

La investigación cualitativa tiene una creciente aceptación entre los estudiosos de las ciencias humanas y cada día encuentra nuevas aplicaciones y utilidades. Desde que el enfoque cuantitativo, adoptado de la física e inspirado en el positivismo, llegó al límite de su utilidad, los campos de la educación, la psicología, la sexología, los estudios de género, la etnografía, la asistencia social y la antropología, entre otros, han encontrado en los métodos cualitativos de investigación un valioso instrumento para conocer la realidad social. Los enfoques cuantitativos y estadísticos son insuficientes para el estudio del comportamiento humano, entre otras razones porque ignoran el carácter creativo de la interacción entre personas y la imposibilidad de que el investigador alcance un pretendido ideal de objetividad. A diferencia de la investigación cuantitativa, que busca la verdad, la cualitativa busca la comprensión y es sensible a los efectos que el propio investigador produce en la gente que constituye su objeto de estudio. En esta obra se detalla lo que distingue a la investigación cualitativa de la cuantitativa, se aclaran e ilustran sus distintas vertientes, se explican los métodos cualitativos para obtener información y se presentan algunos de los marcos interpretativos más habituales, acompañados de esclarecedores ejemplos. Además de exponer los fundamentos teóricos, se hace hincapié en los aspectos prácticos que le enseñen al lector cómo llevar a cabo un proyecto de investigación cualitativa y cómo aplicar estas metodologías a su campo de saber.

Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson, médico y psiquiatra, es asimismo maestro en pedagogía y doctorante en investigación psicológica. Su compromiso con la educación lo llevó a fundar en 1979 el Instituto Mexicano de Sexología, que actualmente dirige. Entre sus libros publicados se cuentan Elementos de sexología, Sexualidad en la pareja, Sexoterapia integral y, con otros autores, Sexualidad humana de Leslie McCary.

ISBN: 978-968-853-516-5



9 789688 535165



Paidós Educador

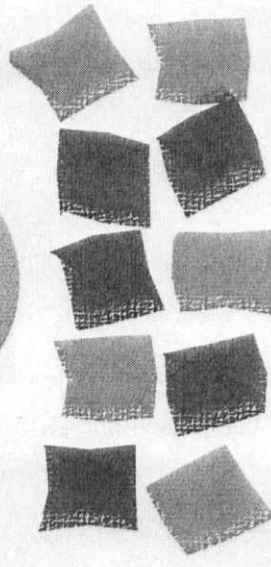
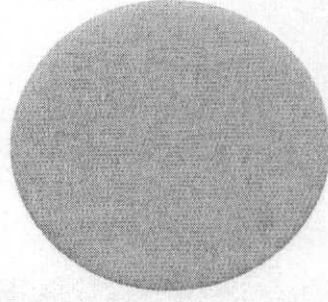
Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson
Cómo hacer investigación cualitativa

Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson

