos los miembros valoraron el objetivo general de investigación, así como las materias sobre las que tendría que versar el cuestionario. Después de evaluar otros estudios llevados a cabo en otros territorios, se dio una extrema importancia al diseño del cuestionario, puesto que, en último término, debería ser capaz de proporcionar una información cuidadosa sobre una demanda hasta un cierto punto comprometida.

Pedir a los profesores su valoración personal sobre su situación profesional, las condiciones de trabajo en su centro y su satisfacción con esta exigiría un trabajo honesto para generar la confianza suficiente en los participantes sobre la independencia del estudio, y la confidencialidad en el tratamiento de sus respuestas, tanto desde el punto de vista de su centro de trabajo como de la administración.

Finalmente, en la investigación se propuso la recogida de datos originales sobre la valoración subjetiva del profesorado en las siguientes áreas:

- Las condiciones laborales propias como profesionales.
- Los sistemas de organización y gestión de la actividad en el centro.

- Las condiciones en las que desarrolla su tarea docente en el aula.

- La conveniencia de un conjunto de posibles criterios para la evolución de la retribución del profesorado.

- La formación inicial y permanente recibida, así como el papel del centro y la administración en estos procesos formativos.

- La situación de la profesión docente en Cataluña en su conjunto.

- La perspectiva de futuro en relación con su actividad como docentes, así como de la situación de la profesión docente en Cataluña en su conjunto.

Después de generar los ítems que compondrían los diferentes bloques temáticos, redactando las preguntas y acordando las escalas de respuesta necesarias para su tratamiento estadístico posterior, se confeccionó el cuestionario definitivo. Adicionalmente, un conjunto de datos socioeconómicos y relativos a la situación laboral específica de los participantes fueron incluidos con propósito de control. Un piloto con profesores de primaria y secundaria no incluidos en la muestra final de participantes nos permitió valorar su extensión, corregir algunos desajustes en el redactado y acabar de definir las instrucciones que lo acompañarían para maximizar la participación. El cuestionario definitivo se puede encontrar al final de este capítulo.

5.5. Administración del cuestionario

El trabajo de campo se llevó a cabo según la planificación entre abril y junio del 2007, siguiendo el procedimiento de administración postal que empezaba con el contacto con los centros para presentar la investigación, la recogida de su consentimiento para participar en él y el envío de los cuestionarios suficientes a los centros. La administración, como ya hemos apuntado antes, se cerraba con el retorno de los cuestionarios, bien de manera individual o en coordinación con el resto de los profesores en activo en el centro, por correo postal ordinario prefranqueado. Las respuestas fueron codificadas y se construyó la primera base de datos.

Una vez cerrado el trabajo de campo, se recibieron un total de 4.598 respuestas (podéis ver la tabla 4) procedentes de 631 centros diferentes, lo que supone una tasa de respuesta global final del 24,28%. Dada nuestra previsión, se cubrió perfectamente el número mínimo de respuestas para permitir la representatividad según el muestreo diseñado, con una estratificación en función de la etapa (primaria y ESO), la titularidad (públicos y privados) y con una asignación proporcional en función del tamaño del municipio (menos de 5.000 habitantes, 5.000-50.000, 50.000-100.000, 100.000-500.000, y más de 500.000).

Tabla 4. Muestra de profesores encuestados (porcentaje del total)

	Públicos		**Concertados**	
Tamaño del municipio	**Primaria**	**ESO + bachillerato**	**Primaria**	**ESO**
< 5.000	359 (7,81%)	53 (1,15%)	28 (0,61%)	18 (0,39%)
5.000-50.000	526 (11,44%)	550 (12,00%)	440 (9,57%)	283 (6,15%)
50.000-100.000	96 (2,09%)	201 (4,37%)	137 (2,98%)	105 (2,28%)
100.000-500.000	199 (4,33%)	162 (3,52%)	230 (5,00%)	290 (6,31%)
> 500.000	137 (2,98%)	179 (3,89%)	284 (6,18%)	321 (6,98%)
Total	4.598 (100,00%)			

Fuente: Elaboración propia

Para reducir los sesgos en la respuesta debidos al desconocimiento de los mecanismos reales por los cuales un centro (y un docente) decide participar o no en el estudio, tratando así de garantizar las mejores condiciones para la generalización de los resultados del cuestionario, la muestra obtenida mediante administración postal fue ponderada. El objetivo, propio de estos procesos, fue compensar la sobre- o subrepresentación de los estratos, procurando que la muestra final se asemejase lo más posible a las características de la población.

Tabla 5. Distribución del universo de profesorado (porcentaje del total)

	Públicos		**Concertados**	
Tamaño del municipio	**Primaria**	**ESO + bachillerato**	**Primaria**	**ESO**
< 5.000	4.513 (7,67%)	1.366 (2,32%)	166 (0,28%)	69 (0,12%)
5.000-50.000	8.795 (14,95%)	10.171 (17,29%)	2.210 (3,76%)	1.643 (2,79%)
50.000-100.000	3.086 (5,25%)	3.298 (5,61%)	1.263 (2,15%)	958 (1,63%)
100.000-500.000	3.776 (6,42%)	3.935 (6,69%)	1.963 (3,34%)	1.571 (2,67%)
> 500.000	2.718 (4,62%)	2.757 (4,69%)	2.538 (4,31%)	2.027 (3,45%)
Total	58.823 (100,00%)			

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Departamento de Educación

Así, conocida la distribución real de la población a través de los datos proporcionados por el Departamento de Educación (ver tabla 5), se calcularon los correspondientes coeficientes de ponderación con los que se corrigió el peso relativo de cada participante en función de las tasas de respuesta obtenidas en cada estrato (podéis ver la tabla 6).

Tabla 6. Coeficientes de ponderación para la construcción de la muestra final

	Públicos		Concertados	
Tamaño del municipio	**Primaria**	**ESO + bachillerato**	**Primaria**	**ESO**
< 5.000	0,983	2,015	0,463	0,300
5.000-50.000	1,307	1,446	0,393	0,454
50.000-100.000	2,513	1,283	0,721	0,713
100.000-500.000	1,483	1,899	0,667	0,423
> 500.000	1,551	1,204	0,699	0,494

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, finalmente, el trabajo de campo nos permitió ofrecer información sobre el conjunto de profesores de la enseñanza obligatoria con un margen de error máximo de ±1,4%, con un nivel de confianza del 95% y en el supuesto de máxima indeterminación ($p = q = 0{,}50$ y $k = 2$). Desde el punto de vista de la representatividad estadística, se trata de unos resultados que cumplen sobradamente con los mínimos con los que inicialmente fue diseñada la muestra.

5.6. Tratamiento de los datos y primer informe

Como complemento de los datos extraídos de varias fuentes con finalidades comparativas, este cuestionario nos permitió responder al objetivo inicial de hacer una exploración de la percepción sobre las condiciones de trabajo del profesorado de Cataluña. Dada la complejidad de los datos obtenidos, el trabajo analítico empezó con una primera visión de conjunto con el objetivo de conocer algunos de los grandes números. Asimismo, algunas hipótesis iniciales fueron evaluadas, fundamentalmente, mediante pruebas estadísticas bivariadas al uso, abriendo algunos de los ca-

minos interesantes que podrían ser desarrollados con más detalle en el análisis posterior.

En cuanto al tratamiento de las variables, más allá de las recodificaciones de orden básico, prestamos una especial atención al proceso de construcción de las escalas correspondientes con el propósito de reducir la complejidad de los datos. Tratando de detectar patrones de respuesta, el análisis factorial nos permitió justificar la creación de una serie de medidas compuestas mediante la agregación de ítems discretos del cuestionario en relación con la satisfacción por las condiciones de trabajo y la perspectiva de futuro.

En los dos casos, y dado que el cuestionario fue desarrollado *ad hoc*, el análisis factorial fue de naturaleza exploratoria mediante el procedimiento de componentes principales (PCA). Los resultados permitieron la definición de una estructura parsimoniosa y coherente con el propósito por el que los ítems fueron desarrollados. En cuanto a la elección de la solución final, seguimos el criterio de maximización de la varianza explicada, considerando todos los factores necesarios de acuerdo con el procedimiento habitual. Los resultados de las pruebas de ajuste global aconsejaron, asimismo, aceptar estas soluciones factoriales como definitivas.

De este modo, y a pesar de que el cuestionario no fue estructurado inicialmente de esta manera, el análisis factorial nos permitió la construcción de las correspondientes escalas, seis para el análisis de la satisfacción con las condiciones de trabajo y dos más para la perspectiva de futuro. Las puntuaciones finales fueron calculadas aditivamente, y posteriormente reescaladas para facilitar su interpretación según la formulación original de la respuesta a los ítems. A título informativo, la tabla 7 recoge los porcentajes de varianza explicada y los resultados de las pruebas de fiabilidad de cada una de las escalas construidas a partir de estos resultados.

Tabla 7. Varianza explicada y fiabilidad de las escalas para el análisis de la satisfacción con las condiciones laborales y de la perspectiva de futuro del profesorado

	Porcentaje de varianza	Porcentaje acumulado	Alpha de Cronbach estandarizado
Satisfacción con las condiciones laborales			
Con la gestión y la organización del centro (S1)	11,791	11,791	0,799
Con su actividad docente en el centro (S2)	11,646	23,437	0,774
Con las posibilidades de desarrollo profesional (S3)	11,075	34,511	0,781
Con la estabilidad laboral (S4)	9,498	44,010	0,817
Con las condiciones materiales por la docencia (S5)	8,826	52,836	0,696
Con la organización del tiempo laboral (S6)	8,174	61,010	0,706
Perspectiva de futuro			
Sobre la situación de la profesión docente en Cataluña (P1)	31,994	31,994	0,863
Sobre su actividad docente en el centro (P2)	31,791	63,786	0,828

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la tabla 8 y la tabla 9 recogen las cargas factoriales de los ítems en las soluciones finalmente adoptadas, mostrando los ítems particulares del cuestionario que finalmente conformaron las escalas.

Tabla 8. Cargas factoriales de los ítems relativos a la satisfacción con las condiciones de trabajo del profesorado (solución rotada)

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Satisfacción con el liderazgo ejercido por la dirección del centro	**0,825**	0,082	0,127	-0,017	0,107	0,149
Satisfacción con los mecanismos de participación en la gestión del centro	**0,755**	0,111	0,196	0,231	0,056	0,160
Satisfacción con su grado de dedicación a las tareas de gestión	**0,672**	0,158	0,108	0,110	0,218	0,148
Satisfacción con el grado de autonomía del centro en su gestión y administración	**0,525**	0,158	0,260	-0,070	0,295	0,210

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Satisfacción con las posibilidades de colaboración con otros profesores del centro	**0,463**	0,208	0,460	0,070	0,214	-0,084
	S1	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**
Satisfacción con la heterogeneidad del alumnado	0,055	**0,756**	0,105	-0,046	0,124	0,118
Satisfacción con el ejercicio de la función tutorial	0,199	**0,709**	0,116	0,083	0,041	0,138
Satisfacción con la dinámica habitual de trabajo en el aula	0,096	**0,705**	0,059	0,089	0,264	0,078
Satisfacción con la participación de las familias en la actividad docente	0,079	**0,638**	0,222	0,060	0,042	-0,034
Satisfacción con el contenido curricular	0,109	**0,611**	0,177	-0,002	0,172	0,128
	S1	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**
Satisfacción con las posibilidades de promoción profesional	0,159	0,226	**0,719**	0,085	0,061	0,242
Satisfacción con las posibilidades de progresión salarial	0,042	0,129	**0,715**	0,045	0,079	0,265
Satisfacción con las posibilidades de formación permanente	0,176	0,143	**0,583**	0,105	0,116	0,223
Satisfacción con las posibilidades de colaboración con otros profesionales de otros ámbitos	0,378	0,196	**0,581**	0,027	0,231	-0,118
Satisfacción con las posibilidades de investigación e innovación docente	0,380	0,216	**0,505**	0,018	0,432	-0,048
	S1	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**
Satisfacción con las posibilidades de mantener el puesto de trabajo en este centro	0,058	0,061	0,086	**0,883**	0,045	-0,005
Satisfacción con la estabilidad laboral	0,045	0,003	0,039	**0,865**	0,017	0,065
Satisfacción con las posibilidades de mantener el puesto de trabajo en un ámbito territorial cercano a su domicilio	0,091	0,068	0,067	**0,785**	0,049	0,070
	S1	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**
Satisfacción con la organización de los espacios para la docencia en este centro	0,286	0,127	0,105	0,048	**0,735**	0,082
Satisfacción con las condiciones ambientales o físicas del aula	0,026	0,262	0,089	0,085	**0,726**	0,166
Satisfacción con los recursos de los que dispone el centro para facilitar la docencia	0,251	0,154	0,249	0,004	**0,659**	0,132
	S1	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Satisfacción con su calendario laboral	0,089	0,148	0,132	0,032	0,120	**0,764**
Satisfacción con su horario de trabajo	0,205	0,103	0,059	0,045	0,084	**0,741**
Satisfacción con el sistema de permisos, licencias, excedencias y reducciones de horarios	0,119	0,085	0,357	0,084	0,119	**0,630**

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Cargas factoriales de los ítems relativos a la perspectiva de futuro del profesorado (solución rotada)

	P1	P2
Evolución en el futuro de la formación inicial del profesorado en Cataluña	**0,818**	0,060
Evolución en el futuro de la formación permanente del profesorado en Cataluña	**0,805**	0,081
Evolución en el futuro del funcionamiento general de la enseñanza obligatoria	**0,766**	0,337
Evolución en el futuro de la profesión docente como espacio de desarrollo profesional	**0,715**	0,425
Evolución en el futuro del prestigio o valoración social del profesorado	**0,609**	0,487
	P1	**P2**
Evolución en el futuro de la valoración por parte de los alumnos de su tarea como docente	0,087	**0,888**
Evolución en el futuro de la valoración por parte de las madres y padres de su tarea docente	0,106	**0,870**
Evolución en el futuro de su práctica docente en el aula	0,252	**0,714**
Evolución en el futuro de sus condiciones laborales	0,408	**0,582**
Evolución en el futuro de sus condiciones salariales	0,405	**0,495**

Fuente: Elaboración propia

Una vez construidas las medidas definitivas, y más allá de lo que nos interesa para ilustrar este caso práctico, se procedió a la construcción de los modelos multivariantes necesarios para analizar algunas cuestiones importantes relacionadas con la valoración de las condiciones de trabajo y las perspectivas de futuro del profesorado de la enseñanza primaria y secundaria obligatoria de Cataluña. El lector interesado puede conocer el detalle de los resultados en el informe «El profesorado de Cataluña» (Pedró et. al., 2008).

Web recomendada
Tanto este informe como los otros referenciados en este apartado y promovidos por la Fundación Jaume Bofill se pueden encontrar en formato electrónico en su web: http://www.fbofill.cat/

5.7. Conclusión

Desde el punto de vista formativo, este puede resultar un buen ejemplo de investigación basado en metodología de encuestas. Un tema oportuno, dado el contexto del debate público, llevado a cabo mediante un equipo de investigadores independientes de la administración educativa, que escenifica el grado de complejidad que pueden llegar a tener las investigaciones que se proponen tanto la estimación de parámetros poblacionales como el contraste de hipótesis.

Las consecuencias prácticas de una administración a distancia no identificada, así como el necesario control de la calidad durante el proceso, convierten lo que a priori parece simplemente la redacción de unos ítems en un reto metodológico importante donde la propia construcción de la muestra y el análisis de los resultados pueden ser determinantes en el éxito del proyecto. A modo de conclusión, la tabla 10 refleja la cronografía de las diferentes fases en las que se llevó a cabo este trabajo.

Tabla 10. Calendario de trabajo de la investigación (2007)

	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Sept.	Oct.
1. Diseño del cuestionario	x							
2. Diseño de la muestra	x							
3. Construcción de la muestra	x							
4. Envío de cuestionarios		x						
5. Recogida de datos		x	x	x				
6. Codificación				x	x			
7. Tratamiento estadístico						x	x	x

Fuente: Elaboración propia

6. Cuestionario del proyecto «El profesorado de Cataluña»

FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Barcelona, abril de 2007

Querido profesor/querida profesora,

La Fundación Jaume Bofill está impulsando desde hace un par de años varios proyectos de investigación y reflexión sobre el profesorado, la función docente y la calidad educativa en Cataluña. Una de estas investigaciones es la que dirige el catedrático Francesc Pedró, actualmente investigador sénior en el área de educación de la OCDE.

En el marco de esta investigación estamos realizando una encuesta al profesorado de los centros educativos de primaria y secundaria de Cataluña. Hemos seleccionado una muestra de 1.000 centros educativos, entre los cuales se encuentra el suyo, con el objetivo de que el profesorado que está ejerciendo en estos centros participe de esta investigación respondiendo a este cuestionario.

Debe tener presente que le pedimos su colaboración en calidad de profesor/a de primaria/ESO. Por lo tanto, por favor, responda refiriéndose específicamente a esta etapa.

El tiempo que tardará en dar respuesta al cuestionario no es más de 20 minutos y la información que la encuesta recogerá permitirá disponer de una información única sobre la percepción del profesorado de nuestro país en referencia a su tarea docente.

Su colaboración es enormemente valiosa. De hecho, esta parte del estudio solo se podrá realizar si hay un número suficiente de respuestas por parte del profesorado. Por ello, queremos insistir en solicitar su colaboración para que responda al cuestionario y después introduzca la encuesta en el sobre adjunto (franqueo pagado) y deposite finalmente el sobre con la encuesta en cualquier buzón de correos.

Os agradeceremos que nos devolváis la encuesta no más tarde del 10 de mayo.

Desde la Fundación Jaume Bofill nos comprometemos, una vez que la investigación esté finalizada, a hacer llegar a vuestro centro los principales resultados. Huelga decir que la encuesta es anónima y que estamos a vuestra disposición para cualquier duda o comentario que consideréis.

Agradeciendo vuestra atención.

Percepción del profesorado sobre sus condiciones de trabajo y valoración de la percepción social de su trabajo

1. ¿Cuántos años hace que se dedica a la docencia?
_____ (Apuntar número de años)

2. ¿Cuántos años hace que trabaja en este centro?
_____ (Apuntar número de años)

3. Actualmente, ¿su jornada laboral es completa o reducida?
(Marcar una sola respuesta)

☐ Jornada completa
☐ Jornada reducida

4. ¿Qué relación laboral tiene con el centro?
(Marcar una sola respuesta)

☐ Funcionario
☐ Interino
☐ Contrato laboral

5. ¿Cuántos años hace que tiene esta relación laboral con el centro?
_____ (Apuntar número de años)

6. ¿Existe concordancia entre la especialización que obtuvo en su formación universitaria inicial y la especialidad docente que imparte actualmente en este centro?
(Marcar una sola respuesta)

☐ Sí, existe concordancia
☐ No, actualmente imparto docencia en una especialidad diferente

7. En los últimos 4 años, además de su tarea como profesor/a, ¿ha tenido o tiene alguna otra responsabilidad en el centro?

(Marcar todas las respuestas necesarias)

☐ Cargo directivo
☐ Cargo de coordinación
☐ Tutor/a

8. ¿Cuántas horas dedicó a su formación permanente durante el curso 2005-2006?

(Marcar una sola respuesta)

☐ No hice
☐ Entre 1 y 30 horas
☐ Entre 31 y 60 horas
☐ Entre 61 y 90 horas
☐ Más de 90 horas

9. Actualmente, ¿cursa algunos estudios universitarios como complemento a su formación inicial?

(Marcar una sola respuesta)

☐ No curso ninguno
☐ Diplomatura
☐ Licenciatura

☐ Máster
☐ Doctorado

Condiciones de trabajo

En este apartado trataremos de **las condiciones de trabajo** de las que se disfruta en este centro.

10. Valore en una escala de 1 (muy insatisfecho) a 5 (muy satisfecho) su grado de satisfacción con los siguientes aspectos relacionados con las condiciones laborales de las que disfruta, personalmente, en este centro.

(Marcar una sola respuesta por fila)

	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
Su horario de trabajo	1	2	3	4	5
Su calendario laboral	1	2	3	4	5
El sistema de permisos, licencias, excedencias y reducciones de horarios	1	2	3	4	5
Las posibilidades de formación permanente	1	2	3	4	5
Las posibilidades de promoción profesional	1	2	3	4	5
Las posibilidades de progresión salarial	1	2	3	4	5
La estabilidad laboral	1	2	3	4	5
Las posibilidades de mantener el	1	2	3	4	5

	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
puesto de trabajo en este centro					
Las posibilidades de mantener el puesto de trabajo en un ámbito territorial cercano a su domicilio	1	2	3	4	5
Los mecanismos de participación en la gestión del centro	1	2	3	4	5

11. Ahora, por favor, valore en una escala de 1 (muy insatisfecho) a 5 (muy satisfecho) su grado de satisfacción con los siguientes aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento general de este centro.

(Marcar una sola respuesta por fila)

	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
El liderazgo ejercido por la dirección del centro	1	2	3	4	5
El grado de autonomía del centro en su gestión y administración	1	2	3	4	5
Los recursos de los que dispone el centro para facilitar la docencia	1	2	3	4	5
Su grado de dedicación a las tareas de gestión	1	2	3	4	5

	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
La organización de los espacios para la docencia en este centro	1	2	3	4	5
Las posibilidades de investigación e innovación docente	1	2	3	4	5
Las posibilidades de colaboración con otros profesores del centro	1	2	3	4	5
Las posibilidades de colaboración con otros profesionales de otros ámbitos	1	2	3	4	5

12. En tercer lugar, por favor, valore en una escala de 1 (muy insatisfecho) a 5 (muy satisfecho) su grado de satisfacción con los siguientes aspectos relacionados con las condiciones en las que desarrolla su tarea docente en el aula.

(Marcar una sola respuesta por fila)

	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
Las condiciones ambientales o físicas en el aula	1	2	3	4	5
La dinámica habitual de trabajo en el aula	1	2	3	4	5
El contenido curricular	1	2	3	4	5
La heterogeneidad	1	2	3	4	5

	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
del alumnado					
El ejercicio de la función de tutoría	1	2	3	4	5
El grado de autonomía en mi práctica docente diaria	1	2	3	4	5
La participación de las familias en la actividad docente	1	2	3	4	5
El grado de implicación de las familias en la educación de sus hijos	1	2	3	4	5
El grado de apertura del aula al entorno y su comunidad local	1	2	3	4	5

13. En los dos últimos cursos, ¿se ha planteado seriamente dejar de ejercer como docente?

(Marcar una sola respuesta)

☐ Sí
☐ No

14. Si es así, ¿cuál es la razón principal por la cual no ha dejado de ejercer como docente?

(Marcar una sola respuesta)

☐ Por razones de estabilidad económica
☐ Porque no tengo otra alternativa profesional
☐ Porque finalmente no me he acabado de decidir

Condiciones salariales

A continuación, querríamos conocer su opinión sobre algunos aspectos relacionados con **el sistema de retribución económica** del profesorado.

15. Si usted tuviera que elegir, ¿cuál de las dos opciones preferiría?

(Marcar una sola respuesta)

☐ Mejorar las condiciones de la docencia y mantener las mismas condiciones laborales.
☐ Mejorar las condiciones laborales y mantener las mismas condiciones de la docencia.

16. Más allá de las condiciones actuales de retribución del profesorado en Cataluña, por favor, valore de 1 (muy inadecuado) a 5 (muy adecuado) en qué medida considera que los siguientes criterios <u>se deberían tener en cuenta</u> para el establecimiento de un sistema de complementos o mejoras salariales del profesorado de Cataluña.

(Marcar una sola respuesta por fila)

	Muy inadecuado	Inadecuado	Ni adecuado ni inadecuado	Adecuado	Muy adecuado
La antigüedad como docente	1	2	3	4	5
El trabajo en centros o zonas de especial dificultad y/o de atención prioritaria	1	2	3	4	5
La evaluación positiva de la calidad docente	1	2	3	4	5
La adecuación a las necesidades docentes de la formación continua cursada	1	2	3	4	5
La participación en proyectos de innovación educativa	1	2	3	4	5
La etapa educativa donde el profesor/a desarrolla su tarea docente	1	2	3	4	5
La asunción de responsabilidades académicas o de gestión más allá de la propia docencia	1	2	3	4	5
El grado de titulación del profesor/a	1	2	3	4	5

Valoración de la formación recibida

En este tercer bloque, querríamos conocer su opinión sobre **su formación inicial y permanente** como docente.

17. Por favor, teniendo en cuenta sus necesidades actuales como docente en este centro, valore de 1 (muy inadecuado) a 5 (muy adecuado) el grado de adecuación de los siguientes aspectos relativos a la formación inicial y permanente que ha recibido.

(Marcar una sola respuesta por fila)

	Muy inadecuado	Inadecuado	Ni adecuado ni inadecuado	Adecuado	Muy adecuado
Su formación inicial como maestro o profesor	1	2	3	4	5
Su formación permanente	1	2	3	4	5
La información recibida sobre la oferta actual de formación permanente o complementaria	1	2	3	4	5
Las posibilidades que tiene de adaptar el tipo de formación permanente y su contenido a sus necesidades	1	2	3	4	5
Las condiciones que le ofrece este centro para el	1	2	3	4	5

	Muy inadecuado	Inadecuado	Ni adecuado ni inadecuado	Adecuado	Muy adecuado
desarrollo de su formación permanente					
Las condiciones que le ofrece la administración para el desarrollo de su formación permanente	1	2	3	4	5

Valoración de la profesión docente

En este cuarto bloque querríamos conocer sus impresiones generales sobre **la evolución de su situación profesional y de la profesión docente** en la enseñanza obligatoria en Cataluña.

18. Así, en primer lugar, valore su grado de satisfacción, de 1 (muy insatisfecho) a 5 (muy satisfecho), en relación con los siguientes aspectos:

18a. En relación con su actividad docente en este centro. (Marcar una sola respuesta por fila)

	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
Su práctica docente en el aula	1	2	3	4	5
Sus condiciones salariales	1	2	3	4	5
Sus condiciones laborales	1	2	3	4	5

	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
La valoración por parte de los alumnos de su tarea como docente	1	2	3	4	5
La valoración por parte de las madres y padres de su tarea docente	1	2	3	4	5

18b. En relación con la situación de la profesión docente en Cataluña.

(Marcar una sola respuesta por fila)

	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
La formación inicial del profesorado en Cataluña	1	2	3	4	5
La formación permanente del profesorado en Cataluña	1	2	3	4	5
El funcionamiento general de la enseñanza obligatoria	1	2	3	4	5
La profesión docente como espacio de desarrollo profesional	1	2	3	4	5
El prestigio o la valoración social del profesorado	1	2	3	4	5

19. Finalmente, querríamos conocer su opinión sobre la evolución de estos aspectos en el futuro. Por favor, valore de 1 (empeorará mucho) a 5 (mejorará mucho) en qué medida cree usted que empeorarán o mejorarán durante los próximos cinco años.

19a. En relación con su actividad docente en este centro.
(Marcar una sola respuesta por fila)

	Empeorará mucho	Empeorará	Ni mejorará ni empeorará	Mejorará	Mejorará mucho
Su práctica docente en el aula	1	2	3	4	5
Sus condiciones salariales	1	2	3	4	5
Sus condiciones laborales	1	2	3	4	5
La valoración por parte de los alumnos de su tarea como docente	1	2	3	4	5
La valoración por parte de las madres y padres de su tarea docente	1	2	3	4	5

19b. En relación con la situación de la profesión docente en Cataluña.
(Marcar una sola respuesta por fila)

	Empeorará mucho	Empeorará	Ni mejorará ni empeorará	Mejorará	Mejorará mucho
La formación inicial del profesorado en Cataluña	1	2	3	4	5
La formación permanente	1	2	3	4	5

	Empeorará mucho	Empeorará	Ni mejorará ni empeorará	Mejorará	Mejorará mucho
del profesorado en Cataluña					
El funcionamiento general de la enseñanza obligatoria	1	2	3	4	5
La profesión docente como espacio de desarrollo profesional	1	2	3	4	5
El prestigio o la valoración social del profesorado	1	2	3	4	5

Datos generales

20. ¿Podría indicarnos en qué año nació?

_____ (Apuntar el año de nacimiento)

21. ¿Género?

(Marcar una sola respuesta)

☐ Hombre
☐ Mujer

22. ¿Cuál es su lugar de nacimiento?

(Marcar una sola respuesta)

☐ Cataluña
☐ Resto del Estado
☐ Unión Europea
☐ Resto del mundo

23. En su ámbito familiar, ¿cuál es la lengua que usa preferentemente?

(Marcar una sola respuesta)

☐ Catalán
☐ Castellano
☐ Ambas
☐ Otra (especificar cuál)

24. ¿Cuál es su estado civil?

(Marcar una sola respuesta)

☐ Soltero/a
☐ En pareja
☐ Casado/a
☐ Separado/a
☐ Divorciado/a
☐ Viudo/a

25. ¿Cuántos hijos tiene?

_____ (Apuntar número de hijos)

26. ¿Cuál es su nivel máximo de estudios acabados?

(Marcar una sola respuesta)

☐ Diplomado
☐ Licenciado
☐ Ingeniero, arquitecto o equivalente
☐ Máster
☐ Doctor

27. Actualmente, ¿está sindicado?
(Marcar una sola respuesta)

☐ Sí
☐ No

28. Su sueldo como profesor/a, aproximadamente, ¿qué porcentaje supone de los ingresos anuales de su unidad familiar?
_____ % (Apuntar el porcentaje)

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

7. Bibliografía

Azofra, M. J. (1999). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Bethlehem, J. (2009). *Applied survey methods: A statistical perspective*. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons.

Czaja, R. y Blair, J. (2005). *Designing surveys. A guide to decisions and procedures*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

de Vaus, D. (2002). *Surveys in Social Research* (5.ª ed.). Londres: Routledge.

Díaz, V. (2005). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Díaz, V. y Núñez, A. (2008). *Estudio de las incidencias en la investigación con encuesta. El caso de los barómetros del CIS*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Ferrer, F. y Albaigés, B. (2008). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006*. Barcelona: Editorial Mediterránea.

Fowler, F. J. (2009). *Survey reseach methods*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., y Tourangeau, R. (2004). *Survey Methodology*. Hoboken (NJ): John Willey & Sons.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. Anderson, R. E., y Tatham, R. L. (2004). *Análisis multivariante* (5.ª ed.). Madrid: Prentice Hall.

Lohr, L. (2000). *Muestreo: diseño y análisis*. México: International Thomson Editores.

Martínez, M. R., Hernández, M. J., y Hernández, M. V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.

Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L. M., Turbany, J. y Valero, S. (2013). *Psicometria*. Barcelona: Editorial UOC.

Muñiz, J. (2002). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.

Muñiz, J., Fidalgo, A. M., García-Cueto, E., Martínez, R., y Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.

OECD (2006). *El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat. Informes breus, 2*. Barcelona: Editorial Mediterránea.

OECD (2006). *Programme for International Student Assessment 2006. Science competencies for tomorrow's world*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and development.

Pedró, F., Lloret, T., Carrasco, S., Plandiura, R., Mominó, J. M., y Meneses, J. (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterránea.

Rodríguez, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Capítulo II

La entrevista

David Rodríguez-Gómez

Don't be misled. The interview is not a simple tool with which to mine information. It is a place where views may clash, deceive, seduce, enchant. It is the inter-view. It is as much about seeing a world – mine, yours, ours, theirs – as about hearing accounts, opinions, arguments, reasons, declarations: words with views into different worlds. (Schostak, 2006, p. 1).

Aunque la orientación de este libro es eminentemente pragmática, entendemos necesaria una breve contextualización histórica que nos sitúe ante una de las principales herramientas de investigación social como es la entrevista.

La conversación es una de las formas más antiguas de obtención de conocimiento; recordemos, por ejemplo, la dialéctica socrática o la confesión en la tradición cristiana.

Aunque el inicio de la larga historia de la entrevista como método de campo en la investigación social suele situarse en el estudio de Mayhew (1851), *London Labour and the London Poor*, donde se emplea una entrevista «no estructurada o informal», no es hasta los años veinte, treinta y cuarenta, cuando se realizan las mayores contribuciones a la formalización de las entrevistas cualitativas de investigación, desde la sociología, la antropología, la psicología y el periodismo, con nombres propios como Elton Mayo, Robert K. Merton o Carl R. Rogers (Valles, 2002).

Rogers fue, desde el psicoanálisis, uno de los pioneros en el uso de entrevistas terapéuticas no dirigidas y en el uso del magnetófono para grabar las entrevistas, y su posterior transcripción, por lo que constituye un referente básico para el desarrollo de

entrevistas cualitativas de investigación, como las que proponen Merton y Kendall (1946).

Tal y como nos comenta Valles (2002), la expresión *focused interview* se atribuye a Robert K. Merton y Patricia L. Kendall, por su artículo publicado en 1946 en *The American Journal of Sociology*, diferenciándola de la entrevista en profundidad, ya que la entrevista focalizada requiere un análisis previo de la situación objeto de estudio por parte de los investigadores/entrevistadores (Merton y Kendall, 1946).

En los años cincuenta y sesenta aparecen varias obras que profundizan y describen las entrevistas como método de investigación, entre ellas, el artículo «Dimensions of the Depth Interview» publicado por Raymond L. Gorden en 1956, en el volumen 62 de *The American Journal of Sociology*, y donde define la «entrevista en profundidad».

Durante los últimos cuarenta años han surgido distintos enfoques y posturas sobre las entrevistas cualitativas, muchas de ellas acentuando su oposición y distanciamiento de enfoques típicamente cuantitativos.

Para Platt (2002), la historia de la entrevista cualitativa es circular, ya que tendemos a regresar a sus planteamientos iniciales, con un alto grado de libertad y de iniciativa del entrevistador.

Tras esta sucinta revisión histórica sobre el origen y desarrollo de las entrevistas, a lo largo de las siguientes líneas nos aproximamos a la entrevista como técnica de recogida de datos típicamente cualitativa, diferenciándola de otras técnicas próximas –como la entrevista grupal o los cuestionarios–, delimitamos sus principales usos y funciones, realizamos algunas consideraciones para su diseño y desarrollo, especificamos algunas cuestiones clave sobre la transcripción y el análisis de la información recogida, esbozamos un debate abierto sobre la validez y fiabilidad de la entrevista,

comentamos algunas de las problemáticas habituales, las competencias de un «buen» entrevistador y, finalmente, abordamos, brevemente, las principales cuestiones éticas que se deben considerar cuando utilizamos la entrevista de investigación.

Esperamos responder así a cuestiones típicas que cualquier investigador debe plantearse cuando emprende el diseño de su investigación:

¿Por qué debería utilizar la entrevista? ¿En qué medida los datos obtenidos mediante la entrevista y la interacción con los participantes contribuyen a alcanzar los objetivos de mi investigación? ¿Es la entrevista cualitativa la mejor opción para mi propósito? ¿Cómo construyo la entrevista y selecciono a los informantes? ¿Cómo debo proceder y comportarme en el desarrollo de la entrevista? ¿Cuáles son las principales problemáticas a las que deberé enfrentarme?

1. La entrevista como técnica de investigación cualitativa

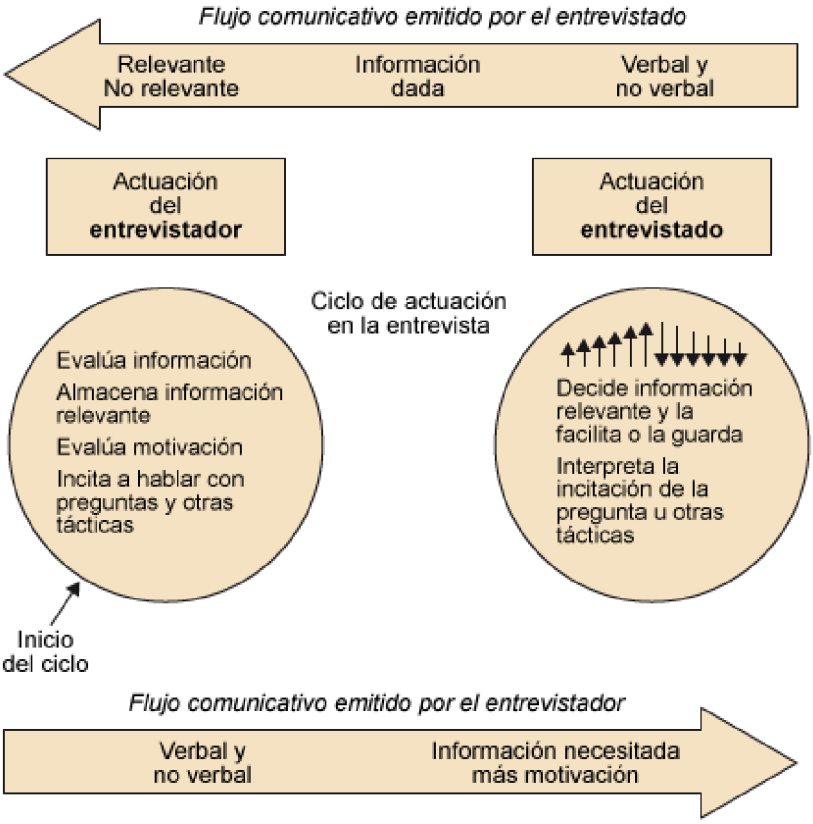
La entrevista es, seguramente, junto a la observación y el *focus group*, una de las principales técnicas de la investigación cualitativa.

La comprensión, conceptualización y práctica de las entrevistas exige la revisión de las perspectivas paradigmáticas de la investigación cualitativa.

La fenomenología y, concretamente, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, constituyen uno de los marcos más importantes para comprender y desarrollar la entrevista, ya que se basan en el *verstehen*, en la comprensión e interpretación de lo dicho y sentido por otros.

Asimismo, el modelo contextual de comunicación propuesto por Gorden (1969), en el que plantea una relación comunicativa triádica entre entrevistado, entrevistador e información, resulta excelente para comprender el desarrollo de la entrevista (podéis ver la figura 2).

Figura 2. Modelo teórico de comunicación e interacción social en la situación de entrevista cualitativa



Fuente: Valles, 2002, p. 48

1.1. Definición y usos de la entrevista

Existen muchas y variadas definiciones de la «entrevista» (por ejemplo, Albert, 2007; Massot, Dorio y Sabariego, 2004; Rubin y Rubin, 1995; Ruiz-Olabuénaga, 2007; Taylor y Bogdan, 1986), fruto de la historia y diversidad de enfoques ya comentados, pero todas consideran, a grandes rasgos, que la entrevista, en el marco de la investigación social, consiste en un intercambio oral entre dos o más personas con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio, desde la perspectiva de la/s persona/s entrevistada/s.

Así, por ejemplo, Rodríguez, Gil y García (1999) consideran que «la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado» (p. 165).

Por su parte, Ruiz-Olabuénaga, Aristegui y Melgosa (2002), entienden la entrevista como «una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales» (p. 76).

Desde el amplio ámbito de la investigación social, Corbetta (2003) nos propone una definición analítica de la entrevista como una conversación: «a) provocada por el entrevistador; b) dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación; c) en número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognoscitivo; e) guiada por el entrevistador, y f) sobre la base de un esquema flexible y no estandarizado de interrogación» (p. 368).

McMillan y Schumacher (2005), desde su manual sobre investigación educativa, se refieren a las entrevistas como «preguntas con respuesta abierta para obtener datos sobre los significados del

participante: cómo conciben sus mundos los individuos y cómo explican o dan sentido a los acontecimientos importantes de sus vidas» (p. 458).

Finalmente, Brenner (2006) define la entrevista como procedimiento mediante el cual se «intenta comprender a los informantes en sus propios términos y cómo interpretan sus propias vidas, experiencias y procesos cognitivos» (p. 357).

En términos generales, podemos considerar que una entrevista se utiliza para cumplir con funciones como (Rodríguez, Gil y García, 1999): obtener información de individuos, influenciar la conducta, opiniones o sentimientos de las personas o ejercer un efecto terapéutico.

No obstante, en el campo específico de la investigación social, el propósito de cualquier entrevista es recoger información de un participante sobre un determinado objeto de estudio, a partir de su interpretación de la realidad.

En lo que se refiere a las características de una «buena» entrevista, éstas varían en función del enfoque o perspectiva en la que se sitúe el investigador-entrevistador. Asimismo, el diseño y desarrollo de la entrevista variará en función de si sus influencias provienen de la antropología cultural, la antropología cognitiva, las ciencias cognitivas o la psicología del desarrollo.

Completamos las definiciones anteriores con un listado de las principales características atribuidas a las entrevistas (Gilham, 2005; Mason, 2002; Riba, 2009):

- Es un procedimiento destinado a obtener información verbal.

- Supone una dinámica interactiva en la que, básicamente, el entrevistador pregunta y el entrevistado responde, posibilitando cierto grado de «reajuste» (clarificación y exploración) en las

preguntas y respuestas, ya sea cara a cara, telefónicamente o en línea.

- Siguen un estilo relativamente informal, que podría definirse como una «conversación con propósito explícito».

- Las preguntas o temas tratados en la entrevista son abiertos, de modo que el entrevistado pueda ofrecer una respuesta propia.

- El objetivo no es contrastar ideas, creencias o supuestos, sino aproximarse y comprender las ideas, las creencias y los supuestos de la persona entrevistada.

- Muchas entrevistas cualitativas se basan en el hecho de que el conocimiento es situado y contextual y, por tanto, la tarea del entrevistador es procurar generar el contexto adecuado para que ese conocimiento se evidencie.

- El entrevistador emplea tácticas de persuasión para motivar al entrevistado a responder de manera adecuada.

- El entrevistador registra en distintos soportes la información obtenida durante la entrevista.

A pesar de los aspectos comunes a cualquier entrevista, existe una gran diversidad de entrevistas que generan datos diferentes, para distintos tipos de investigaciones y diferentes clases de investigadores (Russell, 2006). En la tabla 11 resumimos algunos de los diferentes tipos de entrevistas existentes, según el criterio utilizado para su clasificación.

Resulta fundamental señalar que las tipologías de entrevistas correspondientes a los diferentes criterios no son excluyentes. Así,

por ejemplo, podemos hablar de una **entrevista estructurada e inicial** o de una **entrevista exploratoria, inicial y en profundidad**.

Asimismo, debemos tener en cuenta que –como ocurre con los métodos de investigación y otras técnicas de recogida de datos–, en términos absolutos, un tipo de entrevista no es mejor que otro, ya que su elección depende del propósito de nuestra investigación.

Tabla 11. Tipos de entrevistas

Criterio	Tipología	Características
Estructura y diseño	**Estructurada**	El entrevistador organiza previamente las preguntas, normalmente cerradas, a partir de un guion preestablecido, secuenciado y guiado, dejando margen para que el entrevistado pueda salir del guion marcado.
	Semiestructurada	Parte de un guion que predetermina la información que se requiere. En este caso las preguntas son abiertas, lo que posibilita mayor flexibilidad y matices en las respuestas.
	No estructurada	A diferencia de las anteriores, se realiza sin ningún guion previo, con el único referente de las temáticas o ámbitos de interés para la investigación. Este tipo de entrevista requiere una gran preparación del entrevistador para conducir entrevistas y un conocimiento elevado sobre la temática abordada.
Momento	**Inicial o exploratoria**	Trata de identificar aspectos relevantes de una determinada situación u objeto de estudio, para proporcionar al entrevistador una primera impresión o acercamiento sobre el fenómeno estudiado.
	Desarrollo o seguimiento	El objetivo de este tipo de entrevistas es doble. Por una parte, trata de describir la evolución o proceso de un determinado aspecto o fenómeno y, por otra parte, se utiliza para profundizar en la comprensión del objeto de estudio.
	Finales	Se suele utilizar para contrastar información al final del proceso de investigación o informar al entrevistado sobre determinados asuntos.
Número de sujetos	**Individual**	Únicamente hay un entrevistado.
	Grupal	Son entrevistas que se realizan a dos o más individuos de manera simultánea.
Extensión del objeto de estudio	**Focalizadas o monotemáticas**	Se centra en un aspecto concreto vinculado a la investigación. Implica una preparación previa del entrevistador sobre el hecho de referencia y no busca información objetiva, sino la percepción del entrevistado sobre el objeto de estudio.

Criterio	Tipología	Características
	No focalizadas	Son entrevistas que abarcan un amplio espectro de temas y que, con frecuencia, suelen ser preparatorias, exhaustivas y de larga duración.
Profundidad	**Superficiales**	Buscan valores objetivos útiles para la investigación y no requieren una relación consolidada entre el entrevistador o entrevistado. Se trata simplemente de un diálogo.
	En profundidad	Requiere que al inicio de la entrevista se cree un vínculo consolidado entre entrevistado y entrevistador, de manera que conforme se avanza en la entrevista, el entrevistado vaya evidenciando aspectos más íntimos sobre su comprensión del fenómeno estudiado.
Rol del entrevistador	**Directivas**	El entrevistador adopta un rol activo que no propicia la asimetría ni la reciprocidad entre entrevistado y entrevistador. Tienen un alto grado de estructuración.
	No directivas	El entrevistador adopta un rol más pasivo, pero interesado y atento que le permite avanzar en profundidad, sacando a la luz la percepción que tiene el sujeto sobre un determinado fenómeno.

Fuente: a partir de Corbetta (2003); Massot, Dorio y Sabariego (2004); Riba (2009); Ruiz-Olabuénaga (2007) y Russel (2006)

Al margen de las tipologías de entrevistas comentadas en la tabla 11, el desarrollo tecnológico está impulsando el uso, cada vez más común, de las entrevistas en línea, desarrolladas tanto desde el correo electrónico individual, como en listas de distribución, salas de chat, mensajería instantánea o videoconferencias.

Aunque podrían considerarse las restricciones en la interacción interpersonal (por ejemplo, en algunas modalidades perdemos el acceso al lenguaje no verbal), el propósito de estas entrevistas en línea es el mismo que el de cualquier otra entrevista: obtener información de uno o varios participantes sobre un determinado objeto de estudio.

Los principales argumentos que justifican el uso de entrevista en línea son, en primer lugar, que el coste resulta muy inferior al de una entrevista presencial y, en segundo lugar, que no existe otra vía de acceder a la persona entrevistada.

Por supuesto, el desarrollo de entrevistas en línea implica la necesaria consideración de toda una serie de aspectos tecnológicos (Lichtman, 2006): velocidad y calidad de la conexión a Internet; fallos en el sistema informático y pérdida de datos; competencia tecnológica del entrevistador y el entrevistado, y ausencia del lenguaje no verbal.

Tal y como ya se ha comentado, la entrevista cualitativa es una de las técnicas más utilizadas en investigación cualitativa, muchas veces de forma acrítica o poco reflexiva, sin valorar la adecuación real de esta técnica de recogida de datos a las características de la investigación que se pretende desarrollar.

La elección de cualquier instrumento o técnica para la recogida de datos en nuestro diseño de investigación debe realizarse necesariamente en relación con el propósito de ésta y en coherencia con la fundamentación epistemológica y ontológica de la investigación.

Algunos de los argumentos generalmente utilizados para justificar el uso de las entrevistas cualitativas en investigación son (Mason, 2002 y Valles, 1999):

- La fundamentación metodológica de la investigación sugiere que el conocimiento, las perspectivas, las experiencias y las interacciones de las personas son aspectos significativos de la realidad social que se está investigando.

- El enfoque metodológico utilizado permite justificar o legitimar los datos procedentes de las conversaciones con los participantes en la investigación.

- Si se considera que el conocimiento es contextual, situacional e interactivo, debemos utilizar las entrevistas para evocar situaciones sociales donde ese conocimiento aflore.

- Es conveniente utilizar las entrevistas si se considera que el modo como las explicaciones y argumentaciones sociales son construidas depende de la profundidad, de los matices y de la complejidad de los datos.

- Cuando optamos por la entrevista debemos asumir que el investigador es activo y reflexivo en el proceso de generación de datos, más que un elemento neutral.

- Desde una perspectiva mucho más pragmática, optaremos por la entrevista cuando los datos que nos interesan no puedan ser recogidos de ninguna otra manera.

- La utilización de la entrevista puede resultar adecuada para la construcción de un buen instrumento de medición, tipo cuestionario, o para la preparación de entrevistas en profundidad (uso exploratorio preparatorio).

- Las entrevistas también resultan una buena opción para la triangulación de datos (combinándola con otros instrumentos y técnicas), ya que nos proporcionan una aproximación diferente al mismo objeto de estudio (uso de contraste, ilustración o profundización).

- Finalmente, se optará por la entrevista cuando el posicionamiento ético de la investigación defienda que los participantes deben tener más libertad y control sobre el «interrogatorio» que el que les permiten, por ejemplo, los cuestionarios altamente estandarizados.

Completamos esta aproximación a la definición y concreción de la entrevista, como técnica para la recogida de datos, con una revisión de sus principales ventajas e inconvenientes.

Tabla 12. Principales ventajas e inconvenientes de las entrevistas

Ventajas	Limitaciones
– Permite la obtención de información rica y contextualizada, desde la perspectiva de la persona entrevistada. – Su interactividad y flexibilidad permite reajustar y clarificar preguntas y respuestas. – Proporciona, en los momentos iniciales de una investigación, orientaciones que permiten concretar el diseño o preparar otros instrumentos y técnicas. – Favorece la transmisión de información no superficial. – Suele ser un complemento/contrapunto eficaz a los datos e informaciones obtenidos mediante instrumentos cuantitativos.	– A diferencia de otras técnicas, la entrevista implica un gran consumo de tiempo, tanto en su desarrollo, como en el tratamiento posterior de los datos. – Proporcionan información indirecta, filtrada desde la perspectiva de los entrevistados. – Proporcionan información en un lugar designado y no en el contexto natural. – La presencia del investigador puede sesgar las respuestas. – No todas las personas se expresan del mismo modo y son igual de perceptivas. – En comparación con los grupos de discusión, la entrevista no produce la información fruto de las sinergias y efecto *bola de nieve* propio del grupo.

Aunque sucintamente podemos considerar que la principal ventaja de las entrevistas es la riqueza de la información que nos proporcionan, y su limitación esencial es la dificultad para extrapolar los datos a otros casos, en la tabla 12 concretamos con algo más de detalle algunas de sus ventajas y limitaciones. Así, por ejemplo, otro de los inconvenientes más destacables en el uso de las entrevistas es el consumo de tiempo que supone en todas sus etapas, desde el diseño, hasta el análisis de la información.

Siguiendo el ejemplo propuesto por Gillham (2005), imaginemos que tenemos previsto realizar quince entrevistas presenciales de una hora, que deben ser grabadas para su posterior transcripción y análisis. Si seguimos las fases habituales en el desarrollo de una entrevista, y que presentaremos con detalle en los siguientes apartados, vemos lo siguiente:

1) Preparación del guion o esquema inicial de la entrevista: aunque se trata de una tarea que podemos compartir con otros

investigadores del equipo, la construcción de una buena entrevista nos puede llevar, como mínimo, unas 60 horas.

2) Desarrollo o conducción de la entrevista: a las quince horas de entrevistas (1 hora de entrevista x 15 personas), debemos sumarle el tiempo de desplazamiento, ya que habitualmente es el entrevistador quien se desplaza hasta el lugar de la entrevista. La ida y la vuelta de la entrevista nos pueden suponer alrededor de 2 horas más por entrevista, lo que supone un mínimo de 45 horas totales.

3) Transcripción de las entrevistas: esta es, sin duda, la etapa que más tiempo consume. En función de nuestra experiencia y agilidad, la transcripción de 1 hora de entrevista supone una dedicación media de 8 horas aproximadamente, lo que en total, para las 15 entrevistas de este ejemplo, implica dedicar 120 horas a las transcripciones.

4) Análisis de la información: el análisis de contenido de una entrevista es un procedimiento complejo que implica tantas o más horas que las dedicadas a la transcripción. Si somos expertos en este tipo de análisis, dedicaremos, como mínimo, 6 horas por entrevista, lo que supone 90 horas más.

5) Redacción del informe: finalmente, una vez hemos realizado los análisis, la redacción del informe supone la última etapa analítica, en la que debemos seleccionar las citas que mejor evidencien lo que estamos explicando. Si dedicamos unas 3 horas por entrevista, deberemos sumar 45 horas más al total.

Si realizamos la suma del tiempo dedicada a cada una de las fases anteriores, vemos que la realización de 15 entrevistas de una

hora cada una implica un tiempo total de 360 horas. Es decir, 24 horas por entrevista.

1.2. Comparación con otras técnicas de investigación

La conversación y la interrogación son estrategias habituales para la recopilación de datos e información y constituyen la base de algunas de las principales técnicas utilizadas en la investigación social, como pueden ser los cuestionarios, los tests, los grupos de discusión o *focus group* y las entrevistas, entre otras.

Aunque a lo largo de este libro se abordan con mayor detalle las características de los cuestionarios y los grupos de discusión, (ver capítulos 1 y 3), no está de más establecer aquí sus principales diferencias antes de abordar el diseño y desarrollo de las entrevistas.

Los *focus group* son un tipo específico de entrevista grupal cuyo propósito es proporcionar la oportunidad a los miembros de un grupo para interaccionar con el resto, estimulando así su reflexión sobre el objeto de estudio, sin pretender llegar a un consenso. Tanto en las entrevistas como en los *focus group*, es conveniente presentar adecuadamente los objetivos de la investigación y, en el caso específico de las entrevistas grupales, indicar quiénes son el resto de los participantes y, si resulta necesario, indicaciones sobre la dinámica que seguirá durante la entrevista. En la figura 3 ofrecemos, a modo de ejemplo, dos extractos sobre el protocolo de entrevista grupal que se enviaba a los participantes en un estudio sobre la evaluación del sistema de formación ocupacional desarrollado durante el año 2001 por el Equipo de Desarrollo Organizativo de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Figura 3. Extracto de un guion para el desarrollo de entrevistas grupales o grupos de discusión

Evaluación externa del Sistema de Formación Ocupacional en Cataluña
Instrumento 3: mesa redonda

A la atención del Sr./a: .....

Enmarcado en el proceso de evaluación externa del Sistema de Formación Ocupacional en Cataluña, encargado por el Departamento de Trabajo en el cumplimiento de la Resolución 344/VI del Parlamento de Cataluña, publicada en el Boletín Oficial del Parlamento de Cataluña con fecha de 27 de noviembre del 2000, sobre la Gestión y Modelo de la Formación Ocupacional en Cataluña, se pide su participación en la siguiente actividad.

Actividad: *Mesa redonda con implicados en el Sistema de Formación Ocupacional.*
Temática: *El Sistema de Formación Ocupacional en Cataluña y el funcionamiento de los centros.*
Localidad:
Día:
Lugar:
Hora:
Participantes:

Sr./a. , *cargo*
Sr./a. , *cargo*
Sr./a. , *cargo*
Sr./a. , *cargo*
Sr./a. , *cargo*
Sr./a. , *cargo*
Sr./a. , *cargo*
Sr./a. , *cargo*

En relación con el desarrollo de la sesión:
a) La sesión requiere una persona coordinadora o moderadora y un secretario.
b) El orden de las intervenciones se determinará antes de empezar la sesión, según acuerdo común. La segunda ronda seguiría el orden inverso a la primera.
c) El carácter de las intervenciones y la distribución del tiempo que se proponen están recogidas en el cuadro siguiente:

Intervenciones	Tiempo
La persona coordinadora, después de las oportunas presentaciones, inicia las intervenciones con una breve reflexión tratando de enmarcar el tema, explicando la metodología que se seguiría durante la sesión y formulando la primera cuestión.	3-5 minutos
Cada una de las personas participantes interviene durante un tiempo, que no podrá exceder de 5 minutos, respondiendo a la primera cuestión.	7 × 4 = 28 minutos
El moderador da la palabra a las personas participantes para que formulen preguntas a los otros miembros de la mesa o para que tengan la oportunidad de opinar, de sugerir, de argumentar sobre lo que se ha dicho respecto a la primera cuestión.	15 minutos
El moderador formula la segunda cuestión. Cada una de las personas participantes interviene durante un tiempo, que no podrá exceder de 5 minutos, respondiendo a la segunda pregunta.	7 × 4 = 28 minutos
El moderador da la palabra a las personas participantes para que formulen preguntas a los otros miembros de la mesa o para que tengan la oportunidad de opinar, de sugerir, de argumentar sobre lo que se ha dicho respecto a la segunda cuestión.	15 minutos
Última intervención de los miembros de la mesa como resumen de sus aportaciones (4 minutos por persona).	28 minutos
Intervención final de la persona coordinadora, agradecimientos y despedida.	3 minutos
Tiempo total (máximo deseable).	122 minutos

En lo que se refiere a los tests y cuestionarios, aunque se pueden administrar oralmente, como las entrevistas, se trata de instrumentos altamente estructurados, tanto en su contenido como

en su metodología. Los cuestionarios se suelen utilizar para recoger información muy concreta o determinar la frecuencia de aparición de determinadas respuestas a partir de unas categorías preestablecidas. Por su parte, los tests pueden diseñarse para determinar el conocimiento sobre un determinado fenómeno por parte de los individuos que integran la muestra de la investigación. En definitiva, si pretendemos abarcar una muestra grande o realizar un estudio preliminar, los cuestionarios deben ser nuestra opción principal; si por el contrario deseamos alcanzar una comprensión más completa del fenómeno objeto de estudio, nuestra opción debe ser la entrevista. No obstante, debemos considerar que, aunque existen muchas formas de desarrollar una entrevista, en general, todas ellas resultan más costosas (tiempo y recursos) que los cuestionarios. Asimismo, es muy complicado hacer bien un cuestionario y muy fácil equivocarse, como hemos visto en el capítulo uno de este libro.

El cuestionario y la entrevista responden a dos paradigmas de investigación claramente opuestos, lo que no impiden que ambos instrumentos puedan utilizarse conjuntamente en diseños de investigación mixtos.

A continuación detallamos, a partir de Corbetta (2003), algunas de las principales diferencias entre los cuestionarios y las entrevistas como técnicas y/o instrumentos para la recogida de datos, y que pueden resultarnos útiles para justificar la utilización de uno u otro en nuestras investigaciones:

- Estandarización: Es, seguramente, la diferencia más importante y clara entre cuestionario y entrevista. Mientras que las entrevistas posibilitan comprender en mayor profundidad, sin ideas, ni categorías predeterminadas, el objeto de estudio a partir de la

reflexión y perspectiva del entrevistado, los cuestionarios condicionan las respuestas a unos esquemas preestablecidos.

- Comprensión frente a documentación: El cuestionario es utilizado como instrumento para recoger información sobre las opiniones, las características o los comportamientos de las personas. En cambio, la entrevista, como técnica de investigación, se utiliza para comprender la realidad desde las personas.

- Muestreo: Cuando se utiliza la entrevista, aun sistematizando la selección de sujetos que entrevistar, no se pretende realizar un muestreo representativo de la población, algo bastante más habitual en la utilización del cuestionario.

- Criterio centrado en el sujeto frente a criterio centrado en las variables: En el análisis de los datos procedentes de las entrevistas, el objetivo principal no suele ser aislar variables para estudiar las relaciones que se establecen entre ellas, sino reconstruir historias para una mejor comprensión de la realidad desde la individualidad.

2. El diseño y desarrollo de una entrevista

Tras la delimitación conceptual de la entrevista, la concreción de sus principales usos y funciones, y la revisión de algunas de las ventajas e inconvenientes que nos permiten tomar una decisión fundamentada sobre la bondad de la entrevista para nuestro diseño de investigación, estamos en disposición de abordar algunos elementos clave a considerar en el diseño y desarrollo de una entrevista.

El diseño y desarrollo de una entrevista puede resultar una tarea mucho más compleja que, por ejemplo, la construcción y aplicación de un cuestionario altamente estructurado. Una buena entrevista cualitativa resulta un trabajo duro, creativo y activo.

En el diseño y desarrollo de la entrevista nunca debemos olvidar que nuestro propósito es escuchar lo que nos tiene que decir la persona entrevistada, utilizando su propio lenguaje.

Aunque organizamos este epígrafe final en tres secciones (guion de entrevista, muestreo y conducción), en la práctica, todas ellas se encuentran íntimamente relacionadas. Así, por ejemplo, sin bien partimos del diseño del guion de entrevista, es necesario iniciar el trabajo de campo para perfeccionar dicho guion.

2.1. El guion de la entrevista

El diseño de una entrevista está irremediablemente condicionado por el diseño de investigación en el que se enmarca, y del que forma parte, así como por la utilización o no de otras técnicas e instrumentos cuantitativos y/o cualitativos.

Los aspectos que sobre el diseño abordamos tienen que ver con el título que da nombre a este apartado: el guion de entrevista.

> «[...] el guion de las entrevistas en profundidad contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuestas. Más bien se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente».
>
> (Valles, 1999, p. 204)

En la tabla 13 mostramos un fragmento de un guion de entrevista semiestructurada.

Tabla 13. Guion de entrevista sobre abandono universitario

a) ¿Qué informaciones y actividades vinculadas a la elección de la universidad y la titulación recibiste antes de matricularte? ¿Cómo las valoras?
(Desde el instituto, la familia, la universidad, los amigos, etc.)
b) ¿Qué acciones de orientación y tutoría te resultaron de más utilidad en el momento de incorporarte a la universidad? ¿Por qué?
(Jornadas de puertas abiertas, visitas de la universidad al instituto, día de la familia, visitas al campus, salón de la enseñanza, página web, sesiones individualizadas, tutorías con las familias, folletos informativos, charlas y sesiones informativas, jornadas de acogida, jornadas de orientación, estudiantes-asesores, tutoría individual, asignaturas propedéuticas, etc.)
c) ¿Por qué elegiste la titulación que estudiaste y la universidad donde la comenzaste a realizar?
(Proximidad geográfica, buena reputación, referencia de amistades y familiares, por sus servicios, por sus salidas profesionales, por el ambiente, por las calificaciones académicas, por vocación, etc.)

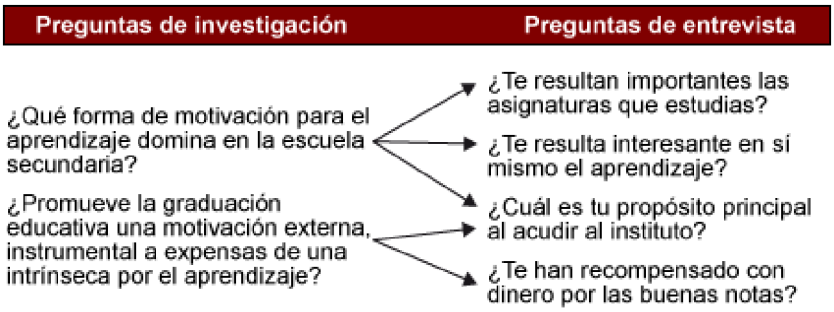
Fuente: Gairín et al. (2010)

Tal y como ocurre con cualquier otra técnica para la recogida de datos, la entrevista deriva de las preguntas de investigación, los objetivos y las hipótesis de nuestro estudio.

Así, por ejemplo, Wengraf (2001) diferencia entre las preguntas de investigación o «preguntas de teoría», formuladas en un lenguaje técnico y propio de los investigadores, y las «preguntas de entrevista», derivadas de las anteriores y formuladas en un lenguaje mucho más próximo a los entrevistados.

En esta misma línea, Kvale (1996) diferencia entre «preguntas temáticas de investigación», equivalentes a las preguntas de teoría, y las «preguntas dinámicas», utilizadas directamente en la entrevista y formuladas en un lenguaje más coloquial (podéis ver la figura 4).

Figura 4. Preguntas de investigación y preguntas de entrevista



Fuente: Kvale (1996, p. 131)

La mayoría de las propuestas para la construcción del «guion de entrevista» a partir de las preguntas de investigación son muy similares (por ejemplo, Kvale, 1996; Valles, 2002; Wengraf, 2001). El procedimiento que detallamos a continuación se ha generado a partir del propuesto por Gillham (2005).

Identificación de tópicos/temáticas

En primer lugar, debemos concretar las grandes temáticas que queremos abordar en nuestra entrevista, por supuesto, en coherencia con los planteamientos previos de nuestro diseño de investigación.

Una buena estrategia suele ser una «lluvia de ideas» sobre todas aquellas cuestiones que se nos ocurran, y que después debemos reorganizar:

- unificando cuestiones que tratan básicamente sobre el mismo aspecto;
- agrupando las cuestiones por categorías o temas;
- identificando una secuencia narrativa, y

- ordenando las preguntas consecuentemente.

Esta reorganización nos debe permitir decidir si debemos seguir buscando nuevas preguntas y temas o, por el contrario, debemos eliminar algunas.

Otras fuentes temáticas

En función de la fundamentación epistemológica de nuestra investigación, puede resultar oportuno (y habitual) completar la anterior lluvia de ideas con temáticas obtenidas a partir de la revisión de la literatura y sugerencias de expertos en el área de conocimiento que se está abordando, mediante, por ejemplo, la aplicación de la técnica Delphi.

Depuración y revisión de las posibles preguntas

En esta tercera fase se deben revisar todas las preguntas para intentar reducirlas a sus aspectos esenciales. Gilham (2006) sugiere dos fases para realizar esta tarea: agrupar las preguntas en categorías temáticas y organizar las preguntas diferentes siguiendo algún tipo de lógica «narrativa», situando en paralelo aquellas preguntas que resultan más o menos equivalentes (podéis ver la tabla 14).

Tabla 14. Depuración y revisión de preguntas

Preguntas tipo	Preguntas equivalentes
¿Té resulta complicado arreglártelas económicamente?	
¿En qué medida las dificultades económicas han afectado a tus estudios?	¿Cómo afectan los problemas económicos a tu habilidad para estudiar?
¿Qué papel desempeña el trabajo remunerado en tu situación económica?	¿En qué medida te resulta necesario ganar dinero para mantenerte?
¿Qué tipo de ayuda económica recibes?	

Preguntas tipo	Preguntas equivalentes
¿Cómo ves tus dificultades en comparación con otros estudiantes?	

Fuente: Gilham (2006, p. 20-21)

A partir de aquí, debemos plantearnos qué preguntas resultan fundamentales, cuáles podemos eliminar y si las preguntas paralelas pueden fusionarse y mejorar. Resulta fundamental que, en este proceso de depuración, tengamos muy claro el tipo de entrevista que vamos a desarrollar. Así, por ejemplo, si estamos desarrollando una entrevista en profundidad o semiestructurada, intentaremos reducir el número de categorías temáticas y cuestiones vinculadas, de modo que la persona entrevistada disponga de más libertad en sus respuestas.

La efectividad de la entrevista depende, en gran medida, de la secuencia en la que se presenten las preguntas. Aunque el orden de las preguntas varía en función del estilo y la experiencia del entrevistador y de la persona entrevistada, existen algunos criterios que se deben considerar. Las preguntas demográficas pueden aparecer a lo largo de toda la entrevista o concentrarse en la parte final. Las preguntas más complejas o delicadas suelen reservarse para el punto álgido y central de la entrevista, cuando el interés del participante es mayor. Consecuentemente, es preferible comenzar la entrevista por cuestiones descriptivas que, poco a poco, vayan conduciendo hacia cuestiones más complejas.

Asimismo, debemos prestar mucha atención al modo como las preguntas están formuladas, evitando que resulten tendenciosas o que condicionen la respuesta del entrevistado. La formulación de preguntas neutras, libres de juicios, opiniones o preconcepciones evitan que el entrevistado ofrezca respuestas que considera que pueden ser del agrado del entrevistador (en el apartado sobre problemáticas habituales abordamos con más detalles situaciones

similares). En la tabla 15 ofrecemos algunos ejemplos de preguntas tendenciosas y su posible reformulación en preguntas neutras.

Tabla 15. Preguntas tendenciosas frente a preguntas neutras

Preguntas tendenciosas	Preguntas neutras
La mayoría de las personas de este barrio con un nivel socioeducativo elevado no permiten que sus hijos vean eso que se conoce como «tele basura», ¿no?	He oído que algunos vecinos del barrio consideran que los hijos de personas con un nivel socioeducativo elevado no consumen «tele basura»; en cambio, otros vecinos me dicen que ellos conocen gente que sí permiten que sus hijos vean ese tipo de programas televisivos. ¿Usted qué opina?
¿Usted no deja que sus hijos vean ese tipo de programación porque intenta no exponerlos a un vocabulario y unas imágenes nada apropiadas para su edad?	¿Usted por qué no deja que sus hijos vean ese tipo de programación? (Posible pregunta complementaria ¿intenta protegerlos de algo?)
¿Considera que la gente con elevado nivel socioeducativo no reconoce que ve «tele basura» por mantener un supuesto estatus sociocultural?	¿Qué impide a las personas con un nivel socioeducativo elevado que hablen o reconozcan consumir «tele basura»?

Todo el procedimiento de depuración y revisión de preguntas requiere un alto grado de rigor y sistematicidad, que permita aportar evidencias y justificar en todo momento el procedimiento seguido en la construcción de nuestro «guión de entrevista».

Mejora de la redacción y el formato de las preguntas

Llegados a este punto, debemos volver a revisar todas las preguntas, asegurando su claridad en la formulación: aportando más descriptores y sinónimos, si resulta necesario, y evitando las preguntas compuestas.

Probando las preguntas

Una vez seleccionadas y refinadas las preguntas de nuestra entrevista, debemos probarlas con alguna persona de características similares a las personas que conformarán la muestra de nuestra investigación.

No obstante, antes de llegar a este punto, suele ser recomendable que algún colega o experto independiente realice una nueva revisión de las preguntas, asegurando su importancia, pertinencia y claridad.

En esta primera prueba de la entrevista, debemos valorar tanto las respuesta de la persona entrevistada, comprobando hasta qué punto la entrevista cumple con sus objetivos, como las dificultades de comprensión o cualquier otra deficiencia que dicha persona nos evidencie.

Concretamente, durante esta primera prueba debemos poder responder a cuestiones como las que siguen:

- ¿Qué hace que las preguntas funcionen o no?
- ¿Aparecen preguntas redundantes que debamos eliminar?
- ¿Surgen cuestiones clave que no habíamos considerado?
- ¿El orden de las preguntas es el más adecuado?
- ¿Las categorías temáticas son correctas?

Prueba piloto

A diferencia de la fase anterior, durante la prueba piloto utilizamos ya un prototipo avanzado, prácticamente final, de nuestra entrevista en una «situación real», con dos o tres personas. En esta ocasión, no se solicita ningún tipo de *feedback* sobre el funcionamiento de la entrevista, sino que nos debemos limitar comprobar directamente cómo funciona e, incluso, transcribir y analizar los datos para ver si cumple con su propósito.

Fruto de esta prueba piloto, podemos introducir pequeños cambios o reajustes en la entrevista.

2.2. El muestreo en la entrevista

La selección de participantes en la entrevista es parte intrínseca de su diseño y, por asociación, del diseño general de la investigación.

En la selección de las personas entrevistadas, debemos considerar tanto el propósito del estudio como la fiabilidad de los sujetos.

Aunque no es nuestra intención realizar una exhaustiva revisión de los tipos de muestro existentes, ni de todos los criterios que podemos utilizar, ya que para ello existen multitud de manuales sobre investigación (por ejemplo, Denzin y Lincoln, 2005; Latorre, Arnal y Del Rincón, 2004; Rodríguez-Osuna, 1993; Taylor y Bogdan, 1987; Valles, 1999), enumeramos brevemente los **criterios maestros de muestreo cualitativo** propuestos por Valles (1999):

a) Aproximación al universo de entrevistados: en un primer momento, debemos utilizar todas las fuentes disponibles y a nuestro alcance (estudios previos, censos, experiencias anteriores, etc.) para obtener conocimiento sobre el tamaño, las características sociodemográficas o cualquier otra variable de segmentación relevante para construir una primera tipología.

b) Criterios de marginalidad, normalidad o excelencia: son criterios utilizados cuando se opta por entrevistar únicamente a algunos perfiles sociológicos. La utilización de estos perfiles es habitual en las **historias de vida**, donde la casualidad también desempeña un papel importante en la selección de entrevistados (Ruiz-Olabuénaga e Ispizua, 1989).

c) Casos clave, especiales y representativos: son tres criterios que podemos utilizar en la selección de entrevistados. Los «informantes clave» pueden no aportar información directamente vin-

culada a los objetivos de la entrevista, pero sí proporcionan información sobre el escenario y nos facilitan el acceso. La persona entrevistada clave sí que responde directamente a los objetivos de nuestra entrevista y es seleccionada por la posición única ocupa en su grupo, comunidad u organización estudiada. Finalmente, las personas entrevistadas representativas son aquellas que aportan información directamente relevante para nuestros objetivos.

d) Muestreo secuencial conceptualmente conducido: se identifica con el muestreo teórico propio de planteamientos cualitativos. El muestreo cualitativo es flexible, iterativo y emergente. Es un proceso secuencial, provisional y en continua revisión, que no busca la representación estadística. Se basa en los criterios de heterogeneidad y economía.

El tamaño de la muestra suele determinarse por el principio de «saturación». Es decir, cuando los entrevistados dejan de aportarnos información adicional y diferenciada sobre las diferentes categorías que estamos estudiando, debemos dejar de hacer entrevistas.

e) Criterios muestrales de naturaleza práctica: además de los criterios ya comentados, existen unas cuestiones prácticas que debemos considerar en la selección de las personas entrevistadas: ¿quién tiene la información relevante?; de entre los informados, ¿quién es más accesible física y socialmente?; de entre los informados y accesibles, ¿quién está dispuesto a informar?, y, de entre los informados, accesibles y dispuestos, ¿quién es más capaz de informar con precisión?

f) Sobre la duración y repetición de las entrevistas: en las investigaciones de carácter biográfico es habitual realizar «entrevistas repetidas», es decir, más de una entrevista de larga duración (entre una hora y hora y media) a la misma persona. Las entrevistas que dan lugar a historias de vida y autobiografías asistidas suelen tener

una duración muy superior a esa hora y media que antes hemos comentado.

2.3. La conducción de la entrevista

Las entrevistas cualitativas son más un proceso que un simple listado de preguntas. De ahí la complejidad de esta técnica, cuya principal dificultad reside en obtener un relato fluido, profundo, sincero e incluso emocional de la persona entrevistada.

Este apartado se centra precisamente en ese proceso de la entrevista, que podemos fragmentar en varios momentos clave y en el que debemos conocer y aplicar algunas técnicas o estrategias esenciales.

> «[...] la entrevista se concibe como una interacción social entre personas gracias a la que va a generarse una comunicación de significados: una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o interpretar esa explicación».
>
> (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 171)

Aunque no resulta sencillo ni conveniente ofrecer reglas generales de actuación para el desarrollo de una entrevista, ya que depende en todo momento del objetivo y contenido de cada entrevista, de las características de las personas que interaccionan y del contexto en el que tiene lugar, ofrecemos algunas sugerencias para los cuatro momentos clave del desarrollo de una entrevista, a partir de las propuestas de Corbetta (2003) y Lichtman (2006), entre otros.

Preliminares de la entrevista

Los primeros momentos de la relación entre el entrevistador y el entrevistado suelen resultar determinantes, ya que es aquí cuando se exploran mutuamente las reacciones y se establece el grado de confianza entre ambos.

Durante esta fase resulta conveniente explicar cinco aspectos: por qué estamos allí, cuál es nuestro propósito, qué haremos con la información obtenida de la entrevista, cuánto tiempo durará la entrevista y, si resulta necesario, en qué medida y cómo aseguramos la confidencialidad de la entrevista.

Aunque el tratamiento práctico de estos aspectos puede variar mucho dependiendo de la situación real a la que nos enfrentemos, en general, suelen ser similares al siguiente ejemplo, en el que el entrevistador explica que es necesario conocer cómo ha sido la experiencia del entrevistado en comunidades de práctica de su organización para introducir posibles mejoras en un futuro próximo:

> «Entrevistador: Supongo que la persona que te llamó por teléfono y tu compañera Joana ya te explicaron un poco de qué iba esta entrevista, ¿no?
>
> I: Sí, sí... algo de las comunidades de práctica que tenemos aquí, pero no me quedó muy claro qué buscabais...
>
> Entrevistador: Sí, así es. Nosotros llevamos ya algún tiempo trabajando con temas de gestión del conocimiento y comunidades de práctica con el apoyo de los planes de investigación del ministerio. En esta ocasión, en colaboración con los responsables de la APS y del CEJFE, el objetivo es analizar vuestra experiencia como participantes en las comunidades y derivar de ello posibles mejoras.»

Un buen complemento a la explicación oral suele ser la presentación o el envío previo de un documento en el que se presente la investigación y el propósito de la entrevista que se realizará (podéis ver la figura 5).

Figura 5. Ejemplo de documento introductorio del propósito de la entrevista

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

EDO

"Análisis de procedimientos para la creación y gestión del conocimiento mediante comunidades de práctica en la Administración pública"*

Entrevista participantes

La presente entrevista forma parte de la investigación "Análisis de procedimientos para la creación y gestión del conocimiento mediante comunidades de práctica en la administración pública", dirigida por Joaquín Gairín, de la Universidad Autónoma de Barcelona, y financiada por la Escuela de Administración Pública de Cataluña (GAP/2944/2010). Colaboran en la investigación los responsables de los programas de Gestión de Conocimiento del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE) y de la Agencia de Protección de la Salud (APS), de la Generalitat de Cataluña.

Los objetivos de la investigación son:

- Delimitar y analizar los factores de éxito de las comunidades de práctica que ya existen en algunos departamentos de la Generalitat de Cataluña que nos permitirán crear un mapa de buenas prácticas.
- Concretar protocolos de actuación para generar modelos de intervención.
- Delimitar estándares de calidad que orienten la propuesta de procesos de autoevaluación para la mejora.

Asimismo, si la situación lo requiere, debemos solicitar un permiso formal y por escrito para desarrollar la entrevista, sobre todo cuando se trata de menores. En esta misma línea, si pretendemos registrar la entrevista en audio e incluso en vídeo, antes de iniciar dicha grabación también debemos solicitar la correspondiente au-

torización por parte de los entrevistados o de sus representantes legales.

Durante esta situación preliminar, el entrevistador debe dejar claro el papel que desempeña, explicando al entrevistado que no es uno de los protagonistas, responsables o implicados de la situación discutida durante la entrevista, sino que simplemente desea aprender a partir de las explicaciones y percepciones del entrevistado (por ejemplo, no es un miembro del departamento de formación ocupacional, no es un directivo de la agencia catalana de protección de la salud o uno de los familiares afectados por el suceso abordado). Esta explicación debe servir para animar al entrevistado a ser crítico con las respuestas ofrecidas.

Inicio de la entrevista

El inicio de una entrevista es similar al inicio de cualquier conversación o situación de interacción entre dos o más personas. Como ya mencionamos, durante estos primeros momentos debemos ganarnos la confianza del entrevistado y establecer la relación comunicativa adecuada (*rapport*) que facilite la creación de un clima interpersonal productivo que contribuya al éxito de la entrevista. El establecimiento de un buen *rapport* permite que tanto el entrevistado como el entrevistador tengan la sensación de estar colaborando con alguien próximo y predispuesto a intercambiar informaciones.

Aunque parece claro que constituir un buen *rapport* va más allá de ser agradable y amistoso, no se han logrado concretar con exactitud los elementos que garantizan ese clima de armonía, simpatía y empatía hacia la otra persona. No obstante, suele resultar más sencillo establecer un buen *rapport* con personas con un contexto, historia, profesión o intereses, entre otros aspectos, similares.

Adicionalmente, debemos utilizar un lenguaje próximo al entrevistado, iniciar una charla distendida sobre algún aspecto vinculado al estudio, pero no nuclear, repetir las explicaciones del informante usando sus propias palabras, apoyar lo que dice, preguntar sobre algún aspecto superficial, etc., de modo que se vaya generando un clima de confianza, confortable y el entrevistado perciba que la entrevista será sencilla y que en ningún momento vamos a contrastar sus conocimientos, juzgarlo o ponerlo en una situación comprometida. Sonreír, asentir, mostrar una actitud de escucha activa o explicar alguna historia o anécdota personal, entre otros, suele contribuir significativamente a generar el clima adecuado para la entrevista. En definitiva, se trata de establecer una conversación informal y libre con el entrevistador preguntando, respondiendo y escuchando de manera activa e interesada, que suponga una predisposición y voluntad de colaboración por parte del entrevistado.

Cuerpo de la entrevista

Una vez superado el momento inicial y establecido el oportuno *rapport*, ya estamos en disposición de entrar en el núcleo principal de la entrevista, el que seguramente nos proporcione la información más valiosa para nuestro estudio.

Durante el desarrollo de la entrevista podemos disponer físicamente del guion elaborado previamente para hacer que esta resulte más fluida. No obstante, algunos entrevistadores optan por memorizar las principales líneas del guion de entrevista, lo que, por una parte, les proporciona cierta independencia para improvisar y, por otra, genera una situación mucho más natural.

En esta misma línea, debemos evitar tomar exhaustivas notas sobre todo lo que acontece durante la entrevista, ya que, además de resultar muy complejo, podría ir en detrimento del clima favorable que hemos generado. Sin embargo, sí que podemos tomar notas sobre aquellos aspectos que nos sugiere el desarrollo de la propia entrevista y sobre los que deseamos ahondar. Estas notas nos pueden servir como respaldo, si el sistema de registro/grabación de la entrevista falla, y para registrar aspectos vinculados al lenguaje no verbal. En la tabla 16 ofrecemos algunos consejos para la toma de notas durante el desarrollo de la entrevista.

Tabla 16. Algunos consejos para tomar apuntes durante una entrevista

1	Inicia la toma de apuntes con un registro de la fecha, hora, lugar y nombre del entrevistador o entrevistadores.
2	Deja espacio en el texto para ampliar los apuntes o prevé la utilización de otra página para esta ampliación.
3	Toma los apuntes estratégicamente. Durante el desarrollo de la entrevista se deben tomar apuntes breves que no la interrumpan. No intentes captar todo lo que dice el entrevistado de forma textual. Anota palabras clave o frases que te permitan recordar la situación cuando tengas que ampliar las notas.
4	Utiliza abreviaciones. No importa que nadie más pueda entender esas abreviaciones, ya que después debes ampliarlas y explicarlas.
5	Realiza las anotaciones directamente sobre el guion de la entrevista. De este modo, ahorrarás tiempo y podrás vincular rápidamente cada nota a una pregunta concreta.
6	Diferencia claramente entre los comentarios de la persona entrevistada y tus propias observaciones. Puedes utilizar marcas, como, por ejemplo, MO («mis observaciones»), Y («yo») u O («observaciones»), entre otras.
7	Anota un amplio abanico de observaciones sobre el lenguaje corporal, la actitud, el humor, el carácter, el entorno o cualquier otro dato que puede resultar interesante y ayude a contextualizar la entrevista.

Fuente: a partir de Mack et al. (2005)

Es importante tener en cuenta que aunque no es conveniente interrumpir al entrevistado mientras nos está explicando algo, tampoco debemos permitir que sea él quien conduzca la entrevista o que pase mucho tiempo hablando sobre un mismo tema.

Finalmente, durante el desarrollo de la entrevista se pueden producir varias problemáticas que debemos prever y/o saber so-

lucionar con premura, evitando una interrupción excesiva de la entrevista, que rompa el clima creado:

- En ocasiones, el entrevistado interrumpe la entrevista para atender a otras cuestiones (teléfono, visita, etc.). Ante esta situación, el entrevistador debe ser paciente, comprender la situación, parar la grabadora y anotar la situación en las notas de campo. Se debe aprovechar la interrupción para repasar las notas, realizar observaciones y pensar en las cuestiones restantes que deseamos plantear. Una vez reiniciada la entrevista, es conveniente hacer un pequeño resumen de lo que se haya comentado hasta el momento, resituando al participante y recuperando el clima previo a la interrupción. No obstante, si las interrupciones se repiten constantemente, el entrevistador deberá plantear la conveniencia de aplazar la entrevista y buscar un momento y lugar más adecuado.

- A menudo, estas interrupciones pueden derivar en entrevistas incompletas. Si se produce esta situación y el entrevistador desea utilizar la información recogida, deberá informar al participante sobre su intención de utilizar la información que ha proporcionado, asegurando siempre su confidencialidad.

- Durante el transcurso de la entrevista, el entrevistador puede percatarse de que el participante posee poco conocimiento sobre el objeto de estudio. En estos casos, es conveniente acabar cuanto antes con la entrevista, ya que se corre el riesgo de obtener información inventada por el entrevistado, en un intento de no defraudar al entrevistador o evitar reconocer dicha carencia.

- La última de las problemáticas que habitualmente nos podemos encontrar durante el desarrollo de la entrevista es el fallo del aparato de registro que llevemos. Este tipo de inconvenientes obliga al entrevistador a intensificar sus esfuerzos en la recogida de notas y a completarlas a posteriori, sin dejar pasar más de 24 horas desde que se realizó la entrevista, evitando así el olvido de algunas informaciones relevantes.

Cierre de la entrevista

El cierre de una entrevista es tan importante como sus preliminares e inicio, ya que debemos asegurar la buena predisposición del entrevistado a volvernos a atender si resultase necesario para nuestra investigación.

Una buena manera de acabar las entrevistas, siempre y cuando estemos dentro del tiempo previsto, es ofrecer al entrevistado la oportunidad de explicarnos cualquier cosa que considere pertinente y que no se haya abordado durante ella.

Tras despedirnos del entrevistado y agradecerle su colaboración, debemos tomarnos algún tiempo para ordenar los materiales (por ejemplo, grabaciones, notas, etc.) y tomar nota sobre aquellas ideas, pensamientos o reacciones que nos haya sugerido la entrevista.

Al margen de todo lo expuesto en relación con los cuatro momentos del desarrollo de la entrevista, existe toda una serie de tácticas o estrategias de interrogación que nos pueden ayudar a que la persona entrevistada nos revele su opinión, pensamientos o creencias sobre el objeto de estudio:

1) Aclaración o exploración: Esta estrategia proporciona al entrevistador la oportunidad de comprender realmente lo que la

persona entrevistada está explicando. Para aplicar esta estrategia disponemos de opciones que van desde mostrar una cara de confusión, hasta repetir o reformular las palabras del entrevistado o solicitar directamente que nos aclare algún aspecto (por ejemplo, ¿podría explicarme algo más sobre...?, ¿qué quiere decir con...?, ¿por qué pensaste...?, etc.).

2) Animación y elaboración: Se trata de proporcionar una oportunidad al entrevistado para que nos explique algo más o clarifique sus propias respuestas, de modo que también se puedan añadir otras ideas sobre las que el entrevistado haya estado pensando. Esta táctica incluye cualquier tipo de mensaje verbal y no verbal que indique al interlocutor que entendemos lo que está explicando y que deseamos que continúe. Asentir con la cabeza, expresiones como «ajam», «ya, ya» o «claro», e interpelaciones más directas como «siga, siga», «¿y entonces?» o «¿desearía añadir algo más?», entre otras, suelen cumplir con esta función.

3) Cambio de tema: En ocasiones, puede resultar oportuno que el entrevistador introduzca «bruscamente» un nuevo tema de conversación, ya sea porque debe abordarse y el tiempo de la entrevista se acaba o porque es el único modo de salir una situación indeseada.

4) Neutralidad: Las preguntas formuladas por el entrevistador no deben ser tendenciosas, dejándolo en una posición neutral y obligando al entrevistado a posicionarse.

5) Recapitulación: Consiste en invitar al entrevistado a volver a relatarnos algo que ya explicó. Existe una tendencia a ser más precisos y exhaustivos en el segundo relato, lo que permite

que el entrevistador evite la utilización de otras tácticas más repetitivas para solicitar aclaraciones.

6) Silencio: La utilización del silencio oportunamente puede resultar muy beneficiosa, siempre y cuando no abusemos de él o lo confundamos con el «silencio embarazoso». Así, por ejemplo, es conveniente que después de formular una pregunta no añadamos nada más, y esperemos a que el entrevistado responda. De lo contrario, seguramente, lo estaremos condicionando.

7) Postentrevista: Tras la finalización de la entrevista «formal» u «oficial», suele producirse una relajación de ambos interlocutores, que se puede utilizar para dejar una sensación positiva en el entrevistado o, incluso, para detectar alguna información que el entrevistador no había comentado durante la entrevista.

3. Transcripción y análisis de la entrevista

Tras el cierre de la entrevista, llega el momento de regresar a nuestro escritorio e iniciar una de las fases más tediosas y que, como ya se ha comentado, más tiempo consume en el uso de la entrevista como estrategia o técnica de investigación: la transcripción.

Es conveniente no dejar pasar mucho tiempo entre la grabación de la entrevista y su transcripción e, incluso, realizar la transcripción antes de iniciar otra entrevista. De este modo facilitamos y aceleramos la tarea, ya que tendremos muy presente la entrevista que estamos transcribiendo. En cambio, si decidimos realizar las

transcripciones una vez finalizadas todas las entrevistas, la tarea puede resultar desalentadora, onerosa y agotadora, con lo que podemos incurrir fácilmente en errores de transcripción, debido al tiempo transcurrido entre la transcripción y la entrevista, y la acumulación de horas dedicadas exclusivamente a la transcripción.

Actualmente existen muchos instrumentos y tecnología que alivian las transcripciones de entrevistas, desde los procesadores de texto, pasando por las grabadoras digitales que incorporan software que transforman la voz en texto automáticamente, hasta los típicos «pedales», que nos permiten gestionar la reproducción del audio con los pies, dejando las manos libres para la escritura.

Sea como fuere, debemos considerar algunas cuestiones de estilo que facilitarán la posterior lectura y análisis de la entrevista (Gillham, 2000):

1) Debemos utilizar un tamaño de letra aceptable, que no contribuya innecesariamente a nuestro agotamiento (por ejemplo, Times New Roman, 12 puntos o Arial, 11 puntos) y formatear la página con espacio doble y amplios márgenes que nos permitan realizar anotaciones entre las líneas y en los márgenes de la página. En general, esto supone que cada página de la transcripción contendrá alrededor de 350 palabras.

2) Hay que emplear diferentes estilos de fuente para vuestras preguntas e interjecciones, de modo que no confundamos lo que dice el entrevistador, con nuestras apreciaciones. Asimismo, podéis destacar en negrita las preguntas principales de la entrevista y en cursiva las preguntas secundarias que ahondan en aspectos concretos.

3) Del mismo modo que en la toma de notas, durante el desarrollo de la entrevista cada transcripción debe estar adecuada-

mente identificada con un nombre, un código o cualquier otra identificación que se desee.

Una alternativa a la transcripción literal de las entrevistas es simplemente anotar aquellas cuestiones que consideramos sustantivas. Si optamos por esta alternativa, es conveniente escuchar la grabación en más de una ocasión, evitando la pérdida de información, y pedir a otro miembro de investigación que realice el mismo ejercicio, con el objetivo de comprobar si ambas anotaciones coinciden. Si existen desacuerdos o diferencias en las anotaciones, deberemos decidir cómo proceder. En cualquier caso, si optamos por este procedimiento, deberemos dejar constancia de ello en nuestro informe de investigación.

Otra alternativa o complemento a la transcripción de las entrevistas puede ser la ampliación de las notas tomadas durante el desarrollo de la entrevista. La ampliación de los apuntes tomados implica su reelaboración y transformación a un formato más narrativo que incorpore, incluso, otras observaciones realizadas durante la entrevista. La ampliación de estas notas supone (Mack et al., 2005):

- Realizar la ampliación inmediatamente después de finalizar la entrevista y, si no es posible, en un periodo de tiempo no superior a las 24 horas. Cuanto antes se realice la ampliación, menos riesgos existirán de olvidar determinadas anotaciones o abreviaciones realizadas, y más posibilidades de recordar otras cuestiones importantes que no fueron anotas en su momento.

- Transformar las abreviaciones o frases cortas en frases completas que cualquiera que no haya estado presente durante la entrevista pueda entender.

- Componer una narración a partir de lo anotado. Explicar y describir a modo de narración todo lo sucedido y aprendido durante la entrevista es la estrategia principal para ampliar las anotaciones. Aunque, en ocasiones, puede resultar complicado, debemos señalar claramente qué parte de esa narración corresponde a observaciones objetivas y cuáles a interpretaciones o comentarios personales.

- Identificar aspectos sobre los que debemos seguir insistiendo o indagando. Este tipo de acciones son típicas en planteamientos cualitativos donde hay un reajuste constante de la investigación.

- Revisión de los apuntes ampliados e incorporación de comentarios finales.

Una vez transcritas las entrevistas, llega el momento de analizarlas mediante un procedimiento conocido como análisis de contenido, que consiste, básicamente, en identificar el contenido importante de la entrevista y organizarlo en categorías. Concretamente, entendemos el análisis de contenido como:

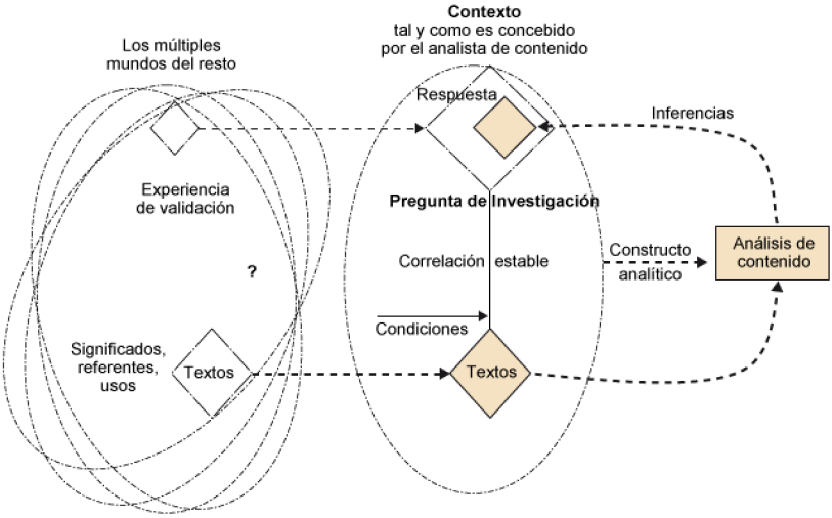
> «una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos».
> (Ruiz-Olabuénaga, 2007, p. 192)

> «[...] una técnica de investigación para realizar inferencias replicables y válidas de textos (u otros documentos significativos) en su contexto. [...] Como técnica de investigación, el análisis de contenido proporciona nuevos elementos de comprensión, incrementa el conocimiento del investigador sobre un determinado fenómeno, o informa de acciones prácticas. El análisis de contenido es una herramienta científica».
> (Krippendorff, 2004, p. 18)

Krippendorff (2004) nos ofrece un marco conceptual para el análisis de contenido que nos ayuda en su comprensión y aplicación. Dicho marco conceptual parte de una serie de elementos básicos (podéis ver la figura 6):

- El texto objeto de análisis.
- La pregunta de investigación a la que pretendemos dar respuesta mediante el análisis del texto.
- El contexto determinado por el analista en el que texto adquiere sentido.
- El constructo analítico que operativiza lo que el analista sabe sobre el contexto.
- Las inferencias que intentan responder a la pregunta de investigación.
- Las evidencias de validación, que constituyen la justificación última del análisis de contenido.

Figura 6. Marco conceptual para el análisis de contenido (Krippendorf, 2004, p. 30)



Son múltiples los usos y las funciones que se atribuyen al análisis de contenido como técnica de investigación (podéis ver la tabla 17).

Tabla 17. Usos y funciones del análisis de contenidos

Janis (1965)	Leites y Pool (1942)	Berelson (1952)	Holsti (1969)
– Clasificar signos de acuerdo con sus posibles causas o efectos (análisis de contenido pragmático). – Clasificar signos según sus significados (análisis de contenido semántico). – Clasificar contenido de acuerdo con las propiedades psicofísicas de los signos (*sign-vehicle analysis*).	– Confirmar creencias. – Corregir las «ilusiones ópticas» de los especialistas. – Solucionar desacuerdos entre especialistas. – Formular y probar hipótesis sobre símbolos.	– Presentar las diferencias en el contenido de la comunicación. – Comparar medias o niveles de comunicación. – Cotejar el contenido de una comunicación con sus objetivos prefijados. – Categorizar las respuestas abiertas de un cuestionario. – Identificar intenciones u otras características del emisor. – Determinar el estado psicológico de personas o grupos. – Discernir la información de la «propaganda». – Reflejar patrones culturales de personas, grupos, instituciones. – Captar y seguir las tendencias y los cambios en el contenido de la comunicación.	– Describir características manifiestas de la comunicación (¿qué, cómo y a quién se dice algo?). – Realizar inferencias sobre los antecedentes de la comunicación (¿por qué se dice algo?). – Realizar inferencias sobre las consecuencias de la comunicación (¿qué efectos tiene lo que se ha dicho?).

Fuente: a partir de Krippendorff (2004) y Ruiz-Olabuénaga (2007)

No obstante, la utilidad del análisis de contenido se ve ensombrecida por la falta de investigaciones rigurosas y de calidad. Continúa siendo una metodología relativamente inmadura, confusa, poco familiar entre los investigadores, y controvertida, debido a su falta de sistematicidad y objetividad, lo que explicaría la gran variedad de enfoques y problemáticas que aparecen en relación con su fiabilidad, diseños de investigación en los que se enmarca, tipo de contenidos analizados, unidades de análisis y software

utilizado, entre otros. Estos aspectos los iremos clarificando a lo largo de las siguientes páginas.

Resumimos en la siguiente tabla las principales modalidades para el análisis de contenido:

Tabla 18. Modalidades de análisis de contenido

Cuantitativo frente a cualitativo	El análisis de contenido cuantitativo (AC, a partir de ahora) consiste, básicamente, en una codificación del texto y la extracción de frecuencias y porcentajes que permiten realizar comparaciones y pruebas estadísticas que nos ayudan a confirmar o rechazar hipótesis. El AC cuantitativo puede ser: descriptivo, inferencial, psicométrico o predictivo. La perspectiva cualitativa reconoce la ambigüedad y polisemia de los textos analizados y realiza una aproximación a ellos mucho más flexible y comprensiva. Los posibles AC cualitativos son: retórico, narrativo, del discurso, semiótico o estructuralista, interpretativo, conversacional, crítico y normativo).
Descriptivo frente a experimental	Como con cualquier otra técnica, podemos pretender simplemente reconocer o examinar unos datos (AC descriptivo) o verificar una determinada hipótesis (AC experimental).
Directo frente a indirecto	Diferenciamos entre dos tipos de contenidos, el manifiesto (contenido explícito y literal) y el latente (sentido de lo que se dice en el texto). Si nos limitamos al análisis del contenido manifiesto, estaremos ante un AC directo y si, por el contrario, optamos por interpretar los mensajes que se desprenden del texto, estaremos llevando a cabo un AC indirecto.

Fuente: a partir de Krippendorff (2004); Neuendorf (2002); Ruiz-Olabuénaga (2007); Strijbos et al (2006)

Tal y como hemos visto, el análisis de contenido puede plantearse de distintas formas en función de sus objetivos y enfoques metodológicos que lo circunscriben. A grandes rasgos, el proceso de análisis de contenido contempla tres grandes etapas (Bardin, 1986): preanálisis, explotación del material y tratamiento de los resultados.

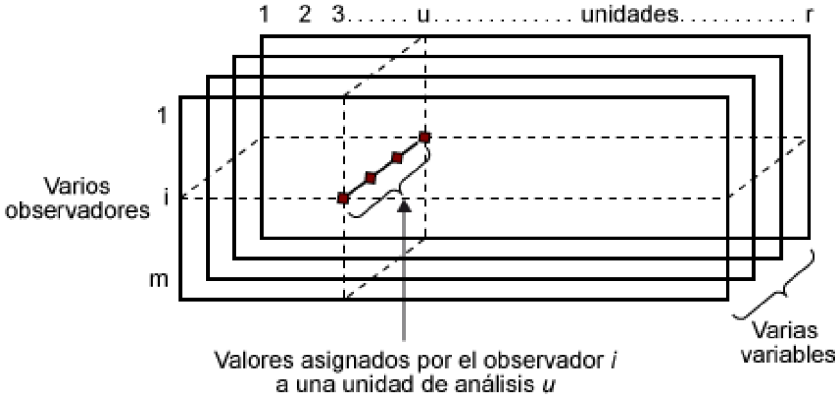
Durante la fase de **preanálisis** llevamos a cabo la operacionalización y la sistematización de las ideas de partida que nos permitirán realizar el posterior análisis del contenido. Esta fase contempla: lectura superficial del texto, formulación de objetivos, hipótesis y preguntas de investigación, definición de las unidades de análisis, muestreo y desarrollo, validación y fiabilización del sistema de categorías.

Una vez finalizadas todas las tareas del preanálisis, la siguiente fase, la **explotación del material**, no es más que la aplicación del sistema de categorías desarrollado. Esta fase se puede ejecutar de manera manual o con la ayuda de un software informático (AQUAD, Atlas.ti, MaxQDA, NVivo), son algunos ejemplos de este tipo de software).

La figura 7 nos muestra gráficamente el desarrollo de esta segunda fase del análisis de contenido.

La tercera y última de las fases, el **tratamiento de los resultados**, consiste en tratar los resultados de manera que resulten significativos, permitan formular interpretaciones y, si es el caso, realizar inferencias.

Figura 7. Proceso de codificación



Fuente: a partir de Krippendorff (2004)

4. Algunas notas sobre la fiabilidad y validez de las entrevistas

Los conceptos de fiabilidad y validez son más propios de metodologías cuantitativas que de la aproximación cualitativa que hemos realizado en la entrevista, donde, a no ser que realicemos un análisis superficial de los datos (por ejemplo, recuento de la aparición de determinadas frases o palabras), resulta inevitable realizar una reconstrucción subjetiva o intersubjetiva, en el caso de que participe más de un investigador, de aquello que nos ha dicho la persona entrevistada. Tal y como nos indica Gillham (2005), que el procedimiento de análisis de las entrevistas sea sistemático, riguroso, reflexivo y cuidadoso con la selección de aspectos representativos de la entrevista no evita que sigamos haciendo esa reconstrucción subjetiva o intersubjetiva a la que hemos hecho referencia.

No obstante, es inevitable que nos formulemos interrogantes directamente vinculados a la validez y fiabilidad de la información: ¿cómo sabemos que el participante está siendo sincero? Y, si es así, ¿lo que es cierto para esta persona, lo será para otras? ¿Si otra persona realizara la entrevista, se alcanzarían conclusiones diferentes? ¿Si hiciéramos la entrevista en otro momento, el participante nos describiría su experiencia o nos explicaría su opinión del mismo modo?

Como se desprende de los interrogantes anteriores, el entrevistador y el entrevistado, como protagonistas principales de una investigación basada en entrevistas, resultan determinantes en la validez y fiabilidad de la información. La correcta estructuración de la entrevista, el proceso y la práctica realizando entrevistas contribuyen directamente a disminuir, pero nunca a eliminar, la in-

fluencia del entrevistador y la situación de interacción sobre las respuestas del entrevistado.

Asimismo, si entrevistamos a varias personas sobre una misma cuestión, tenemos la posibilidad de comparar sus respuestas y comprobar la coherencia y concordancia entre ellas.

En cualquier caso, no debemos olvidar que la entrevista es una situación de interacción entre personas y que el propósito de este tipo de estrategias es precisamente acceder al modo como las personas entrevistadas entienden un determinado hecho o experiencia y asumir, por tanto, que existen diferentes y legítimas formas de entender e interpretar un mismo objeto.

5. Problemáticas habituales

A pesar de las muchas bondades que presenta la entrevista como técnica de investigación, y aunque ya se presentaron algunos de sus inconvenientes, queremos volver a insistir en algunas de las principales problemáticas que debemos tener presente cuando decidimos utilizarla en una investigación. Con el ánimo de no repetir las cuestiones que ya se han ido exponiendo cuando hemos abordado la conducción de la entrevista, incidiremos únicamente en dos aspectos: el control de la expresión de los sentimientos del entrevistador y el tratamiento de las preguntas de los entrevistados.

Durante el desarrollo de la entrevista, el entrevistador debe ser capaz de mostrar interés y empatía hacia lo que el entrevistado está explicando, sin perder su imparcialidad, ni involucrarse afectivamente en aquello que se le está explicando.

No obstante, mantener esa actitud compuesta entre interés e imparcialidad o distanciamiento no siempre resulta sencillo y, en ocasiones, cuando se desarrollan largas entrevistas en profundidad tenemos la tentación de ofrecer nuestra opinión personal sobre aquello que el entrevistado nos está explicando, convirtiendo así la entrevista en un debate. El entrevistador que ofrece su opinión personal en el transcurso de una entrevista está promoviendo informes falsos, comentarios defensivos o inhibe determinadas discusiones (Merton, Fiske y Kendall, 1990).

Cuando el entrevistador tiende a mostrar su acuerdo o desacuerdo con lo que la persona entrevistada le está contando, esta última, poco a poco, tiende a explicar solo aquello que considera apropiado o correcto para el entrevistador y no lo que realmente habría podido explicar en otras circunstancias, con lo que invalida la información recogida.

En otras ocasiones el entrevistador, con el objetivo de provocar al entrevistado y obtener más información, ofrece su opinión o sentimientos, sin ser totalmente consciente de ello. El resultado más habitual de este tipo de acciones es que el entrevistado empiece a percibir que se está cuestionando su inteligencia o conocimientos sobre la temática abordada y, consecuentemente, adopta comportamientos autodefensivos que rompen el ritmo y la orientación de la entrevista.

> «Entrevistador: Dices que deberíamos promover la democracia en Alemania. En democracia, la gente tiene el derecho a elegir a sus propios líderes [...] Imagina que estableciéramos una democracia y entonces ellos eligieran a Hitler como presidente.
>
> I: Espera un momento. No es comparable lo que hizo Hitler con lo que haríamos nosotros, movilizar a un grupo de personas, mostrarles qué es la democracia y tener una constitución como la de Estados Unidos y democratizarlos a todos.

Entrevistador: ¿y ellos no querrían elegir a un líder como Hitler?

I: ¡No!»

En el ejemplo anterior, adaptado de Merton, Fiske y Kendall (1990), el entrevistador interviene proporcionando lo que en ese momento considera una implicación lógica de un punto de vista expresado por el individuo entrevistado («I»), y le pregunta si estaría dispuesto a asumir dichas implicaciones.

Tal y como podemos observar, el entrevistador enfatiza la posición insostenible del argumento expresado por «I», mientras que este mantiene su autoestima con una reiteración defensiva de su idea original, abandonando la entrevista e iniciando un debate, evidenciado por frases como «espera un momento» o su último monosílabo, tras la insistencia del entrevistador.

A menudo, podemos encontrarnos en situaciones en las que la persona entrevistada cambia los roles habituales y es ella la que plantea preguntas al entrevistador. En principio, si estas preguntas están vinculadas a la investigación, y el entrevistador es capaz de ofrecer respuestas directas, sin caer, como ya hemos comentado, en expresar su opinión o sentimientos, no supone ningún tipo de problema. No obstante, este tipo de situaciones no suelen ser tan sencillas y las preguntas formuladas por la persona entrevistada suelen ir encaminadas a averiguar precisamente los sentimientos, las opiniones o las percepciones del entrevistador (por ejemplo, «¿Cómo lo ve usted...?», «Supongo que usted lo ve como yo, ¿no?», «Usted que está trabajando más en este ámbito, ¿considera que...?»), cayendo en los errores ya comentados.

Habitualmente, estos intentos de inversión de roles por parte del entrevistado suelen formar parte de estrategias defensivas de él mismo, quien, ante una situación incierta, de tensión o en un bloqueo emocional intenta desviar la atención hacia el entrevista-

dor y, si es posible, encontrar en las respuesta de este último algunas ideas que lo orienten en las respuestas que «debe dar».

El entrevistador ha de ser capaz de reconocer este tipo de situaciones y utilizarlas a su favor mediante una reformulación de la pregunta, redirigiéndola nuevamente hacia la persona entrevistada.

En el siguiente extracto tenemos un ejemplo de lo que comentamos, donde el entrevistador reformula una pregunta de «I», utilizándola a su favor y evita responderla, lo que habría supuesto un sesgo importante en la entrevista:

> «I: ¿Realmente los directivos apoyan las comunidades de práctica porque entienden que nos aportan beneficios?
>
> Entrevistador: ¿quiere decir que no está claro que el objetivo de los directivos sea vuestro desarrollo profesional?
>
> I: Así es, yo creo que...»

En cualquier caso, no siempre resulta sencillo reconocer este tipo de situaciones y, en ocasiones, podemos confundir las preguntas de los entrevistados con simples solicitudes de aclaración sobre la investigación en la que están participando. En el siguiente ejemplo vemos cómo el entrevistador responde a una pregunta que aparentemente es sobre el diseño de la investigación pero que, en realidad, permite al entrevistado situarse y responder en función de lo que supone que espera el entrevistador en ese tipo de circunstancias:

> «I: Y en el marco de esta investigación que me ha comentado, ¿están entrevistando a todas las personas que han participado en las CoP durante el último año?

Entrevistador: no... creí que ya se lo había comentado por correo electrónico. La selección de las CoP se hizo diferenciando aquellas que, según unos criterios predeterminados, eran de éxito y las que no lo eran...»

A modo de conclusión, como podemos apreciar, en el desarrollo de una entrevista existe una regla básica que nunca podemos romper: no mostrar nunca nuestra opinión y/o sentimientos hacia el tópico que está siendo objeto de la entrevista.

Merton, Fiske y Kendall (1990) nos resumen las principales prácticas que conducen al entrevistador a romper esa regla de oro:

- El entrevistador cree que solo está proporcionando la información necesaria al entrevistado, cuando, en realidad, está implícitamente indicando la adecuación de las respuestas.

- El entrevistador considera que solo está ayudando al entrevistado a entender las implicaciones de lo que se está comentado, pero está cuestionando sus conocimientos y/o inteligencia.

- El entrevistador entiende que solo está ayudando a destacar los detalles de la entrevista, pero está acusando al entrevistado de no reconocer las inconsistencias en lo que dice.

- El entrevistador intenta promover que el entrevistado proporcione datos que permitan vincular lo que dice con las hipótesis del estudio, pero, de hecho, lo está acusando de no explicar bien la experiencia sobre la cual está siendo entrevistado.

6. Competencias del entrevistador y su formación

El diseño y la conducción efectiva de la entrevista, así como la superación de las principales problemáticas expuestas en el apartado anterior requieren el desarrollo de unas determinadas competencias por parte del entrevistador que, entre otras cuestiones, le permitan controlar sus comportamientos y verbalizaciones, y favorezcan el ritmo y la dirección de la entrevista, reforzando la producción y obtención de información. No en vano, en las entrevistas de investigación presentadas en este capítulo el entrevistador es uno de los principales instrumentos del proceso de investigación.

Todas las entrevistas tienen muchas cosas en común, así que hay una serie de competencias básicas que son transferibles a cualquier situación. En los apartados anteriores sobre la conducción de la entrevista y las problemáticas habituales ya se han expuesto algunas de las competencias y estrategias necesarias para el correcto desarrollo de una entrevista: ser próximo al entrevistador, pero sin adoptar un rol de consejero; promover que el entrevistado elabore sus propias respuestas, sin expresar ningún tipo de juicio que las pueda sesgar; permitir un desarrollo natural de la entrevista, sin dejar de hacer un seguimiento de aquello que interesa para el objeto de la investigación, etc.

En la siguiente tabla (tabla 19) presentamos tres de las competencias básicas que todo entrevistador debería poseer para conseguir la máxima eficacia en sus entrevistas.

Tabla 19. Competencias clave del entrevistador

Competencia	Indicadores	Sugerencias
Construcción del *rapport*. Los participantes/entrevistados solo hablarán abierta y sinceramente sobre el tópico de la investigación si: se sienten bien con la presencia del entrevistador; confían en el entrevistador; consideran que el entrevistador está interesado en su historia; no se sienten juzgados.	Habilidad para crear rápidamente una relación o dinámica entre entrevistador y entrevistado que sea positiva, relajada y de respeto mutuo.	Aprender técnicas y estilos culturales para la construcción del *rapport*: ser amigable, sonreír, utilizar un tono de voz suave y un lenguaje corporal relajado, incorporar el humor, ser humilde, no tratar con condescendencia, no regañar, coaccionar o halagar, ser paciente.
Enfatizar la perspectiva de los participantes. La perspectiva del entrevistador sobre el tópico de investigación debe ser invisible, evitando así que los participantes modifiquen sus respuestas para complacer al entrevistador, sin explicar su propia perspectiva.	Tratar al entrevistado como el experto; no permitir un intercambio de roles; controlar la entrevista, manteniendo la deferencia hacia el entrevistado; escuchar activamente; demostrar una actitud neutral.	Recordar que el propósito de la entrevista es obtener la perspectiva del participante (el entrevistador debe considerarse a sí mismo como un estudiante); si un participante pregunta o solicita alguna información durante la entrevista, la apuntamos y la respondemos al final; si el entrevistado pregunta por nuestra opinión, la desviamos, como ya explicamos previamente; no se debe compensar la diferencia de estatus percibida dando más control al entrevistado sobre la entrevista; estar atento a lo que comenta el participante e insistir con más preguntas y exploraciones; prestar atención a tu comportamiento verbal y no verbal, mostrando neutralidad y aceptación.
Adaptación a diferentes personalidades y estados emocionales. Cada participante tiene un carácter y comportamiento único. Si el entrevistador adopta el comportamiento adecuado para cada individuo, estará facilitando que la persona entrevistada se sienta más cómoda y, por tanto, hable más libremente sobre el objeto de investigación.	Ajuste/modificación rápido del estilo (comportamiento y carácter) propio para adecuarse a cada una de las personas entrevistadas.	Se requieren diferentes tipos de entrevistas para diferentes tipos de participantes (por ejemplo, ser capaz de mantener el control de la entrevista con participantes dominadores o animar a aquellos que resultan más tímidos); saber atenuar una reacción emocional intensa (por ejemplo, llantos o beligerancia); suavizar el modo como abordamos determinadas cuestiones sensibles, ajustando nuestro tono de voz para ser más sobrios o animados, o mostrar distanciamiento o calidez.

Fuente: a partir de Mack et al. (2005)

Trabajar en el desarrollo de estas competencias implica, en primer lugar, que el entrevistador tenga un profundo y comprensivo

autoconocimiento, que le permita, entre otros aspectos, desarrollar sus propias potencialidades y estilo. A continuación, presentamos algunos apuntes que contribuyen a este autoconocimiento y al desarrollo de las competencias de un buen entrevistador.

Una estrategia bastante habitual y recomendable para la formación de entrevistadores es el registro en vídeo de una práctica o situación de entrevista, y su posterior análisis. Este tipo de prácticas, además, nos permite realizar un diagnóstico a partir del cual sustentar un plan de mejora de las competencias del entrevistador.

La situación de interacción o entrevista que registraremos debe abordar algún tema sencillo o conocido por el entrevistador, que evite concentrar todos los esfuerzos en el contenido de la entrevista, olvidando el objetivo de ésta.

El registro en vídeo nos permite algo que no suele ser habitual: vernos en una situación de entrevista o interacción con otra persona. Aunque en un primer momento puede ser una experiencia en cierto sentido emocionalmente traumática, tras vernos en varias ocasiones adoptamos una postura mucho más objetiva y analítica que nos ayuda a conocernos y a mejorar. Este tipo de análisis lo podemos hacer nosotros mismos, en grupo o junto a un experto.

Algunas de las cuestiones adicionales que debemos considerar cuando planificamos este tipo de estrategias son:

1) Fijar los objetivos sobre los que recogeremos información durante el ejercicio y los aspectos prioritarios que deseamos abordar. Tal y como ya hemos comentado, debe plantearse una temática próxima y conocida por el entrevistador. En la tabla 20 ofrecemos un esquema básico de entrevista que podría utilizarse y que permite abordar las principales fases de la entrevista.

Tabla 20. Ejemplo de guion de entrevista para la formación de entrevistadores

Explica que el propósito de la investigación es conseguir un mejor ajuste del curso a las necesidades, demandas y características del alumnado.	
Preguntas clave	**Apuntes (si resultan necesarios)**
1) ¿Por qué decidiste matricularte en esta asignatura metodológica?	Motivación, información, orientación a la investigación.
2) ¿Cuáles eran tus expectativas?	Nivel, carácter académico, dedicación.
3) ¿Has tenido algún tipo de dificultades?	Carga de tareas, organización del tiempo, desconocimiento del contenido.
4) ¿Qué te está aportando la asignatura?	Personal, conceptual, profesionalmente.
5) ¿Qué tipo de uso crees que le darás a los contenidos y competencias trabajadas en la asignatura?	Orientación a la investigación, desarrollo profesional, cambio de percepciones.
Explica cómo realizarás el análisis de datos (por ejemplo, análisis de contenido).	

2) Delimitar un tiempo límite para la entrevista, que podría situarse entre los 30 y los 45 minutos, y el tiempo de habituación a la situación (estos minutos de habituación, unos 10 minutos, no serán tenidos en cuenta en los análisis posteriores, ya que suele ser un tiempo en el que tenemos muy presente que estamos siendo observados y, por tanto, variamos nuestros comportamientos).

3) Establecer qué se va observar. En un primer momento, resulta sencillo fijarse en cuestiones superficiales, como el uso excesivo de determinadas expresiones (los famosos latiguillos): «vale», «em». Este tipo de expresiones y comportamientos suelen desaparecer de manera rápida y sencilla cuando somos conscientes de ellas. Lo importante, por tanto, es ser más incisivo y analítico y observar cuestiones vinculadas a nuestras verbalizaciones (por ejemplo, longitud de nuestras intervenciones); las interrupciones que realizamos; las expresiones verbales y no verbales de aprobación, comprensión, identificación, recriminación, incredulidad, sorpresa, etc.; el contacto ocular con la persona entrevistada; la cantidad de información recogida, y el cumplimiento del objetivo de la entrevista.

Tabla 21. Esquema de observación

Organización	Competencias/proceso
Fase de entrada (preliminar y de inicio)	Comportamiento no verbal
Fase de desarrollo-cuerpo de la entrevista	Escuchar/promover Preguntar/cuestionar/sondear
Fase de cierre	Reflexionar

Además de los aspectos comentados y que aparecen en los ejemplos mostrados, debemos considerar algunas otras cuestiones en el análisis de la grabación de nuestra entrevista, que requieren mayor atención.

Escucha activa: las personas entrevistadas son las que poseen la información y, por tanto, el entrevistador debe reducir al máximo sus intervenciones, sin adoptar una posición pasiva, promoviendo que la persona entrevistada responda en relación con el objetivo de la entrevista. Esta escucha activa implica dominar las dimensiones verbales (por ejemplo, tono y volumen de la voz, silencios, etc.) y no verbales (expresión facial, contacto ocular, asentimientos, gesticulación, proximidad física, posturas, etc.) que se han ido comentando a lo largo de este capítulo.

Tabla 22. Cuestiones clave que hay que tener en cuenta durante el análisis de una entrevista

Fase de entrada
¿Ofreces la atención necesaria para la «instalación» de la persona entrevistada? ¿Explicas el propósito de la entrevista? ¿Explicas cómo se va organizar o desarrollar la entrevista? ¿Das la impresión de estar organizado y calmado?
Fase de desarrollo
¿«Enmarcas» las preguntas? (por ejemplo, haciendo una pausa antes de preguntarlas y dejando tiempo para que el entrevistador reflexione sobre la respuesta?) ¿Pareces paciente y atento? Si no es así, ¿cómo muestras las cualidades opuestas o negativas? ¿Te apresuras planteando preguntas complementarias o sugiriendo respuestas? ¿Ofreces suficiente tiempo antes de interpelar al entrevistado? ¿Muestras interés en lo que está explicando el entrevistado? ¿Cómo? ¿Echas en falta señales o indicadores para sondear-explorar? Si es así, ¿de qué tipo y cuándo? ¿Dispones de un abanico de preguntas complementarias que te permitan explorar con mayor detalle lo que te está explicando el entrevistado? Si no es así, ¿cuáles utilizas o dejas de utilizar? ¿Proporcionas suficiente tiempo antes de cambiar de pregunta clave?
Fase de cierre

¿Das señales de que la entrevista está llegando a su fin?
Si es así, ¿cómo?
¿Das la impresión de haber logrado algo?
¿Lo verbalizas?
¿Constatas que el entrevistado no tenga nada más que añadir o preguntar?
Una vez se ha alcanzado el objetivo de la entrevista, ¿dedicas un tiempo al «cierre social» de la entrevista, expresando agradecimiento por la colaboración?

4) Seleccionar el instrumento o protocolo donde recogeremos las observaciones realizadas sobre la situación de entrevista. Podemos utilizar un pequeño esquema que nos permite registrar aspectos sobre las diferentes fases de la entrevista y las principales competencias implicadas en esas fases (tabla 21); un listado de comportamientos habituales en cada una de las fases de la entrevista (tabla 22), o un listado de comportamientos o catálogo de conductas básicas (tabla 23).

Tabla 23. Registro de comportamientos durante la entrevista

Fase de entrada	**Registros observador 1**
Duración de las verbalizaciones	7′ – 5′ – 1′ – 40″ – 2′ – 50″ – 1′20″ – 2′
Interrupciones	IIIIIIIIIIIIIII
Contacto ocular	IIIIIII
Refuerzos verbales	IIIIIIIIIIIIIIIII
Refuerzos no verbales	IIIIIIIIIIIIII
Fase de desarrollo	
Duración de las verbalizaciones	4′ – 2′ – 1′ – 3′ – 5′ – 22″ – 50″ – 1′ – 5′ – 4′
Interrupciones	IIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIII
Contacto ocular	IIIIIIIIIIIIIIII
Refuerzos verbales	IIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIII
Refuerzos no verbales	IIIIIIIIIII
Fase de cierre	
Duración de las verbalizaciones	2′ – 3′ – 2′ – 1′ – 3′ – 5′ – 20″ – 1′ – 55″ – 2′15″
Interrupciones	IIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIII
Contacto ocular	IIIIIIIIIIIIII
Refuerzos verbales	IIIIIIIIIIIIIIIIIIII
Refuerzos no verbales	IIIIIIIIIIIIIIIIII

5) Planificar la mejora de las competencias a partir del análisis realizado. El desarrollo de determinadas competencias o la

reducción de algunos comportamientos poco adecuados o improductivos en situaciones de entrevistas son muy variados. En esta ocasión, presentamos tres posibles técnicas para (Márquez, 2006): la modificación de la duración de las verbalizaciones, la extinción de las interrupciones y el incremento de refuerzos no verbales.

a) Modificación de la reducción de las verbalizaciones: Tras un nuevo visionado de la entrevista, focalizado en este aspecto, y la explicación de los comportamientos que deben modificarse (verbalizaciones muy extensas por parte del entrevistado) y sus consecuencias, se sugiere al entrevistador en formación que reduzca el tiempo dedicado a sus intervenciones a menos de la mitad del tiempo que ocupa la persona entrevistada. Para lograr esto, se le plantea al entrevistador que revise su listado de preguntas e intente replantearlas teniendo en cuenta dos criterios básicos: reducir el tiempo de las verbalizaciones y/o el número de preguntas, y conservar la misma cantidad de información recogida previamente. Una vez acordada la alternativa, se inicia el proceso de ensayo de la entrevista, grabación y análisis.

b) Extinción de interrupciones: Procedemos con el visionado y la explicación, tal y como se indicó en el ejercicio anterior, para proponer al entrevistador que incremente el tiempo de latencia entre las verbalizaciones. El procedimiento más sencillo para conseguir este incremento y, por tanto, contribuir a la extinción o reducción significativa de las interrupciones suele ser contar hasta 5 o 7 tras la intervención de la persona entrevistada. Si durante este intervalo, el entrevistado vuelve a intervenir, iniciaremos nuevamente el cómputo cuando este vuelva a finalizar su intervención. Se trata, en definitiva, de dejar espacios, respetando el silencio y dando la oportunidad al entrevistado de que nos aporte más información.

c) Incremento de refuerzos no verbales: Iniciamos la técnica o el ejercicio como lo hemos hecho en las dos ocasiones anteriores (visionado, análisis y explicación básica). En esta ocasión, se pide al entrevistador que incorpore el lenguaje no verbal a su interacción (por ejemplo, gestos de aprobación, proximidad, comprensión o contacto ocular) y/o que sustituya los refuerzos verbales que ya utiliza por otros no verbales. El ensayo de este tipo de conductas requiere un observador que vaya señalando la incorporación o no de ese lenguaje no verbal.

7. Aspectos éticos que considerar

Cerramos este capítulo sobre la entrevista como técnica de investigación con una inexcusable referencia a los aspectos éticos que debemos considerar en cualquier etapa del proceso de investigación.

Muchos de los aspectos que comentamos a continuación ya se han ido sugiriendo a lo largo de todo el capítulo:

- En primer lugar, no debemos confundir una entrevista de investigación con una entrevista terapéutica y, por tanto, debemos evitar ser excesivamente intrusivos y no generar situaciones en las que la persona entrevistada se descubra totalmente ante nosotros.

- Debemos identificarnos claramente como investigadores. Evidentemente, esta identificación afecta, para bien o para mal, a la información que podamos recoger durante la entrevista, pero es importante ser honestos.

- Tal y como ya hemos comentado en alguna ocasión, resulta fundamental explicitar el propósito de nuestra investigación y qué esperamos de la persona entrevistada. En ocasiones, puede resultar necesario formalizar esta información en un documento de consentimiento firmado por ambas partes (entrevistado y entrevistador).

- Asimismo, en ese documento de consentimiento se debería explicitar cómo será almacenada y tratada la información, asegurando, si resulta oportuno, su confidencialidad, anonimato, seguridad, difusión y cualquier otro uso excepcional que puede hacerse de ella.

- Las personas entrevistadas deben tener la posibilidad de revisar la transcripción que realicemos de su entrevista y comprobar que realmente estamos diciendo lo que ellas quisieron expresar.

- En el diseño y desarrollo de la entrevista se deben tener muy en cuenta aspectos vinculados al género, la raza, la religión o la clase social, entre otros, de modo que aseguremos el respeto absoluto hacia la persona entrevistada. Así, por ejemplo, en determinadas religiones podría resulta inaceptable que una mujer fuera entrevistada por un hombre o viceversa.

- Cuando entrevistamos a personas de grupos vulnerables o dependientes (niños, ancianos, discapacitados psíquicos, etc.) debemos obtener la correspondiente autorización de sus responsables legales.

8. Bibliografía

Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc-Graw-Hill.

Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenidos*. Madrid: Akal.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communications research*. Nueva York: Free Press.

Brenner, M. E. (2006). Interviewing in Educational Research. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Ed.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 357-369). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.ª ed.). Londres: Sage Publications.

Gadamer, H-G. (2001). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

Gairín, J., Figuera, P., y Triadó, X. (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: Agència de Qualitat Universitària.

Gillham, B. (2000). *The research interview*. Londres: Continuum.

Gillham, B. (2005). *Research Interviewing. The range of techniques*. Berkshire: Open University Press.

Gorden, R. (1969). *Interviewing. Strategy, techniques and tactics*. Homewood: Dorsey Press.

Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Janis, I. L. (1965). The problem of validating content analysis. En H. D. Lasswell, N. Leites y Asociados (Ed.), *Language of politics: Studies in quantitative semantics* (pp. 55-82). Cambridge: MIT Press.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An introduction to its methodology* (2.ª ed.). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Londres: Sage.

Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Leites, N. y Pool, I. (1942). *Communist propaganda in reaction to frustration* (Documento núm. 27). Washington, DC: Library of Congress, Experimental Division for Study of Wartime Communications.

Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education. A user's guide*. Thousand Oaks: Sage.

Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G., y Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: a data collector's field guide*. Carolina del Norte: Family Health International.

Márquez, M. O. (2006). *¿Qué es la entrevista?* Madrid: Biblioteca Nueva.

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2.ª ed.). Londres: Sage.

Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.

Mayhew, H. (1851). *London labour and the London poor*. Londres: Griffin Bohn.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5.ª ed.). Madrid: Pearson.

Merton, R. K. y Kendall, P. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-547.

Merton, R. K., Fiske, M., y Kendall, P. (1990). *The focused interview: a manual of problems and procedures*. New York: Free Press.

Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Platt, J. R. (2002). The history of the interview. En J. F. Gumbrium y J. A. Holstein (Ed.), *Handbook of Interview Research* (pp. 33-54). Londres: SAGE.

Riba, C. (2009). *Métodos de investigación cualitativa*. Barcelona: UOC - Eureca Media.

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: UOC.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Osuna, J. (1993). Métodos de Muestreo. Casos Prácticos. *Cuadernos Metodológicos*, 6. Madrid: CIS.

Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Londres: Sage.

Ruiz-Olabuénaga, J. L. (2007). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz-Olabuénaga, J. L., Aristegui, I., y Melgosa, L. (2002). Cómo elaborar un proyecto de investigación social. *Cuadernos monográficos del ICE*, 7. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz Olabuénaga, J. L. e Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Russell, B. H. (2006). *Research methods in anthropology*. Oxford: Rowman & Litlefield Pub.

Strijbos, J. W., Martens, R. L., Prins, F. J., y Jochems, W. M. G. (2006). Content analysis: what are they talking about? *Computers & Education*, 46, 29-48.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Valles, M. S. (2002). Entrevistas Cualitativas. *Cuadernos Metodológicos*, 32. Madrid: CIS.

Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers. The art and method of qualitative interview studies*. Nueva York: The free press.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing. Biographic, narrative and semistructured methods*. Londres: Sage.

Capítulo III

El grupo de discusión

Sergi Fàbregues, Marie-Hélène Paré

El **grupo de discusión** se ha consolidado, junto con la entrevista individual y la observación participante y no participante, como una de las técnicas más utilizadas para la recogida de información cualitativa. Sin embargo, su uso no es una novedad en la investigación social. El origen del grupo de discusión fecha de finales de los años cuarenta, momento en el que la entrevista estructurada empezaba a ser reemplazada por la entrevista no directiva (Krueger y Casey, 2000). Este cambio representó un giro muy importante en la manera de aproximarse al objeto de estudio de una investigación: las preguntas que conformaban el guion de las entrevistas ya no tenían un carácter cerrado, similar al de un cuestionario, sino abierto. Esto permitía a las personas entrevistadas comentar y explicar sus experiencias y actitudes respecto a un tema y, en consecuencia, potenciar su papel activo durante la recogida de datos. Basándose en esta misma lógica, el grupo de discusión emergió en esta época como una técnica que adaptaba las particularidades de la entrevista no directiva al contexto de las reuniones de grupo (Morgan, 1997).

Los registros históricos ubican los primeros usos de esta técnica en el año 1941, en la *Office of Radio Research* de la Columbia University, en una investigación llevada a cabo por dos reconocidos sociólogos –Paul Lazarsfeld y Robert K. Merton– con el objetivo de evaluar las respuestas de la audiencia en diferentes programas de radio de Estados Unidos[5]. En este estudio, un conjun-

5. Esta época coincide con la etapa final de un periodo de expansión de la metodología cualitativa –el periodo tradicional según Denzin y Lincoln (2000)– dentro del ámbito aca-

to de personas escuchaban un programa de radio y, a continuación, se reunían en grupo para discutir las reacciones –positivas o negativas– generadas por esta escucha. La riqueza de la información generada en estos grupos llevó a Merton a volver a utilizar esta técnica en un nuevo estudio sobre la moral del ejército de Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial. Esta última investigación contribuyó a expandir la técnica dentro de la arena académica anglosajona a principios de los años cincuenta y, a la vez, permitió desarrollar algo más los procedimientos utilizados en el estudio anterior (Kitzinger, 1994). La actividad de Merton terminó en la publicación, en 1956, de un texto clásico y fundacional del grupo de discusión como herramienta de investigación: *The focused interview*, escrito por el propio Merton junto con sus colegas Marjorie E. Fiske y Patricia L. Kendall (Merton, Fiske y Kendall, 1990).

A partir de los años cincuenta, la técnica del grupo de discusión dejó de ser utilizada en los ámbitos académicos de las ciencias sociales durante un periodo de casi tres décadas. A pesar de la relevancia de Merton dentro de la disciplina sociológica, la mayoría de los académicos cualitativos de la época se mostraron escépticos con sus propuestas y priorizaron el uso de otras técnicas, como la entrevista individual o la observación participante. A la vez, el propio Merton y sus colaboradores centraron su atención en otras temáticas de investigación. En este contexto, la presencia de la técnica dentro del ámbito académico fue cada vez menor y, al mismo tiempo, el campo del marketing se interesó cada vez más por las ventajas que el grupo de discusión reportaba a los estudios de mercado. En comparación con la encuesta, que había sido la técnica preeminente hasta el momento, el grupo de discusión

démico de Estados Unidos, sobre todo gracias a la labor de los integrantes de la Escuela de sociología de Chicago.

permitía generar grandes volúmenes de información con un coste mucho más reducido. De este modo, el grupo de discusión se convirtió en un recurso habitual en los estudios de mercado realizados en Estados Unidos, posibilitando nuevos descubrimientos en este sector, en la mayoría de los casos al margen del mundo universitario (Krueger y Casey, 2000).

Durante la década de los ochenta, una vez pasado el periodo de distanciamiento de la academia, los investigadores cualitativos redescubrieron la técnica del grupo de discusión, adaptando algunas de las innovaciones aportadas por los estudios de mercado a un puñado de ámbitos de conocimiento, principalmente las ciencias de la salud, los estudios de comunicación y la educación. Dentro del ámbito de la psicología, la técnica no se empezó a utilizar hasta mediados de los años ochenta y, desde entonces, no ha disfrutado del mismo nivel de aceptación y uso que otras técnicas cualitativas, como la entrevista. Según la revisión metodológica de Wilkinson (1998), a mediados de los años noventa eran excepción en psicología los manuales de metodología que incluían explicaciones sobre los fundamentos y los procedimientos del diseño y la conducción de los grupos de discusión. De acuerdo con la autora, el motivo de esta omisión habría residido en el hecho de que muchos psicólogos habrían considerado el grupo de discusión como una técnica no ajustada a los criterios positivistas dominantes dentro de la disciplina psicológica.

A pesar de esta moderada recepción inicial, durante los últimos quince años, la producción cualitativa –dentro de la que hay que incluir el grupo de discusión– en psicología ha crecido de manera considerable. Esto último se evidencia en la publicación creciente de manuales sobre metodología cualitativa que incluyen capítulos íntegros dedicados a la técnica (Fischer, 2006; Smith, 2008), así como en la aparición de una revista –*Qualitative Research in Psycho-*

logy– dedicada a la expansión de la investigación cualitativa psicológica a todas las áreas de la disciplina: entre otras, la cognitiva, la social, la evolutiva, la clínica y la sanitaria. En estas publicaciones, los investigadores y las investigadoras han mostrado cada vez más interés en conocer los significados que las personas participantes dan a sus vivencias en aspectos como el bienestar psicosocial o los procesos de adaptación a acontecimientos negativos, como la enfermedad o la muerte de familiares. Explicaremos y comentaremos ejemplos de estas investigaciones en los apartados siguientes.

1. El grupo de discusión como técnica de investigación cualitativa

1.1. Definición y usos del grupo de discusión

El grupo de discusión es una **técnica de investigación cualitativa** que adopta la forma de una discusión abierta basada en una guía de preguntas con el fin de obtener percepciones e ideas sobre un tema de interés a partir de la comunicación entre sus participantes (Kitzinger, 1995; Litosseliti, 2003; Morgan, 1996). Es una técnica **focalizada**, en la medida en que incorpora una discusión colectiva alrededor de un conjunto reducido de cuestiones. Y es también **interactiva**, en cuanto que la información generada surge de las dinámicas de grupo entre los participantes. Aquí es precisamente donde reside el mayor potencial de los grupos de discusión como instrumento de investigación. Durante su conducción, los participantes comparten, comparan y, en última instancia, reelaboran sus puntos de vista con los del resto de los

integrantes del grupo. Esta actividad permite generar un rango amplio de ideas, opiniones y experiencias en torno al objeto investigado que serían difícilmente identificables con otras **técnicas de investigación (Morgan, 1997)**[6].

Algunos de los **usos** más habituales de los grupos de discusión en la investigación de ciencias sociales y del comportamiento se pueden resumir en seis puntos (Krueger y Casey, 2008; Litosseliti, 2003; Wilkinson, 1993):

1) Obtener un marco general de información sobre un tema de interés a partir de las visiones, las actitudes, los pensamientos, las respuestas, las motivaciones y las percepciones propias de los participantes. Si bien estos elementos también pueden ser identificados a partir de una entrevista, en el grupo de discusión se pone énfasis en el proceso de «co-construcción» de significados en tiempo real. Así, la aplicación de la técnica parte del supuesto de que las actitudes y los pensamientos de las personas participantes sobre diferentes temas no se generan de manera aislada. Al contrario, las personas elaboran sus creencias sobre el mundo a partir de la interacción con otras personas, es decir, en contextos sociales.

Ejemplo

En un estudio que tenía por objetivo conocer las experiencias vividas por mujeres con cáncer de mama, Wilkinson (1993) ilustra cómo la técnica fomentó la co-construcción de conocimiento entre un grupo de mujeres con esta enfermedad. En uno de los grupos de discusión, participaba una mujer (Barbara) con una prótesis en la mama, colocada después de una intervención de mastectomía. Al comienzo del grupo, la mujer se mostraba nerviosa por su condición, pero la interacción pro-

6. Morgan (1998) afirma que en el grupo de discusión se comparten tres particularidades de la metodología cualitativa: permite explorar temáticas que son poco conocidas, facilita la comprensión de las ideas y las experiencias expresadas por los participantes a partir de su contextualización y tiene una aproximación interpretativa en la evidencia generada.

ducida con el resto de las participantes cambió considerablemente su actitud. A medida que la sesión avanzaba, otras mujeres participantes en la misma situación (Anne, Carol y otras mujeres) empezaron a hacer bromas de aspectos como la forma de la prótesis o la cicatriz producida por la intervención. El proceso de construcción activa de la experiencia posterior a la mastectomía, producido en el contexto del grupo, hizo que las ideas de esta mujer en torno a la intervención cambiaran. Al mismo tiempo, este proceso le permitió desarrollar una actitud positiva hacia la prótesis y la cicatriz. Este cambio de actitud se manifestó en el momento en el que empezó a bromear sobre ambas cosas. A continuación, reproduciremos un extracto del grupo que ejemplifica el proceso que acabamos de explicar:

Tabla 24. Extracto de grupo de discusión del estudio de Wilkinson (1993)

Anne: ¿Os gustaría ver mi prótesis? ¿Su tamaño?
Barbara: [Sonrisas] Bien, la mía es realmente pequeña [Sonrisas].
Anne: Disculpad [Se saca la prótesis y la pasa alrededor de la mesa] Sentid el peso.
Carol: [Suspiros].
Anne: No la sentís, no la sentís todavía...
Carol: La de mi amiga no es..., no parece tan pesada como esta.
Anne: [A Bárbara] Cógela. Mírala.
Barbara: No, he tenido...
Carol: Es muy pesada.
Varias mujeres: [Sonrisas estridentes, diversidad de voces].
Carol: Es mu- [Se colapsa por la sonrisa].
Varias mujeres: [Más sonrisas].
Carol: Es muy pesada, ¿no?
Anne: Ya os podéis imaginar mi cicatriz.
Barbara: ¿Queréis ver mi cicatriz?
Varias mujeres: [Más sonrisas y varias voces solapándose] Mirad mi cicatriz [Más sonrisas estridentes y voces difíciles de distinguir].
Barbara: [Coge la prótesis] Dios mío, es muy bonita. Todavía está caliente [Sonrisas].

Fuente: Wilkinson (1993)

2) Estimular la generación de ideas más elaboradas y/o nuevas y de conceptos creativos a partir de las sinergias que emergen de la situación de grupo. Las interacciones que se producen en el grupo de discusión animan a los participantes a desarrollar y elaborar sus explicaciones en respuesta al acuerdo o al desacuerdo con otros miembros del grupo.

Ejemplo
En un estudio sobre la experiencia de vivir con esclerosis múltiple, Lyons y Meade (1993: citado en Wilkinson, 1993) realizaron un grupo de discusión con mujeres enfermas con el fin de tener un conocimiento directo de qué significa, para ellas, vivir con la enfermedad. Gracias al detalle de las descripciones de estas mujeres en relación, por ejemplo, con la vestimenta, las investigadoras pudieron obtener información de las limitaciones funcionales de la esclerosis múltiple. Al mismo tiempo, a diferencia de lo que habría sucedido con entrevistas individuales, las descripciones generadas en el contexto del grupo hicieron que estas mujeres dieran una explicación consensuada, basada en el acuerdo en torno a sus experiencias, sobre las formas de gestión de la enfermedad en sus vidas.

3) Investigar fenómenos controvertidos y temáticas complejas y sensibles. El hecho de poder compartir experiencias de dolor o emocionales –como, por ejemplo, la violencia de género o enfermedades estigmatizadas– con otros individuos fomenta que los participantes del grupo, incluso los más reservados, expliquen detalles de sus vivencias que con otra técnica de recogida de datos no explicarían. Esto sucede principalmente en situaciones donde sus opiniones son reforzadas o sus preocupaciones son legitimadas por otros miembros del grupo.

Ejemplo
En un estudio realizado por DiMatteo, Kahn y Berry (1993, citado en Wilkinson, 1993) con el objetivo de examinar las narraciones de un grupo de mujeres sobre sus experiencias durante el embarazo, el parto y el posparto, las investigadoras constataron que el «entorno de apoyo» generado por la situación de grupo permitió que estas mujeres hicieran comentarios de insatisfacción sobre los procedimientos y las prácticas médicas durante estos tres procesos. Estas mujeres difícilmente hubieran tenido la misma reacción crítica en caso de que esta información hubiera sido obtenida a partir de entrevistas individuales.

4) Tener acceso al lenguaje particular y a los mundos conceptuales de las personas participantes en la investigación. En la medida en que los individuos hablan más entre ellos que con el moderador del grupo, la comunicación deviene mucho más cercana a una conversación cotidiana. Esto permite al investigador conocer no solo las formas de habla que comparten los participantes, sino también sus experiencias comunes y las formas compartidas de dar sentido a estas experiencias.

Ejemplo

En un estudio sobre la recepción de la audiencia de la información sobre el sida en los medios de comunicación, Kitzinger (1990, citado en Wilkinson, 1993) organizó un grupo de discusión con exprisioneros. En el momento de responder a la pregunta sobre hasta qué punto las mujeres lesbianas están en riesgo de contraer el sida, los participantes de este grupo utilizaron términos propios para referirse, de manera peyorativa, a la práctica del sexo oral. La situación de grupo permitió replicar una conversación informal y, en consecuencia, dio a la investigadora la posibilidad de obtener un ejemplo gráfico del vocabulario y del mundo conceptual de los exprisioneros.

5) Servir de base para la generación de ítems de un cuestionario que será implementado en una segunda fase del estudio.

Ejemplo

En un estudio que tenía por objetivo conocer la influencia que tiene el estrés cotidiano sobre la salud mental y el bienestar psicosocial de los jóvenes de Sri Lanka en contextos de guerra y/o de desastre, Miller, Fernando y Berger (2009) hicieron seis grupos de discusión seguidos de una encuesta. Los grupos de discusión permitieron a los investigadores identificar, en una primera fase del estudio, un listado de indicadores de estrés, contextualizado en las experiencias de las personas participantes. Este listado fue utilizado en la segunda fase del estudio para definir algunos de los ítems de una escala sobre el tema de la investigación

(*Sri Lankan Children's Daily Stressor Scale*). Esta escala fue posteriormente incluida en un cuestionario enviado a 427 estudiantes jóvenes.

6) Diagnosticar los problemas potenciales asociados al diseño y la implementación de servicios (dentro del campo de la evaluación de programas).

Ejemplo

En un estudio que tenía por objetivo evaluar la calidad y la eficacia de un programa escolar de salud mental, Nabors, Reynolds y Weist (2000) combinaron grupos de discusión y entrevistas con diferentes *stakeholders* (estudiantes, terapeutas, padres, personal de gestión y personal sanitario). Los resultados de los grupos de discusión permitieron obtener información sobre las percepciones de los participantes en torno a las fortalezas y las debilidades del programa, así como los resultados que habría que esperar de su implementación. Esta información fue útil para la mejora de algunos servicios del programa, para documentar los aspectos que funcionaban bien y, en último lugar, para plantear líneas para la monitorización del programa.

En contraste con estos usos, podría haber circunstancias donde el grupo de discusión no sea la técnica más apropiada, ya sea por las características del objeto de estudio o por aspectos más pragmáticos, como los recursos y el tiempo disponible (Krueger y Casey, 2008):

1) El entorno se encuentra demasiado cargado y cualquier información puede precipitar un conflicto potencial, sobre todo en situaciones donde ha habido una pérdida de confianza mutua, los posicionamientos están polarizados y los participantes muestran una actitud de confrontación.

2) El investigador ha perdido el control sobre aspectos críticos del estudio, como la selección de los participantes, la formulación de preguntas o el protocolo de análisis.

3) Existen otras técnicas que pueden generar una información de mayor calidad y que pueden ser más económicas preservando la misma calidad que el grupo de discusión.

4) El investigador no puede garantizar el anonimato de la información.

1.2. Comparación con otras técnicas de investigación cualitativa

Además del grupo de discusión, la observación participante y la entrevista individual son otras dos técnicas cualitativas de recogida de datos utilizadas de manera habitual en las ciencias sociales y del comportamiento. Tal y como señala Morgan (1997), el grupo de discusión no solo ocupa una posición intermedia entre estas dos técnicas, sino que dispone de identidad propia. Es decir, genera una información con carácter propio, imposible de lograr con otras aproximaciones.

La **ventaja** principal del grupo de discusión en comparación con la observación participante es la posibilidad de observar una amplitud de interacciones sobre un tema, en un periodo de tiempo reducido y de una manera controlada y estructurada por el investigador (Hughes y DuMont, 1993; Morgan, 1997). Ahora bien, esta fortaleza puede ser vista también como una debilidad, en la medida en que la dirección ejercida por el investigador actúa en detrimento de la naturalidad de la información recogida. Por otro

lado, mientras que la observación participante permite hacer observaciones dentro de contextos naturales, no siempre es fácil tener acceso a estas localizaciones, sobre todo cuando se investigan diferentes comportamientos a lo largo del tiempo (Bryman, 2008). La clave se encuentra, pues, en evaluar la pertinencia de ambas técnicas en función del objeto de estudio y del tiempo disponible. Así, en primer lugar, en relación con el objeto de estudio, la observación participante se utilizará cuando se quieran estudiar de manera detallada aspectos amplios de la cultura y el grupo de discusión se usará cuando la investigación se focalice en procesos de toma de decisiones o de formación de actitudes. En segundo lugar, en cuanto al tiempo disponible, la observación participante se pondrá en práctica cuando el calendario sea amplio, mientras que el grupo de discusión se reservará a los casos que requieran una aproximación que sea más eficiente.

La **potencialidad** principal del grupo de discusión respecto a la entrevista individual reside, en primer lugar, en que da la oportunidad de observar la interacción generada en torno a un tema (Hughes y DuMont, 1993). En este sentido, las reuniones de grupo ofrecen evidencia directa de las similitudes y las diferencias entre las opiniones de los participantes en contraste con la entrevista individual, cuya evidencia es generada a partir de los análisis individuales de la información de cada participante. En segundo lugar, el grupo de discusión se realiza en un contexto menos artificial que la entrevista, hecho que otorga una mayor **validez ecológica**[7] a la información obtenida (Willig, 2008). Finalmente, otra ventaja del grupo de discusión es el hecho de que, en comparación con la entrevista, ofrece más espacio para que los participan-

7. Cicourel (1982), citado en Payne y Payne (2004), define la validez ecológica como la capacidad de los resultados de la investigación de captar los detalles del entorno estudiado, tal y como suceden, de manera natural, en su contexto social particular.

tes expresen opiniones que ellos puedan considerar socialmente poco deseables.

Aun así, el grupo de discusión presenta también dos limitaciones:

1) El moderador debe estar más atento en su actividad, ante la mayor apertura que representa la situación de grupo.

2) El grado de profundidad de la información generada por cada participante es menor, dado que el tiempo de participación es menor.

Así, de nuevo el investigador es el principal responsable de decidir la pertinencia de cada técnica en función de las características de la investigación.

1.3. Usos combinados del grupo de discusión con otras técnicas de investigación

A partir de una revisión exhaustiva de estudios empíricos con grupos de discusión, Morgan (1996) constató que es habitual el **uso combinado de esta técnica con otras técnicas de investigación**, cuantitativa y/o cualitativa. Cuando se utiliza de manera autónoma, el grupo de discusión permite explorar nuevas áreas de investigación o investigar temas desde la perspectiva de los participantes. Ahora bien, cuando se combina con otras técnicas, el rango de posibilidades es muy superior. En la base de esta última afirmación radica un pensamiento pragmático que considera viable la combinación de diferentes técnicas de investigación, siempre y cuando esta sea la estrategia más apropiada para responder a las preguntas de investigación.

Combinación del grupo de discusión con la entrevista individual

1) El grupo de discusión creado de manera posterior a la entrevista individual ayuda a analizar en profundidad una parte de la información obtenida con la primera técnica. Se establece una estrategia similar cuando, en un sentido contrario, la entrevista individual precede al grupo de discusión.

2) Los resultados del grupo de discusión contribuyen a elaborar el guion de la entrevista individual y a la inversa.

3) Las conclusiones del grupo de discusión sirven como base para concretar la muestra de personas que serán entrevistadas individualmente en una segunda fase y al revés.

4) Implementado en una fase posterior a la entrevista individual, los resultados del grupo de discusión sirven de contraste a las conclusiones obtenidas con esta primera técnica.

Ejemplo

En un estudio que tenía por finalidad explorar las opiniones y experiencias de usuarios y profesionales en relación con la naturaleza de la participación (*user involvement*) –es decir, los factores que influyen, el contexto organizacional donde tiene lugar o las barreras en la participación– en un proyecto comunitario de salud mental, Truman y Raine (2002) combinaron grupos de discusión y entrevistas. Partiendo de la premisa de que es posible que no todo el mundo se sienta cómodo en una situación de grupo y de que, en consecuencia, esto acalle algunas opiniones, las investigadoras pudieron explorar, a partir de entrevistas individuales, ideas que en el grupo habían quedado ocultas.

Combinación del grupo de discusión con la observación participante y no participante

1) Utilizado en un momento inicial, el grupo de discusión da una primera información sobre experiencias y perspectivas que serán observadas en una segunda fase. Esta estrategia permite tener un conocimiento inicial del entorno estudiado, en el caso de que sea desconocido por el investigador.

2) El grupo de discusión ayuda a definir la muestra de localizaciones que habría que observar.

3) Implementado en un momento posterior a la observación participante, los resultados del grupo de discusión sirven de contraste a las conclusiones obtenidas con la observación. Asimismo, en esta misma secuencia de implementación de ambas técnicas, la interacción previa con los investigadores, acontecida durante la observación, permite a los participantes familiarizarse con ellos y, de este modo, comportarse de manera más natural durante la sesión. Por último, las notas tomadas durante la observación pueden complementar y ayudar a contextualizar, durante la fase de análisis, la información obtenida con el grupo de discusión.

Ejemplo

En un estudio que tenía por finalidad conocer qué elementos diferencian los grupos de apoyo a enfermos de cáncer respecto a otros grupos de apoyo, Ussher, Kirsten, Butow y Sandoval (2006) utilizaron la observación participante para interactuar con los participantes del grupo antes, durante y después de la sesión. Las investigadoras grabaron las interacciones observadas en notas de campo justo después de cada sesión. Esta información les permitió tener un mejor conocimiento de la forma y del contenido del grupo, hecho que asistió en la interpretación y el análisis de la información. La observación participante ayudó,

también, a reducir la ansiedad de las personas participantes durante la sesión, pues ya habían tenido un primer contacto con las investigadoras antes de empezar el grupo.

Combinación del grupo de discusión con la encuesta

1) El grupo de discusión ayuda a elaborar los ítems que componen el cuestionario en dos niveles: el primero, capturando todos los dominios y dimensiones que se pretende medir y, el segundo, perfilando la redacción de las preguntas para así evitar malentendidos en su interpretación.

2) Implementado de manera posterior a la encuesta, las conclusiones extraídas del grupo de discusión ayudan a interpretar los resultados numéricos.

3) Los resultados de la encuesta guían la temática, el muestreo y la estrategia analítica de los grupos de discusión realizados en una segunda fase.

4) La encuesta es empleada para examinar la prevalencia de los temas surgidos en los grupos de discusión en muestras más amplias.

Ejemplo

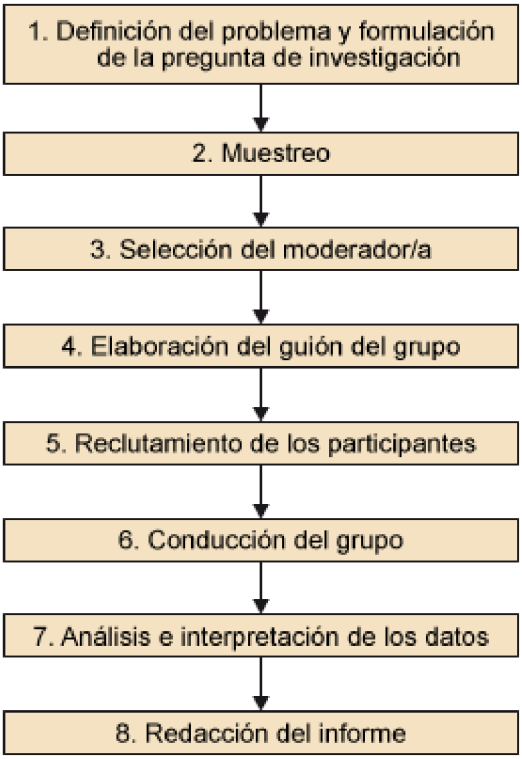
En un estudio que tenía por objetivo validar las medidas de un cuestionario sobre la participación de los estudiantes universitarios en diferentes actividades educativas (denominada *The College Student Report*), Ouimet, Bunnage, Carini, Kuh y Kennedy (2004) organizaron 35 grupos de discusión en una primera fase del estudio. La información obtenida en estos grupos permitió a los investigadores conocer cómo los estudiantes interpretaban las distintas preguntas del cuestionario. Al mismo tiempo, también les permitió saber qué apartados del cuestionario consideraban ambiguos o difíciles de responder. Este diseño del estudio

ayudó a incrementar la claridad y la precisión de los ítems del cuestionario y, en consecuencia, su validez y fiabilidad.

2. El diseño y la conducción del grupo de discusión

Stewart y Shamdasani (2007) identifican **ocho fases** en el proceso de investigación a partir de grupos de discusión, que se resumen en la figura 8.

Figura 8. Fases en el diseño y el uso del grupo de discusión



Fuente: Stewart y Shamdasani (2007)

Los apartados siguientes se centran en el rango de actividades comprendidas entre las fases 2 y 6 de la figura, es decir, en el proceso de recogida de datos. La fase 7 únicamente se esboza de manera breve en el último apartado, pues no es la intención de este libro explicar los principios y procedimientos del análisis cualitativo de datos textuales. En relación con esta cuestión, se remite al lector a los materiales de Riba (2010), que presentan de manera detallada los fundamentos y las variantes de esta fase de la investigación.

2.1. El muestreo del grupo de discusión

A diferencia de lo que sucede con los estudios a partir de encuestas, las investigaciones cualitativas suelen organizarse a partir de estrategias de **muestreo intencional**. En esta forma de muestreo, las unidades son seleccionadas con el cometido de reflejar las características particulares de los grupos que componen la población investigada (Ritchie, Lewis y Elam, 2003). Esta aproximación no pretende lograr la representatividad estadística; al contrario, la probabilidad de selección de cada uno de los elementos permanece desconocida y tanto las características de la población como la facilidad de acceso a esta población constituyen el criterio básico de selección. A esta particularidad de la investigación cualitativa hay que añadir dos consideraciones básicas en el momento de diseñar un estudio a partir de grupos de discusión: la definición del perfil y del número de participantes y la concreción del número de grupos realizados.

2.1.1. La composición del grupo de discusión

La **interacción** entre los participantes es la particularidad principal del grupo de discusión respecto al resto de las técnicas, motivo por el que es importante ser cuidadoso y atender a dos consideraciones en el momento de concretar su composición:

1) **Las características de los participantes**: Esta primera consideración remite al grado de homogeneidad o de heterogeneidad entre los participantes, de acuerdo con el campo de estudio determinado. La homogeneidad facilita que los miembros se agrupen a lo largo de la sesión y que se genere un diálogo integrado entre ellos. En contraste, la heterogeneidad fomenta la discusión en el seno del grupo, a partir de la percepción de las diferencias entre los participantes. Concretamente, si tiene que existir diversidad suficiente como para facilitar el intercambio lingüístico entre los participantes y maximizar la exploración de sus diferentes perspectivas, un grupo excesivamente heterogéneo puede llevar a una situación conflictiva como consecuencia del choque de opiniones demasiado divergentes (Bloor, Frankland, Thomas y Robson, 2001). En estos casos, la información obtenida corre el riesgo de ser demasiado general y puede no tener la profundidad suficiente para describir el fenómeno estudiado. Esta circunstancia provoca que la mayoría de los investigadores recomiende dar prioridad a la homogeneidad entre los entrevistados (Litosseliti, 2003; Morgan, 1997). Desde esta óptica, a pesar de que la técnica se use para comparar y contrastar grupos diferentes, se aconseja que estas comparaciones se hagan por medio de grupos homogéneos y no dentro de grupos heterogéneos (Hughes y DuMont, 2003). En cualquier caso, más que esta-

blecer una regla de oro generalizable a todas las situaciones, desde una posición pragmática lo más apropiado será definir los perfiles de individuos que mejor se ajusten a los propósitos de la investigación, al diseño de la investigación y al tiempo disponible. Una síntesis detallada de estas variantes se puede consultar en Finch y Lewis (2003).

2) **El tamaño del grupo**: El número medio de participantes en cada grupo tiende a permanecer entre los seis y los diez participantes, a pesar de que también es posible disminuir esta cifra a cuatro o incrementarla a doce, siempre y cuando la pregunta de investigación lo requiera (Litosseliti, 2003). Además de los recursos materiales, los objetivos de la investigación y las tareas que hay que realizar durante la sesión son determinantes para decidir el tamaño óptimo del grupo (Finch y Lewis, 2003). Los grupos grandes son muy útiles cuando la investigación requiere la realización de una lluvia de ideas o la puesta en práctica de otras técnicas de generación de ideas. En contraste, los grupos pequeños son apropiados cuando el investigador quiere explorar en profundidad aspectos complejos o controvertidos, dado que dan más posibilidades de intervenir a los participantes y, a la vez, pueden ser conducidos en localizaciones más informales (Bloor et. al., 2001). Como contrapartida, ambos tipos de grupos también presentan algunas limitaciones: los grupos grandes son difíciles de moderar si los participantes perciben que no disponen de tiempo suficiente para intervenir y los pequeños corren el riesgo de que se logre una saturación de la información demasiado pronto o de que se cancelen en el caso de que haya bajas.

2.1.2. El número de grupos de discusión

La mayoría de los manuales sobre la técnica establecen el número ideal de grupos por estudio entre cuatro y seis (Litosseliti, 2003; Morgan, 1996; Stewart y Shamdasani, 2007). Hughes y DuMont (1993) consideran que, como mínimo, es necesario hacer dos grupos por cada subsector estudiado de la población, para asegurar así que los datos del grupo de discusión no reflejan las idiosincrasias de un grupo particular. En cambio, otros investigadores (Krueger y Casey, 2008) recomiendan la realización ininterrumpida de grupos hasta que generen información redundante.

Más allá de estas recomendaciones, el número de grupos de discusión depende de una variedad de factores: el plan y el objetivo de la investigación, el tipo y la variabilidad de las respuestas, los recursos y el tiempo disponibles y, sobre todo, el perfil de la población investigada (Bloor et. al., 2001). Por ejemplo, cuanto más homogénea es la composición del grupo, menor es el número de grupos necesarios. Al contrario, si el estudio incluye diferentes segmentos de la población, el investigador puede tener interés en realizar un número superior de grupos para captar la diversidad entre los participantes. A la vez, también es posible que, durante su conducción, emerjan nuevas temáticas que hagan necesaria la realización de nuevos grupos. Atendiendo a estas posibilidades, una práctica recomendable es determinar un número fijo de grupos en la fase de planificación de la investigación, pero a la vez disponer de una alternativa flexible que permita ajustar el número requerido de grupos a cada caso (Morgan, 1997).

2.2. Aspectos que considerar antes de la sesión

Hay cinco cuestiones que considerar antes de iniciar la sesión:

1) La elaboración de un plan de acción: Este plan ha de incluir una descripción de las tareas que hay que desarrollar en cada una de las fases de la investigación, de los recursos humanos necesarios, del tiempo estimado y del presupuesto requerido para hacer la investigación. Krueger y Casey (2008) apuntan tres motivos que justifican la elaboración de este plan. Primero, el plan obliga al investigador a pensar de una manera lógica en las diferentes etapas del estudio. Segundo, el plan permite obtener un *feedback* más eficaz de parte de quien encarga el estudio dadas sus facilidades de envío y de distribución. Y, tercero y último, el plan ayuda al investigador a verificar que dispone del tiempo y de los recursos suficientes para obtener esta información. Es recomendable que el plan sea realizado con el resto de los miembros del equipo de investigación y que, a la vez, sea revisado por colegas y otros expertos en el campo para así identificar aspectos que sean ilógicos o que no queden del todo claros.

2) La selección del moderador o moderadora: Dada su responsabilidad en la gestión de la producción de discurso y de la homogeneidad y la heterogeneidad dentro del grupo, el moderador se convierte en la figura principal del grupo de discusión (Canales y Peinado, 1994: citado en Callejo, 2001). Por este motivo, la selección de un moderador que sea eficiente y que, al mismo tiempo, se ajuste al marco de la investigación deviene una condición necesaria para asegurar la riqueza y la calidad de la información recogida. En esta decisión, es importante atender, por un lado, a aspectos de tipo coyuntural, como la sensibilidad del tema, el enfoque de la investigación, el grado de profundidad que se preten-

de lograr y las limitaciones de tiempos y, por otro, a características del individuo, como los aspectos de personalidad, la formación y la experiencia en la moderación de grupos.

Ejemplo

En un estudio sobre los factores que influyen en la toma de decisiones en el uso de preservativos en la práctica sexual por parte de hombres afroamericanos, Corneille, Tademy, Reid, Belgrave y Nasim (2008) asignaron la tarea de moderación de los grupos de discusión a un hombre afroamericano. Este perfil del moderador ayudó a que hubiera más proximidad entre los participantes y el conductor del grupo que la que habría existido si esta persona no hubiera sido afroamericana o hubiera sido mujer. Una circunstancia similar sucede en el estudio de O'Byrne, Rapley y Hansen (2006), donde atendiendo a su objetivo –conocer las interpretaciones que los hombres hacen del rechazo de las mujeres a tener sexo con ellos– se decidió que los grupos estuvieran moderados por un hombre.

3) La elaboración del guion del grupo de discusión: El guion es un instrumento, que ayuda a ordenar –en un formato que no necesariamente tiene que ser interrogativo– las preguntas y temáticas de interés para el objetivo de la investigación, que serán discutidas durante la sesión (Gutiérrez, 2008). Su función no es marcar un camino rígido al grupo, sino, por un lado, ayudar al moderador a distinguir entre los aspectos temáticos que ya han sido tratados y los que quedan por discutir y, por el otro, permitir que los participantes hablen sobre las dimensiones o los aspectos que consideren más interesantes. Esto exige que las preguntas faciliten la discusión y que evidencien que el investigador está interesado en la complejidad del discurso. Stewart y Shamdasani (2007) afirman que es recomendable que el número total de preguntas no supere las doce, a pesar de que este número variará en función de su composición. De este modo, cuanto más homogéneo sea el grupo, mayor será la cantidad de preguntas, y a la inversa. A la vez,

es imprescindible que las preguntas estén redactadas de una manera simple e inteligible para evitar cualquier posibilidad de confusión. Por último, dado el carácter dinámico e idiosincrático del grupo de discusión, el moderador puede ir modificando preguntas antiguas y añadiendo nuevas a medida que la sesión progrese.

Ejemplo

A continuación se reproduce el guion empleado en el estudio de Schulze y Angermeyer (2003), cuyo objetivo era conocer las experiencias del estigma por parte de un grupo de enfermos de esquizofrenia. Como se puede ver en la tabla 25, el guion de este grupo de discusión está compuesto por un número reducido de preguntas, formuladas con un lenguaje coloquial y con una estructura abierta, basada en la posibilidad de elección en función de la situación con la que se encuentre el moderador.

Tabla 25. Guion tipo de grupo de discusión que tiene como finalidad investigar las experiencias del estigma por parte de un grupo de enfermos de esquizofrenia

Pregunta de apertura: – ¿Qué ha cambiado en tu vida después de haber desarrollado la esquizofrenia? Explícame las incidencias concretas que has experimentado. [En caso pertinente, da explicaciones sobre: trabajo, familia, amigos, educación, vida cotidiana] Preguntas siguientes: – ¿Viviste situaciones donde te sentiste excluido/a o incomprendido/a? [En caso pertinente, da explicaciones sobre: ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Querrías describir otras situaciones además de las descritas?] – ¿Le explicaste a otras personas que sufrías esquizofrenia? [En caso pertinente, da explicaciones sobre: ¿A quién?, ¿Cuándo?, ¿Por qué? Y, ¿por qué no?] – ¿Cómo reaccionaron las personas a tu alrededor cuando se enteraron de que tenías esquizofrenia? [En caso pertinente, da explicaciones sobre: ¿Te mostraron apoyo e interés? ¿Te mostraron rechazo? ¿Se dedicaron a cotillear?]

Fuente: Schulze y Angermeyer (2003)

4) El reclutamiento de los participantes: El primer paso en el reclutamiento de los participantes es establecer un contacto inicial invitándolos a formar parte de la investigación. Dada la especificidad de determinados colectivos de personas, en muchos casos será necesario comunicarse primero con fuentes que tengan un acceso directo a personas interesantes para la investigación o

que dispongan de un listado de individuos. Una vez establecido el vínculo y obtenida la información de los contactos, la comunicación se puede realizar a través de correo electrónico, por teléfono o de manera presencial y es posible que incluya una consulta relativa a información demográfica, personal o relacionada con otras variables relevantes para la investigación. A continuación, el investigador principal del proyecto debe informar a los participantes sobre la naturaleza de la investigación y la necesidad de grabar, en formato de audio o vídeo, la conversación. También les tiene que garantizar el anonimato y el respeto de los códigos éticos a partir de un documento, el consentimiento informado, que firman tanto el investigador como los participantes. Por último, si se tercia, les debe comunicar los incentivos (dinero, comida, transporte, acomodación, etc.) que recibirán por su **participación**[8].

Ejemplo

Con el objetivo de examinar las respuestas de trabajadoras sociales a la violencia entre parejas lesbianas, Ristock (2003) contactó con organizaciones que estaban trabajando en temas de violencia doméstica para obtener nombres de profesionales involucradas con esta temática. Si no hubiera sido por los contactos suministrados por la organización, la localización de las trabajadoras sociales hubiera sido mucho más difícil, casi imposible.

5) La selección del lugar de conducción del grupo: La localización del grupo es un elemento de especial importancia en el diseño del grupo, dada su influencia sobre las dinámicas de in-

8. El consentimiento informado es la aceptación por parte de un individuo a participar en una investigación, una vez ha recibido la información adecuada para tomar una decisión al respecto. Esta información es suministrada por el investigador y se tiene que referir a cuatro aspectos: el propósito de la investigación; las demandas, los riesgos y las inconveniencias asociadas con la investigación; el derecho de los participantes a retirarse del estudio, y la persona o institución a la que dirigirse en caso de que surja un problema durante la investigación (Israel y Hay, 2008).

teracción entre los participantes. Un grupo de discusión se puede conducir en una amplia variedad de localizaciones (restaurantes, salas de hotel, salas de reunión en edificios públicos, casas privadas, etc.) con la condición de que el ambiente sea informal, neutro, relajado y, sobre todo, silencioso y libre de distracciones provenientes del exterior (Callejo, 2001; Kitzinger, 1995). Por este motivo, es recomendable que el investigador examine el lugar antes de la sesión y así se asegure de que su desarrollo será correcto. A la vez, también es importante que atienda a otro conjunto de factores que pueden tener una influencia sobre el grado de participación. Primero, la proximidad respecto a la residencia de los participantes; segundo, las facilidades de acceso, y, tercero, el grado de «familiaridad» de la localización para los participantes (Stewart y Shamdasani, 2007).

Ejemplo
En un estudio sobre las barreras percibidas por las mujeres de origen latino a hacer la prueba de detección del cáncer de mama, Buki, Borrayo, Feigal y Carrillo (2004) hicieron los grupos de discusión en organizaciones comunitarias de fácil acceso para las participantes, como, por ejemplo, iglesias o centros sanitarios.

2.3. La conducción del grupo

Con independencia del grado de estandarización de los procedimientos, las dinámicas generadas en dos grupos de discusión nunca serán idénticas. Al contrario, del mismo modo que toda interacción tiene un carácter singular, cada grupo tiene su propia identidad, y dos grupos nunca pueden comportarse del mismo modo, ni siquiera cuando su composición y las temáticas discutidas son coincidentes. Sin embargo, esto no obvia que exista una

estructura general de conducción común en la mayoría de los grupos de discusión. Litosseliti (2003) resume esta estructura en **seis fases** de orden secuencial:

1) **Introducción**: El moderador da la bienvenida a los participantes, les agradece su colaboración y realiza una presentación general de las características del proyecto dentro del cual se inserta el grupo de discusión. Seguidamente, explica las normas de participación y, recordando la garantía de anonimato, expone los motivos por los que se ha decidido grabar, en formato de audio o vídeo, la sesión. Esta primera fase concluye con una breve autopresentación de cada uno de los participantes, que sirve también para generar una primera sensación de grupo.

2) **Fase de formación** (*forming stage*): Los participantes comparten las primeras impresiones, de una manera más bien formal, en la medida en que todavía no se conocen ni se sienten parte del grupo. En este momento, es importante que el moderador introduzca el tema de discusión y guíe las primeras conversaciones. Es posible que los participantes sientan una cierta ansiedad ante el tipo de preguntas formuladas o de las expectativas del equipo de investigación. Ante esta situación, el moderador debe generar una atmósfera de confianza y de apertura que aliente a los participantes a sentirse lo más naturales y relajados posible. A la vez, tiene que formular preguntas que sean simples, fáciles de responder, generalmente descriptivas y no controvertidas.

3) **Fase de intercambio** (*storming stage*): El moderador dirige la discusión hacia dimensiones más específicas de la temática de investigación, reemplazando las preguntas generales por otras

más concretas. En este instante se evidencian situaciones de competición y de conflicto entre los participantes y se distinguen núcleos de liderazgo, poder y autoridad dentro del grupo. Como en cualquier otro tipo de interacción de grupo, mientras que hay algunos participantes que dominan la discusión, otros casi no intervienen. Para evitar esta dinámica, el moderador debe recordar al grupo la relevancia de todos los puntos de vista y, si se tercia, tiene que implementar estrategias que permitan equilibrar la participación.

4) **Fase de definición de normas** (*norming stage*): Los participantes abandonan progresivamente sus posiciones particulares y empiezan a reconocer y a valorar los puntos de vista de los otros. El grupo se convierte en más cohesivo y abierto y se organiza a partir de un liderazgo y de unas responsabilidades compartidas. En consecuencia, para lograr esta fase, el moderador tendrá que haber instaurado una atmósfera de apertura, apoyo e informalidad.

5) **Fase de desempeño** (*performing stage*): El grupo trabaja de una manera muy productiva, dando forma definitiva al debate y redefiniendo el tema de discusión. La necesidad de aprobación por parte del resto de los miembros disminuye, y aspectos como la lealtad al grupo, la identidad colectiva, la confianza, la flexibilidad y la interdependencia pasan a adquirir más importancia. A la vez, el moderador mantiene el foco de la discusión, atiende a la cobertura de la mayoría de las preguntas del guion, controla el tiempo y, en última instancia, vela para que exista el mayor equilibrio posible entre los participantes.

6) **Fase de disolución** (*adjourning stage*): Unos minutos antes de finalizar la sesión, el moderador se prepara para cerrar la dis-

cusión y alerta al grupo del tiempo restante. Los participantes abandonan gradualmente la conversación y se «desconectan» del grupo. Por su parte, el moderador hace una última intervención a modo de sumario de la información generada durante la sesión, permitiendo a los participantes asesorar su precisión. Seguidamente, el moderador cierra la sesión agradeciendo la colaboración de todo el mundo y explicando los procedimientos que se seguirán para preservar el anonimato de todos los miembros del grupo y la confidencialidad de los resultados. Es una práctica recomendable, y también un signo de aprecio por el tiempo y el esfuerzo invertido, ofrecer a los participantes la posibilidad de recibir una síntesis de los resultados del grupo, ya sea en formato de informe o artículo.

2.4. La transcripción y el análisis de la información recogida

Una vez finalizado el grupo, el equipo de investigación procede a transcribir en formato electrónico los ficheros de audio grabados durante la sesión. La finalidad es *analizar* la información a partir de un método que sea coherente con el enfoque y los propósitos del estudio: por ejemplo, a partir de análisis temático (Stewart y Shamdasani, 2007), análisis del discurso (Puchta y Potter, 2004), análisis conversacional (Myers y Macnaghten, 1999), teoría fundamentada (Paré, 2009) o alguna variante del análisis de contenido (Frankland y Bloor, 1999).

Los instrumentos para llevar a cabo este análisis variarán en función de las necesidades y del tiempo disponible. Tradicionalmente, el análisis de datos cualitativos había sido realizado de manera manual, a partir de la organización y la codificación de la

información textual directamente sobre el papel. En cambio, la tendencia predominante en la actualidad es utilizar programas informáticos, conocidos como CAQDAS (*computer-assisted qualitative data analysis*), que permiten llevar a cabo estas mismas tareas de una manera más sistemática y eficiente. Otra de las potencialidades de estos programas es la posibilidad de hacer un análisis sincrónico de información textual y audiovisual, en el caso de que esta última haya podido ser grabada.

3. Bibliografía

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., y Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Londres: Sage.

Buki, L. P., Borrayo, E. A., Feigal, B. M., y Carrillo, I. Y. (2004). Are all latinas the same? Perceived breast cancer barriers and facilitative conditions. *Psychology of Women Quarterly*, 28(4), 400-411.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Corneille, M. A., Tademy, R. H., Reid, M. C., Belgrave, F. Z., y Nasim, A. (2008). Sexual safety and risk taking among African American men who have sex with women: A qualitative study. *Psychology of Men & Masculinity*, 9(4), 207-220.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Ed.). *Handbook of qualitative research* (2.ª ed., pp. 1-29). Thousand Oaks: Sage.

Finch, H. y Lewis, J. (2003). Focus groups. En J. Ritchie y J. Lewis (Ed.). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 171-198). Londres: Sage.

Fischer, C. T. (Ed.) (2006). *Qualitative research methods for psychologists. Introduction through empirical studies*. Burlington: Academic Press.

Frankland, J. y Bloor, M. (1999). Some issues arising in the systematic analysis of focus groups materials. En R. S. Barbour y J. Kitzinger (Eds.). *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (pp. 144-155). Londres: Sage.

Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: CIS.

Hughes, D. y DuMont, K. (1993). Using focus groups to facilitate culturally anchored research. *American Journal of Community Psychology*, 21(6), 775-806.

Israel, M. y Hay, I. (2008). Informed consent. En L. M. Given (Ed.). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 431-432). Londres: Sage.

Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311(7000), 299-302.

Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3.ª ed.). Thousand Oaks: Sage.

Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2008). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4.ª ed.). Thousand Oaks: Sage.

Lewins, A. y Silver, C. (2007). *Using software in qualitative research: A step-by-step guide*. Londres: Sage.

Litosseliti, L. (2003). *Using focus groups in research*. Londres: Continuum.

Merton, R. K., Fiske, M., y Kendall, P. L. (1990) [1956]. *The focused interview: A manual of problems and procedures* (2.ª ed.). Nueva York: Free Press.

Miller, K. E., Fernando, G. A., y Berger, D. E. (2009). Daily stressors in the lives of Sri Lankan youth: A mixed methods approach to assessment in a context of war and natural disaster. *Intervention: International Journal of Mental Health, Psychosocial Work and Counselling in Areas of Armed Conflict*, 7(3), 187-203.

Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2.ª ed.). Thousand Oaks: Sage.

Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks: Sage.

Myers, G. y Macnaghten, P. (1999). Can focus groups be analysed as talk? En R. S. Barbour y J. Kitzinger (Eds.). *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (pp. 173-185). Londres: Sage.

Nabors, L. A., Reynolds, M. W., y Weist, M. D. (2000). Qualitative evaluation of a high school mental health program. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 1-13.

O'Byrne, R., Rapley, M., y Hansen, S. (2006). You couldn't say «No», Could you?: Young men's understandings of sexual refusal. *Feminism & Psychology*, 16(2), 133-154.

Ouimet, J. A., Bunnage, J. C., Carini, R. M., Kuh, G. D., y Kennedy, J. (2004). Using focus groups, expert advice, and cognitive interviews to establish the validity of a college student survey. *Research in Higher Education*, 45(3), 233-250.

Paré, M.-H. (2009). *Analyse multidisciplinaire des fémicides d'honneur au Liban : Une approche inductive par la théorisation ancrée* (tesis de máster, Universidad Laval, Quebec, Canada). Recuperado de www.theses.ulaval.ca/2009/26816/26816.pdf.

Payne, G. y Payne, J. (2004). *Key concepts in social research*. Londres: Sage.

Puchta, C. y Potter, J. (2004). *Focus group practice*. Londres: Sage.

Riba, C. (2010). *Tècniques d'anàlisis de dades qualitatives*. Barcelona: Editorial UOC.

Ristock, J. L. (2003). Exploring dynamics of abusive lesbian relationships: Preliminary analysis of a multisite, qualitative study. *American Journal of Community Psychology*, 31(3/4), 329-341.

Ritchie, J., Lewis, J., y Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. En J. Ritchie y J. Lewis (Eds.). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 77-108). Londres: Sage.

Schulze, B. y Angermeyer, M. C. (2003). Subjetive experiences of stigma. A focus group study of schizophrenic patients, their relatives and mental health profesionales. *Social Science & Medicine*, 56(2), 299-312.

Smith, J. A. (Ed.) (2008). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Londres: Sage.

Stewart, D. W. y Shamdasani, P. N. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (2.ª ed.). Thousand Oaks: Sage.

Truman, C. y Raine, P. (2002). Experience and meaning of user involvement: Some explorations from a community mental health project. *Health and Social Care in the Community*, 10(3), 136-143.

Ussher, J., Kirsten, L., Butow, P., y Sandoval, M. (2006). What do cancer suport groups provide which other supportive relationships do not? The experience of peer suport groups for people with cancer. *Social Science & Medicine*, 62(10), 2565-2576.

Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica*. Madrid: Síntesis.

Wilkinson, S. (1993). Focus groups in health research. Exploring the meanings of health and illness. *Journal of Health Psychology*, 3(3), 329-348.

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology* (2.ª ed.). Berkshire: Open University Press.

Capítulo IV

La observación participante

Sergi Fàbregues, Marie-Hélène Paré

La **observación participante** es una técnica de investigación cualitativa utilizada generalmente en **estudios etnográficos**, de manera individual o combinada con otras técnicas, como la entrevista, las viñetas o los documentos personales (Creswell, 2007; Hammersley y Atkinson, 2007). A pesar de ser empleada, también, en estudios de otras aproximaciones cualitativas, como la fenomenología o la teoría fundamentada, e incluso en estudios mixtos, basados en la combinación de las metodologías cualitativa y cuantitativa, sus particularidades la convierten en una técnica cercana a la investigación etnográfica: la recogida de datos incluye la participación del investigador en la vida cotidiana de los informantes dentro de su entorno natural (Jupp, 2006).

La técnica fomenta, así, la observación y el diálogo con el fin de conocer, de manera cercana, las actividades que realizan las personas observadas y sus interpretaciones de aquello que viven y hacen. Estas características generan que el desarrollo histórico de la observación participante se encuentre estrechamente vinculado con el de la etnografía moderna (Bryman, 2000). La mayoría de los manuales de investigación ubican los orígenes de la etnografía moderna a principios del siglo XX, en el seno de dos tradiciones: la antropología social y cultural británica y la sociología de la Escuela de Chicago.

Por un lado, las investigaciones del antropólogo Bronislaw Malinowski en las islas Trobriand, en el océano Pacífico, durante la década de los años veinte, dieron legitimidad a la observación participante y ayudaron a situarla como una técnica seria y rigurosa

de recogida de información cualitativa. También la publicación de la cuarta edición del manual de trabajo de campo publicado por el Royal Antropological Institute of Great Britain and Ireland (titulado *Notes and queries on anthropology*), en el año 1912, contribuyó a la sistematización de la técnica, mediante la descripción cuidadosa de los pasos requeridos para su implementación (Bernard, 2006).

Por otro lado, la observación participante fue también la técnica protagonista de la línea de investigación en sociología urbana iniciada en la Escuela de Chicago, bajo la dirección de los sociólogos Robert Park y Ernest Burgess, a quienes se les atribuye una gran responsabilidad en la invención y la difusión del término (Bryman, 2000). Los primeros estudios enmarcados dentro de esta tradición, entre los cuales figuran los trabajos clásicos de Thomas y Znaniecki y William F. Whyte, se basaron en objetivos prácticos y sesiones intensivas de trabajo de campo en poblaciones afectadas por problemas sociales, con el fin de grabar los detalles de sus vidas e informar a la opinión pública de esta situación. La contribución principal de estas investigaciones fue su estilo descriptivo, orientado a exponer meticulosamente todos los detalles observados dentro del entorno estudiado. No desproveído de críticas por parte de algunos autores que denotaron un cierto «voyeurismo» en sus maneras, este estilo ha tenido un impacto significativo en la teoría y la práctica etnográfica del siglo XX. En efecto, ejemplos de esta orientación son todavía publicados en las páginas de la revista *Journal of Contemporary Ethnography*.

Ahora bien, más allá de la génesis de la observación participante dentro de las tradiciones antropológica y sociológica, un indicador clave de la expansión de la observación participante dentro de las ciencias sociales ha sido el desplazamiento hacia otras disciplinas, entre otras, las ciencias políticas, la enfermería, la criminología, la educación y la psicología social (Bernard, 2006). Otro

indicador ha sido la publicación reciente de un volumen creciente de manuales sobre la técnica, que han ayudado a que la observación participante se convierta, junto con la entrevista y el grupo de discusión, en una técnica habitual en estudios cualitativos.

1. La observación participante como técnica de investigación cualitativa

1.1. Tipo de observación según el grado de participación del investigador

El presente subcapítulo se centra exclusivamente en la observación participante; aun así, el registro de posibilidades de la observación no se restringe únicamente a esta opción. Tal y como sugiere la tipología clásica de Gold (1958), la forma de la observación variará en función del grado de participación dentro del entorno estudiado. Por este motivo, de una manera amplia, conviene distinguir entre observación participante y no participante:

1) **Observación participante**: Se produce cuando el investigador adopta el rol de observador participante, es decir, cuando se encuentra inmerso en la vida cotidiana de las personas durante periodos extensos de tiempo, observando lo que sucede y atendiendo aquello que se dice, en efecto, recogiendo cualquier dato disponible que dé luz sobre lo que le interesa al investigador (Hammersley y Atkinson, 2007). Cuando toma esta forma de observación, el investigador se sitúa en un lugar privilegiado para conocer los fenómenos desde el punto de

vista de los participantes, de manera similar a como lo haría un «nativo» en las mismas circunstancias.

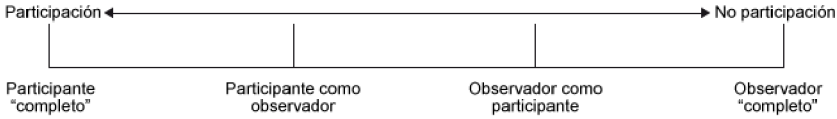
2) **Observación no participante**: Se produce en situaciones en las que el investigador no dispone de la familiaridad suficiente para participar en las actividades acontecidas. En estos casos, el investigador adquiere el rol del observador no participante, es decir, actúa como un *outsider* concentrado en la toma de notas desde la periferia o desde algún lugar donde pueda grabar los fenómenos que se encuentra estudiando, como, por ejemplo, en la última fila de un aula de escuela. En comparación con la observación participante, esta forma de recogida de datos tiene la ventaja de plantear menos dificultades de acceso a los entornos estudiados, pero, como contrapartida, no permite lograr un grado tan alto de concreción y de «naturalidad» en la información grabada (Creswell, 2005).

Establecida la distinción entre ambos tipos de observación, conviene señalar que no hay una forma de observación que encaje en todas las situaciones de investigación. Al contrario, el rol adoptado por el investigador variará en función de una serie de factores, entre otros: el confort que sienta con el entorno observado, su grado de proximidad con los participantes y, sobre todo, los requisitos establecidos por los objetivos de la investigación (Jupp, 2006).

Al mismo tiempo, la forma de observación que finalmente se adopte podrá situarse en un punto intermedio entre los dos tipos que se acaban de exponer. Así, mientras que la literatura metodológica tiende a hacer la distinción amplia entre la observación participante y la no participante, Bryman (2004), basándose en Gold (1958), efectúa una aproximación más matizada a esta cuestión.

El autor distingue entre **cuatro roles de observación** dentro de un *continuum* entre la participación y la no participación (figura 9):

Figura 9. Clasificación de los roles de observación según el grado de participación



Fuente: Bryman (2003) a partir de Gold (1958)

1) El participante «completo» (*complete participant*), donde el investigador se encuentra inmerso en el grupo observado sin que los otros conozcan su identidad.

2) El participante como observador (*participant-as-observer*), donde tiene el mismo rol que el anterior, con la diferencia de que el grupo es consciente de su actividad.

3) El observador como participante (*observer-as-participant*), donde actúa principalmente como entrevistador, en situaciones de poca participación.

4) El observador «completo» (*complete observer*), donde no establece ningún tipo de interacción.

1.2. Definición y usos de la observación participante

En aquellos casos donde el objetivo de la investigación es comprender los fenómenos más que las percepciones que tienen las personas, las técnicas observacionales se convierten en el *gold standard* de la metodología cualitativa (Green y Thorogood, 2004),

pues estas técnicas dan acceso directo tanto a aquello que las personas hacen y dicen, como a los contextos que habitan. En términos generales, se puede considerar la observación participante como un conjunto de principios, estrategias, procedimientos y técnicas caracterizadas por:

1) Tener un interés especial por la comprensión, desde la perspectiva de los *insiders* o de las personas que habitan las localizaciones observadas, ya sea un grupo social, una organización o una comunidad. Desde esta óptica, la técnica debe permitir al investigador sumergirse, de una manera sistemática y durante periodos largos de tiempo, en el seno de la cotidianidad de las situaciones investigadas, viviendo las mismas experiencias, cambios de actitud y acontecimientos que las personas participantes.

Ejemplo

En un estudio que tenía por finalidad explorar cómo el ejercicio físico habría contribuido a dar un sentido de significado, propósito e identidad a la vida de un corredor diagnosticado de esquizofrenia, Carless (2008) realizó una observación participante con este corredor y con profesionales de salud mental durante seis meses. La inmersión en la vida de este individuo durante el ejercicio y dentro del espacio del centro de rehabilitación durante medio año permitió al investigador conocer por completo los puntos de vista del corredor y, también, comprender sus experiencias.

2) Establecer relaciones con los nativos que habitan las localizaciones investigadas. Estas relaciones deben contribuir a adquirir el conocimiento cultural necesario para identificar y entender los patrones de interacción social en el entorno natural de las personas participantes.

Ejemplo
En el marco de una investigación etnográfica sobre las relaciones entre cultura, alcoholismo y depresión en una reserva indígena en el estado de Montana, en Estados Unidos, Gone (2006), entre otras técnicas, utilizó la observación participante. El trabajo de observación que hizo dentro de esta reserva le permitió tener un conocimiento sistemático de la construcción cultural del *self*, del afecto, del desorden, del bienestar, de la espiritualidad y de las relaciones sociales dentro de la reserva. Este conocimiento posibilitó al investigador asegurar la validez cultural de las medidas que, como conclusión de la investigación, propuso para mejorar las condiciones de vida de las personas observadas.

Atendiendo a estas dos características, a diferencia de otras técnicas como la entrevista, que permite solo una aproximación parcial a los fenómenos estudiados, la observación participante es propicia para la recogida de información *in situ*, esto es, en su contexto natural de ocurrencia. Desde esta perspectiva, Jorgensen (1989) considera que la observación participante es una técnica apropiada en estudios exploratorios y/o descriptivos o en investigaciones que se orienten a la generación de interpretaciones teóricas. El autor considera propicia la aplicación de la técnica cuando:

1) El objeto de la investigación es una organización o un grupo social más que un individuo.

2) El problema de investigación se centra en el estudio de los comportamientos y de las interacciones, tal y como las ven y las entienden los *insiders*.

3) Se investiga un fenómeno observable en el seno de la vida cotidiana y que, en general, es poco conocido.

4) Existen diferencias importantes entre las visiones de los *insiders* y las de los *outsiders* (cualquier grupo de individuos tendrá una serie de particularidades que lo distinguirán del resto).

5) El fenómeno permanece oculto a los *outsiders* o a la esfera pública (por ejemplo, si se investigan asuntos privados o interacciones íntimas, situaciones criminales, organizaciones secretas, sectas religiosas, etc.).

6) El investigador tiene la capacidad de acceder a la localización que pretende observar.

7) La pregunta de investigación puede ser respondida a partir de datos cualitativos recogidos mediante la observación directa.

1.3. La calidad de los datos en la observación participante

Los usos y las características descritas en el apartado anterior han llevado a algunos autores a considerar la observación participante como la forma más pura de recogida de datos, es decir, como una estrategia propicia para asegurar una validez y fiabilidad altas de la información obtenida, sobre todo en comparación con la entrevista o el grupo de discusión (Brewer, 2000; Green y Thorogood, 2004).

Sin embargo, este es un planteamiento controvertido por dos factores. En primer lugar, no hay un consenso en torno a las estrategias de asesoramiento de la calidad de la investigación cualitativa y, en especial, de la etnografía (Hammersley, 1992). En segundo lugar, algunos autores se han posicionado en este debate afirmando que cuando el investigador se involucra demasiado profunda-

mente con el grupo bajo observación, la validez se ve amenazada por el riesgo de sobreidentificación con la población estudiada y por el hecho de comportarse como un nativo (Henn, Weinstein y Foard, 2006). Sea como fuere, el debate sobre el asesoramiento de la calidad de la investigación etnográfica no tiene perspectivas de llegar a un punto de conclusión, al menos dentro de un plazo corto de tiempo.

1.4. Una nota sobre la distinción entre la observación participante y la etnografía

Una dificultad en el momento de plantear una definición del término **observación participante** es delimitar las diferencias respecto al de **etnografía**. Como sucede con otros conceptos metodológicos –como la **triangulación** o el **análisis de contenido**–, no existe una definición unívoca del término, sino que su conceptualización diverge en función de la disciplina desde la que se formula. Jupp (2006) afirma que el vocablo «etnografía» se ha impuesto como un sustituto de la observación participante, sobre todo en antropología. Esta es una tendencia que, según Bryman (2004), se remonta a la década de 1970, momento en el que el término etnografía pasó a ser considerado más inclusivo que el de observación participante, principalmente por parte de autores que identificaban esta técnica con la mera observación.

Frente a esta última tendencia, conviene denotar la confusión resultante e introducir un matiz. De manera similar a la etnografía, los investigadores que aplican la técnica de la observación participante no solo observan, sino que también aplican otras técnicas, como las entrevistas y la recogida de documentos (Alexander, 1982). Ahora bien, la particularidad central de la etnografía

no se encuentra únicamente en el uso mayoritario de la observación participante como técnica de investigación, sino también en el interés por temáticas asociadas con la cultura, los valores y las costumbres del grupo estudiado (Bryman, 2004). En contraste, podrá haber estudios que planteen preguntas de investigación que necesiten ser respondidas a partir de la observación participante pero que se alejen de las temáticas que se trabajan tradicionalmente en los estudios etnográficos. Por último, a diferencia de la observación participante, la etnografía tiene un significado adicional que va más allá del proceso de recogida y análisis de datos y que se refiere al producto escrito de la investigación etnográfica (Bryman, 2004, p. 293), esto es, a los resultados de la investigación en formato de informe, de comunicación o de artículo académico.

Ejemplo

Encontramos una muestra de lo que acabamos de comentar al comparar dos manuales clásicos sobre la técnica que, además, tienen el mismo título: *Participant observation*. El primero, publicado en el año 1980 por el antropólogo James Spradley, dedica los tres primeros capítulos a explicar el proceso de investigación etnográfica. El segundo, publicado por el sociólogo Danny L. Jorgensen en 1989, no dedica ni un capítulo a hablar de la etnografía, a pesar de que en algunas partes describe parcialmente sus características. Los dos libros explican la misma técnica, pero son en esencia muy diferentes, principalmente por sus disciplinas de origen. Y de los dos, es precisamente el libro de Spradley (1980), de tradición antropológica, el que evidencia la tendencia que comentábamos antes: el uso de la observación participante como sinónimo de etnografía. Un hecho similar sucede con el manual de métodos de investigación cualitativa en psicología de Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall (2002). En este libro, el capítulo que tiene como título *Observation* se centra exclusivamente en explicar la técnica de la observación no participante, mientras que la observación participante queda confinada al capítulo titulado *Ethnography*.

1.5. Usos combinados de la observación participante con otras técnicas de investigación

La literatura plantea dos **posibilidades de combinación de la observación participante con otras formas de recogida de datos**. Una primera posibilidad remite al uso conjunto de la técnica con la observación no participante. En este caso, el modo de observación se adaptará a las particularidades de cada situación. Puede ser, por ejemplo, que el investigador empiece el trabajo de campo como un observador no participante y que después se vaya sumergiendo de manera progresiva dentro del entorno investigado. Lo mismo puede suceder a la inversa, a pesar de que lo anterior sea la aproximación predominante. Sea de una manera u otra, la adopción de ambos roles de observación dentro de un mismo proyecto permite que el investigador esté «subjetivamente» involucrado dentro de la localización estudiada, al mismo tiempo que puede ver este entorno de una manera más «objetiva».

Ejemplo

Reproduciendo el ejemplo de Creswell (2005), un investigador que tiene el cometido de estudiar el uso de ordenadores portátiles en una clase de métodos de educación multicultural se sienta, durante sus tres primeras visitas, en la última fila del aula. Sus objetivos, en este momento, son conocer los procesos de aprendizaje del curso, identificar la forma de la interacción entre el instructor y los estudiantes y saber la aproximación global del instructor al aprendizaje. Durante su cuarta visita, los estudiantes ya han empezado a utilizar los ordenadores, hecho que lleva al investigador a querer conocer con más detalle la situación estudiada y, por lo tanto, a participar directamente, formando grupo con una estudiante conectada desde su mesa a la página web del instructor.

Otra vía de combinación es el uso complementario de la observación con otras técnicas de recogida de datos, cualitativas y/o cuantitativas. Ya se ha hecho referencia a esta posibilidad en el apartado «Usos combinados del grupo de discusión con otras técnicas de investigación» del subcapítulo anterior. Aun así, los usos de la técnica de la observación, participante y no participante, en este tipo de estrategias han sido mucho menos formalizados que los del grupo de discusión y la entrevista. Sin embargo, esto no excluye que podamos identificar ejemplos concretos de su utilización en estudios del ámbito de la educación y las TIC, tal y como figura en el ejemplo siguiente.

Ejemplo

Con el fin de lograr un mejor conocimiento teórico del modo como los estudiantes universitarios utilizan las tecnologías digitales para tomar notas, Reimer, Brimhall, Cao y O'Reilly (2009) hicieron una triangulación de tres fuentes de datos: entrevistas y cuestionarios a 70 estudiantes; la observación participante de 32 estudiantes durante 2-3 horas en momentos de actividad académica dentro de un Campus, y una encuesta a 280 estudiantes. Los datos obtenidos con la observación permitieron a los autores obtener un complemento etnográfico en la información cuantitativa a partir de la observación de las actividades de los estudiantes en sus entornos académicos naturales.

2. El diseño y la conducción de la observación participante

2.1. La definición del problema de investigación

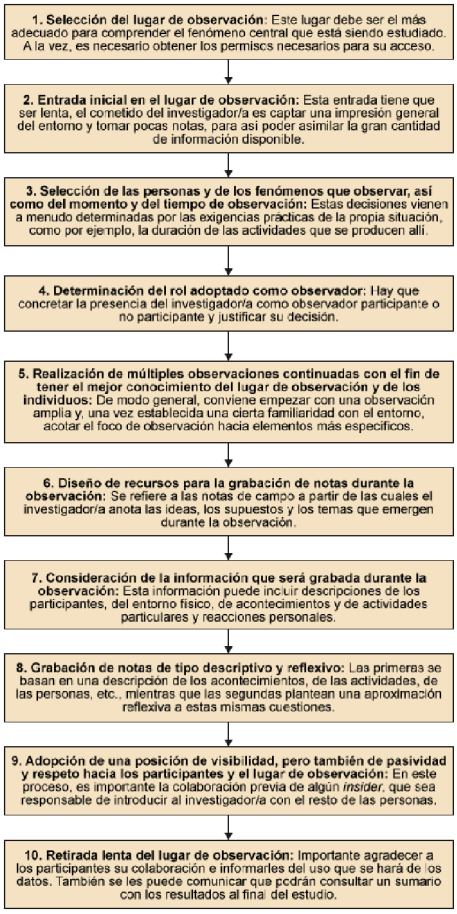
Como en cualquier otro diseño de investigación, definir el problema de investigación es una tarea vital antes de iniciar el proceso de observación. La finalidad principal de la fase previa al trabajo de campo es la traslación de un problema de investigación en preguntas que puedan ser respondidas a partir de una investigación articulada mediante observación participante: en otras palabras, que se caracterice por la descripción narrativa de una secuencia de acontecimientos, por el retrato de las perspectivas y de las prácticas de un grupo particular de personas o por la generación de formulaciones teóricas abstractas (Hammersley y Atkinson, 2007).

Sin embargo, hay una complicación posible asociada a esta fase, derivada de la flexibilidad inherente en la técnica. A pesar de que un proyecto de investigación tenga un punto de partida muy bien definido, existe una cierta probabilidad de que la problemática inicial, e incluso el diseño, sea modificada cuando el investigador entra en contacto con la localización estudiada (Alexander, 1982; Marvasti, 2003). Sobre esto, Erickson (1984) afirma que, durante la fase de recogida de información, el investigador genera un proceso de investigación basado en las situaciones y aprende, con el paso del tiempo, a hacer preguntas sobre el escenario de investigación de una manera tal que, a partir de las respuestas obtenidas, sea el propio escenario el que enseñe al investigador cuáles son las preguntas situacionales más apropiadas a las que se puede responder.

2.2. Fases en el proceso de observación

Creswell (2005) identifica **diez fases** en el proceso de investigación mediante observación que se resumen en la figura 10. Estas fases son representativas de cualquier tipo de observación, con independencia de que haya o no participación por parte del investigador:

Figura 10. Fases del proceso de observación



Fuente: Creswell (2005)

Conviene señalar que si bien el gráfico ayuda a detallar los pasos en la realización de una observación, no todas las observaciones se ajustarán a esta secuencia lógica. En muchos casos, el interés de la técnica en generar teorías fundamentadas en realidades humanas concretas (Glaser y Strauss, 1967, citados en Jorgensen, 1989) obliga a plantear diseños de investigación que sean flexibles y que, al mismo tiempo, estén abiertos a cambios en la planificación inicial de la investigación. Dada esta posibilidad, los apartados siguientes priorizan la exposición de consideraciones generales en el momento de hacer una observación por encima de la explicación de procedimientos estandarizados de recogida de información.

2.3. Estrategias de muestreo y selección

A pesar de que las estrategias de muestreo en la investigación cualitativa no han sido nunca tan articuladas como en la cuantitativa en términos de criterios y de procedimientos, la literatura ha sugerido diferentes principios para acometer esta tarea. Por ejemplo, para Patton (2002), el procedimiento central para la selección de casos en investigaciones cualitativas –y, por extensión, en estudios basados en observación participante– es el **muestreo intencional**. El objetivo de este tipo de muestreo es la selección de casos, de personas o de situaciones, a partir de criterios teóricos y no estadísticos, que den información importante para responder a las preguntas de la investigación. Además, a diferencia de lo que sucede con la metodología cuantitativa, el tamaño de la muestra no está determinado a priori, sino que la selección de los casos prosigue hasta el momento en el que se ha logrado una cantidad suficiente de información (Bryman, 2000).

Con un planteamiento similar al de Patton, desde el campo de la etnografía educativa, LeCompte y Goetz (1982) consideran que la selección basada en criterios (*criterion-based selection*) es el punto de partida de cualquier investigación cualitativa. A partir de la delineación del problema de investigación y de sus fundamentos teóricos, el investigador define un conjunto de atributos o dimensiones que delimitan a la población de estudio. A la vez, a diferencia del muestreo probabilístico, donde las características de la población son conocidas con detalle antes de empezar el trabajo de campo, esta estrategia se basa en un proceso secuencial de selección a lo largo de la investigación. Como resultado, la investigación se fundamenta en una lógica flexible –tal y como se ha comentado antes– que lleva a identificar nuevos fenómenos a medida que avanza la recogida de datos.

Esta última consideración obliga a hacer una distinción importante entre el proceso de **selección** y de **muestreo**: mientras que el muestreo constituye una actividad más especializada dentro del proceso más general de elección, la selección alude a la actividad de delineación de la población y de los fenómenos a analizar, a partir de criterios de base teórica y conceptual, de carácter disciplinar o de consideraciones empíricas. Así, una vez que la población ha sido definida e identificada a partir de la actividad de selección, el investigador procede a realizar un muestreo de esta población, es decir, a extraer una porción más pequeña de este grupo, que generalmente se encuentra delineada con el fin de representar al grupo más grande.

2.4. Acceso al lugar de observación

Además de los criterios teóricos apuntados en el apartado anterior, uno de los factores determinantes en la selección del lugar de observación es la posibilidad de acceder a él. Como una de las características de la observación participante es el establecimiento de relaciones con otras personas, conseguir la entrada a su entorno se convierte en un reto clave. El acceso es, en gran medida, una cuestión de orden práctico, es decir, implica utilizar los recursos y las estrategias intrapersonales e interpersonales que todos solemos desplegar en nuestra vida cotidiana.

Siguiendo este planteamiento, Bernard (2006) realiza algunas recomendaciones prácticas para lograr este cometido:

1) No elegir un lugar en el que sea difícil entrar cuando hay otros lugares donde es más fácil entrar y son igualmente interesantes dadas las preguntas de investigación.

2) Iniciar el trabajo de campo con una compilación de documentación escrita sobre el proyecto de investigación. Por un lado, se recomienda traer cartas introductorias al proyecto de investigación redactadas por instancias institucionales donde se explicite la fuente de financiación y el tiempo de duración de la observación. Por otro lado, es imprescindible que los participantes acepten y firmen el consentimiento informado.

3) Utilizar los contactos personales para entrar en el lugar de observación.

4) Prever cómo se responderá cuando las personas estudiadas hagan preguntas del tipo: ¿Qué estás haciendo aquí? ¿Quién te

ha enviado? ¿Quién te está financiando? ¿A quién beneficiará tu investigación?

5) Dedicar tiempo a conocer el entorno físico y social del lugar de observación. Por ejemplo, elaborar mapas y esquemas que ayuden a tener un conocimiento más global del lugar y del fenómeno estudiado.

Como contrapunto a esta clasificación, Hammersley y Atkinson (2007) afirman que el acceso no tiene que ser solo una preocupación práctica, sino que su negociación obliga a atender a principios éticos. Así, si bien por un lado el investigador participante se debe adherir a estándares científicos y premisas propias de observadores distantes, por otro tiene que actuar de una manera culturalmente aceptable de acuerdo con las situaciones de investigación (Lüders, 2004).

Este respeto es especialmente difícil de lograr en estudios que basan la recogida de datos en **estrategias encubiertas**, es decir, en formas de observación donde el investigador participa como un miembro del grupo sin informar a este grupo de que la participación forma parte de un proyecto de investigación (Gibson y Brown, 2009). Esta estrategia le ayuda a obtener información más «natural», cuya difusión podrá tener, después, un interés social amplio (Jorgensen, 1989). A la vez, le da la oportunidad de disfrutar de ventajas, como anular la manifestación de reactividad, tener la posibilidad de introducirse más fácilmente en organizaciones de difícil acceso o evitar explicar los motivos por los que le interesa conocer en profundidad la vida de las personas (Bryman, 2004). Finalmente, le permite ocultar la identidad en situaciones de riesgo cuando se investigan temas de susceptible peligro (mafia, criminalidad, sectas, etc.) (Bernard, 2006). Aun así, como

contrapartida, el encubrimiento puede precipitar la generación de problemas éticos muy graves, asociados con la violación del consentimiento informado o la falta de respeto a los derechos humanos (Gibson y Brown, 2009; Green y Thorogood, 2004; Jorgensen, 1989).

Ejemplo
Con el objetivo de conocer las estrategias de mantenimiento de la identidad desarrolladas por personas sin hogar, Farrington y Robinson (1999) hicieron una observación participante encubierta dentro de un albergue. Los investigadores tomaron la decisión de no revelar la situación de observación a los individuos observados bajo la base de dos argumentos. En primer lugar, consideraron que esta estrategia sería la única que les permitiría asegurar la validez ecológica del estudio. En segundo lugar, pensaron que el conocimiento de la situación hubiera impedido la realización del estudio o hubiera llevado a las personas sin hogar a hacer comentarios distorsionados.

2.5. Establecimiento de relaciones en el campo

El observador participante coincide con un conjunto amplio de personas a lo largo de la investigación, que pueden mostrar una diversidad de sentimientos: odio, hostilidad, indiferencia, tolerancia, amistad, etc. (Jorgensen, 1989). Como la recogida de información obliga al investigador a establecer relaciones con estas personas, es fundamental dar una cierta sensación de aceptación y de **entendimiento** (*rapport*) que evite que sea ignorado o que sea tipificado como una persona intolerante que espera que la gente satisfaga sus demandas. En otras palabras, el objetivo es ser aceptado dentro de la cultura de acogida como un participante ordi-

nario. De modo general, se pueden dar una serie de recomendaciones para lograr este entendimiento:

1) Mostrar interés en la cultura y la forma de vida de las personas participantes. Esto implica establecer conversaciones con los otros y mostrarse abierto a escuchar sus intereses, actividades y experiencias. A la vez, requiere mostrar neutralidad moral hacia las creencias, los valores y las actividades de la población de estudio.

2) Adoptar una estrategia abierta de observación, es decir, dar información explícita sobre la realización de la investigación, sus objetivos y la confidencialidad de todo el proceso. Esto puede ayudar a disminuir los prejuicios de las personas sobre el investigador y la investigación o evitar la formulación de preguntas en torno a su identidad y propósitos.

3) Atender al lenguaje utilizado y evitar que las personas se sientan impresionadas con frases largas o demasiado elaboradas o que tengan la sensación de que el investigador no tiene interés en escuchar sus impresiones.

4) Atender a las características y la cultura de las personas que habitan el lugar de observación. La finalidad es encajar dentro de la cultura o subcultura de estudio y evitar que las personas reaccionen de una manera diferente a como lo harían en una situación «natural».

Ejemplo

Con el objetivo de conocer las experiencias de reingreso en la universidad a partir de la matriculación en programas de doctorado en psicología a tiempo completo por parte de mujeres casadas y con hijos que habían estado ausentes de la universidad por un periodo de entre 6 y

20 años, Padula y Miller (1999) combinaron entrevistas, observación participante y análisis de documentos. La observación tuvo lugar dentro y fuera de las aulas de la universidad. En el momento de la observación, la investigadora principal era una mujer casada con hijos que se había matriculado en un programa de doctorado en psicología después de haber estado unos años fuera de la universidad. El hecho de compartir las características, y entre estas características, el submundo cultural, facilitó el entendimiento y la proximidad de la investigadora con las mujeres observadas.

2.6. Recogida de información

2.6.1. Principios para la recogida de información

La memoria humana es débil y esto obliga al investigador a grabar los fenómenos estudiados, generalmente en forma de resúmenes detallados de los acontecimientos observados y de las reflexiones generadas. La estrategia de **toma de notas** variará en función de la temática de investigación, la forma de grabación de la información, el grado de claridad de las preguntas de investigación en el momento de entrar en el campo (será más focalizada cuando las preguntas sean más definitivas) y las posibilidades de hacer anotaciones cuando esté haciendo la observación (será más detallada y estructurada cuando no haya dificultades para tomar notas) (Green y Thorogood, 2004, Jorgensen, 1989). Aun así, con independencia de estas especificidades, existe un conjunto de principios generales para acometer esta tarea:

1) Tomar notas de campo, aunque sean breves, lo más rápido posible una vez se ha visto o escuchado algo interesante.

2) Redactar, a última hora del día o una vez se haya completado la jornada de trabajo de campo, notas largas que incluyan información detallada sobre la localización, las personas involucradas en las situaciones, la fecha y hora de la observación, etc.

3) Estructurar las notas de una manera clara e inteligible que permita su comprensión una vez sean revisadas (la cantidad de información grabada puede ser masiva).

2.6.2. Tipos de elementos que observar

El observador participante tiende a empezar el trabajo de campo de una manera poco focalizada, atendiendo a fenómenos que son desconocidos y poco previstos. Posteriormente, a medida que se va familiarizando con el entorno y con los puntos de vista de las personas participantes, procede a refinar el foco de observación y a delimitar los elementos que le interesa grabar. Jorgensen (1989) clasifica estos elementos en tres categorías:

1) **Hechos cotidianos**: Se refiere a los hechos rutinarios que se dan por sentado. Esto incluye, entre otros, los entornos físicos y sociales y las características y actividades de las personas. Por ejemplo: ¿Cuántas personas hay? ¿Cómo son estas personas? ¿Cómo se relacionan entre sí? ¿Cómo organizan sus actividades? ¿Se puede identificar una secuencia o patrón de hechos? La toma de notas sobre estos hechos puede ayudar a identificar cuestiones importantes, que no sean fáciles de reconocer a simple vista.

2) **Problemas centrales**: Después de pasar un tiempo en el campo, el problema central de investigación es definido de una manera más concisa y las notas reflejan los intereses del in-

vestigador con un nivel más elevado de detalle y de sistematización. Esta información está basada, principalmente, en registros sobre las observaciones diarias, las conversaciones casuales y las entrevistas formales e informales. Además, es fiel a la realidad de las personas con las que se interactúa, sobre todo en relación con el lenguaje utilizado.

3) **Sentimientos, supuestos e impresiones**: Incluye información sobre miedos, aprehensiones, errores y desventuras del investigador durante el proceso de recogida de datos, así como sospechas y predicciones sobre temas que necesitarían ser investigados con más profundidad. Este tipo de notas pueden ser muy útiles para desarrollar líneas futuras de investigación dentro del campo estudiado y, también, para dar sentido a la información que ha sido recogida.

2.6.3. Tipos de notas de campo

Lofland y Lofland (1995), citados en Bryman (2004), distinguen entre tres tipos de notas que el investigador toma durante la fase de trabajo de campo:

1) **Notas mentales** (*mental notes*): Son muy útiles cuando la situación de observación no permite tomar notas en el momento de la investigación. No obstante, tienen el riesgo de que el observador olvide una parte de la información o la modifique parcialmente a partir de sus supuestos y premoniciones.

2) **Notas breves** (*jotted notes*): Son anotaciones cortas sobre los acontecimientos observados, redactadas en un primer momento sobre trozos de papel o libretas y escritas posteriormente de una manera más concisa. Estas notas pueden incluir

palabras clave, frases breves y citas literales de aquello que han dicho las personas participantes.

3) **Notas completas** (*full field notes*): Son comentarios detallados sobre acontecimientos, personas, conversaciones, etc., que derivan de la amplificación de las notas breves. Constituyen la fuente principal de datos del observador participante.

Ejemplo

Reproducimos a continuación un ejemplo de notas completas de una observación participante realizada por Reimer, Brimhall, Cao y O'Reilly (2009). Este estudio tenía por finalidad desarrollar un conocimiento teórico sobre cómo los estudiantes de educación superior toman notas y sobre cómo este proceso está evolucionando, en el contexto de la era digital, hacia la inclusión de la asimilación de información.

Tabla 26. Ejemplo de notas completas de una observación participante

12.30-13.00 horas Facultad de Educación	La alumna está estudiando en un banco en el pasillo. Prepara una guía de estudio, copiando los temas principales, los puntos y los incisos en un cuaderno separado. Dibujos en forma de estrella y otros tipos de marcas ayudan a identificar la información importante que necesita ser copiada. Dice que es esencialmente un resumen de sus notas de clase, pero con detalles más desarrollados.
13.00-13.30 horas Facultad de Derecho	La estudiante está buscando un artículo en una página web llamada West Law. Se trata de un archivo de casos y de documentos jurídicos pasados y presentes. La estudiante está introduciendo varias opciones de búsqueda. Dice que seleccionará un documento jurídico, lo copiará en el Word, y después se lo enviará a sí misma por correo electrónico. Anota la referencia de un documento jurídico en su libreta para volver a él más tarde. Consulta el correo electrónico de su Campus. Ha adjuntado un documento Word y se lo ha enviado a sí misma. Vuelve a consultar en la Red, ahora en Google.
13.30-14.00 horas Facultad de Derecho	Está realizando búsquedas por la Red a través de West Law y Google. Ha creado otro documento Word y se lo ha enviado a sí misma.

Fuente: Reimer et. al. (2009)

Por su parte, Willig (2008) plantea una clasificación alternativa de notas de observación, que, además del componente sustantivo, considera las dimensiones metodológica y analítica:

1) **Notas sustantivas**: Hacen referencia a las observaciones realizadas, esto es, a la descripción de las localizaciones, de los acontecimientos y de las personas, así como a las citaciones o a los resúmenes de lo que la gente ha dicho.

2) **Notas metodológicas**: Aluden al proceso de la observación, es decir, al papel del investigador dentro de la investigación, a sus relaciones con otros participantes, a los problemas encontrados durante la investigación, así como a las incidencias derivadas de la negociación del rol del investigador.

3) **Notas analíticas**: Constituyen las anotaciones que tienen lugar al principio del análisis, es decir, que tienen que ver con los temas emergentes de los datos, los patrones temáticos y sus interrelaciones.

2.6.4. Formas de grabación de la información observada

La grabación de la información observada se puede llevar a cabo en una variedad de formatos, en función, también, de la situación coyuntural del investigador en el momento de la observación. De manera general, el principal equipamiento suele ser un **bolígrafo** y una **libreta** donde tomar notas. Esta forma de grabación es útil cuando se toman notas cortas y de una manera rápida y discreta, sin demasiado riesgo de alterar el entorno observado. Aun así, tiene el inconveniente de que genera un tipo de informa-

ción más voluminosa y desordenada y, en consecuencia, más difícil de analizar que una transcripción de audio (Jorgensen, 1989).

Otro instrumento de grabación es la **grabadora**, que es barata, fácil de emplear y, además, permite incrementar la proximidad con las situaciones investigadas. No obstante, como contrapartida, su uso tiene tres inconvenientes (Bryman, 2004). En primer lugar, si hay mucho ruido, la voz puede ser ininteligible. En segundo lugar, la transcripción del audio puede requerir un gran volumen de trabajo. Y, en tercer lugar, el habla en el aparato magnetofónico puede fomentar que se genere una situación de reactividad, es decir, que reavive la conciencia de que el investigador está presente y que esto genere un cambio de conducta de los participantes.

Una última forma de captación de datos incluye el uso de la **fotografía** y el **vídeo**, que da apoyo a la memoria del investigador y fomenta, a la vez, la calidad y la eficiencia del proceso de observación (Jorgensen, 1989). Por un lado, la fotografía permite captar aspectos visuales del entorno observado que requerirían un esfuerzo notable de descripción verbal. Por otro, el vídeo posibilita el registro de interacciones humanas que, de otro modo, no podrían ser incorporadas dentro de la investigación. Aun así, como contrapartida, de manera similar a lo que sucede con la grabadora, ambos instrumentos pueden tener un efecto directo en el comportamiento de la población de estudio.

2.7. Análisis de la información

Jorgensen (1989, p. 107) resume perfectamente en qué consiste el proceso de análisis en las investigaciones basadas en observación participante:

> «[...] separar, o desmontar el material de la investigación en piezas, partes, elementos o unidades. Una vez los fenómenos son desmontados en piezas manejables, el investigador los tamiza, buscando tipos, clases, secuencias, procesos, patrones o totalidades. La finalidad de este proceso es montar o reconstruir los datos de una manera significativa o global. Durante el proceso de dar sentido a los datos, el investigador se encuentra comprometido con la teorización, es decir, la construcción de patrones y organizaciones de hechos que sean significativos. Una teoría es un acuerdo de hechos en la forma de una explicación o una interpretación».

Si se atiende a esta voluntad de teorización, en la observación participante, el análisis de datos no constituye una fase final, diferenciada del resto de las etapas de la investigación. Al contrario, el análisis empieza en la fase previa al trabajo de campo, durante la formulación de las preguntas de investigación, y continúa durante el proceso de recogida de datos y la redacción del informe final de la investigación. El trabajo de observación es una tarea de análisis en sí misma, dado que obliga a pensar, entre otras cuestiones, en los motivos por los cuales aquello que se observa es interesante, en la relevancia de la información observada en relación con el problema de investigación y en los procedimientos necesarios para su categorización (Gibson y Brown, 2009). El motivo de esta transversalidad del análisis a lo largo de la investigación obedece al hecho de que el análisis no supone únicamente la manipulación de datos, sino también el desarrollo de ideas. De una manera iterativa, las ideas emergen de la experiencia individual del investigador en el campo y de las reflexiones analíticas preliminares que realiza a partir de los datos que va recogiendo.

Una vez realizado el trabajo de campo, el investigador concluye con una cantidad variada de información en forma de notas, las cuales disponen de mayor o menor «estructuración». El proceso de análisis incluye el desarrollo de un libro de códigos para

estructurar esta información, a través de un proceso deductivo, inductivo o abductivo, que permite al investigador captar los aspectos más relevantes de los datos analizados. Para acometer esta tarea, existe una variedad amplia de **estrategias de análisis** en función de los propósitos y de la aproximación teórica de la investigación: la generación de conceptos, la inducción analítica, la teoría fundamentada, el desarrollo de tipologías y sociogramas, el análisis narrativo, etc.

2.8. Redacción del informe de investigación

Finalmente, concluido el análisis y abandonado el campo, el investigador procede a acometer la última fase de la investigación: la redacción del informe de investigación. De manera similar al análisis, el proceso de escritura empieza durante el trabajo de campo y continúa durante la etapa posterior, generalmente de una manera más productiva, dada la mayor disposición de tiempo del investigador y su distanciamiento respecto al lugar de observación. A pesar de que no existe un protocolo estandarizado para la presentación de estudios basados en observación participante, aun así, Jorgensen (1989) ofrece cuatro principios para su presentación:

1) Especificar, de la manera más concisa posible, el problema de investigación, incluyendo las perspectivas, los modelos, las teorías y la literatura más relevantes de acuerdo con este problema.

2) Presentar, de una manera transparente, los métodos y las estrategias de investigación. Esto incluye la especificación de detalles sobre el lugar de observación, el acceso y las estrategias

para el establecimiento de relaciones, la recogida de información, el análisis y la teorización.

3) Discutir los resultados principales de la investigación. Esta tarea variará en función del problema de investigación y del tipo de información recogida.

4) Evidenciar la significación de los resultados y las conclusiones principales que se pueden extraer.

3. Bibliografía

Alexander, R. R. (1982). Participant observation, ethnography, and their use in educational evaluation: A review of selected works. *Studies in Art Education*, 24(1), 63-69.

Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., y Tindall, C. (2002). *Qualitative research methods in psychology. A research guide.* Buckingham: Open University Press.

Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences* (6.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches* (4.ª ed.). Lanham: AltaMira Press.

Brewer, J. D. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.

Bryman, A. (2000). Introduction: A review of ethnography. En A. Bryman (Ed.). *Ethnography: Volume 1* (pp. IX-XXXIX). Londres: Sage.

Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2.ª ed.). Oxford: Oxford University Press.

Carless, D. (2008). Narrative, identity, and recovery from serious mental illness: A life story of a runner. *Qualitative Research in Psychology*, 5(4), 233-248.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2.ª ed.). Upper Saddle River: Pearson Education.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2.ª ed.). Thousand Oaks: Sage.

Erickson, F. (1984). What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 51-66.

Farrington, A. y Robinson, W. P. (1999). Homelessness and strategies of identity maintenance: A participant observation study. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 9(3), 175-194.

Gibson, W. J. y Brown, A. (2009). *Working with qualitative data.* Londres: Routledge.

Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observation. *Social Forces*, 36, 217-223.

Gone, J. P. (2006). Research reservations: Response and responsibility in an American Indian Community. *American Journal of Community Psychology*, 37(3-4), 333-340.

Green, J. y Thorogood, N. (2004). *Qualitative methods for health research*. Londres: Sage.

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* Londres: Routledge.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3.ª ed.). Londres: Routledge.

Henn, M., Weinstein, M., y Foard, N. (2006). *A short introduction to social research*. Londres: Sage.

Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Thousand Oaks: Sage.

Jupp, V. (Ed.) (2006). *The Sage dictionary of social research methods*. Londres: Sage.

LeCompte, M. D. y Goetz, J. P. (1982). *Sampling and selection issues in educational ethnography*. Comunicación presentada en el Annual Meeting of The American Educational Research Association, Nueva York (ED217049).

Lüders, C. (2004). Field observation and ethnography. En U. Flick, E. V. Kardoff, e I. Steinke (Ed.). *A companion to qualitative research* (pp. 222-231). Londres: Sage.

Marvasti, A. (2004). *Qualitative research in sociology*. Londres: Sage.

Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2.ª ed.). Londres: Sage.

Olabuénaga, J. I. R. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Padula, M. A., y Miller, D. L. (1999). Understanding graduate women's reentry experiences. Case studies of four psychology doctoral students in a Midwestern university. *Psychology of Women Quarterly*, 23(2), 327-343.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.ª ed.). Thousand Oaks: Sage.

Platt, J. (1983). The development of the «participant observation» method in sociology: Origin myth and history. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 10(19), 379-393.

Reimer, Y. J., Brimhall, E., Cao, C., y O'Reilly, K. (2009). Empirical user studies inform the design of an e-notetaking and information assimilation system for students in higher education. *Computers & Education*, 52, 893-913.

Riba, C. (2009). *Mètodes d'investigació qualitativa*. Barcelona: Editorial UOC.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Wilson.

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology* (2.ª ed.). Berkshire: Open University Press.

SERGI FÀBREGUES
JULIO MENESES
DAVID RODRÍGUEZ-GÓMEZ
MARIE-HÉLÈNE PARÉ

PSICOLOGÍA

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

Este libro introduce al lector a cuatro técnicas de recogida de datos a menudo utilizadas en la investigación social y educativa: el cuestionario, la entrevista, el grupo de discusión y la observación participante. En el ciclo de la investigación, estas técnicas son implementadas con el fin de aglutinar un conjunto de evidencias que, una vez analizadas, permitan dar respuesta a preguntas de investigación de tipo cuantitativo y cualitativo. La naturaleza de la información generada es un aspecto central en el momento de decidir la técnica que guiará la recogida de datos. Cada técnica produce un tipo de información diferente y, en consecuencia, da acceso a dimensiones diferentes de los fenómenos sociales investigados. Por esta razón, además de ofrecer un marco de referencia para el diseño e implementación de cada técnica, el libro pretende dotar al lector de las competencias necesarias para la evaluación de su pertenencia y adecuación a distintas situaciones de investigación.

ISBN 978-84-9116-325-1
9 788491 163251

EDITORIAL UOC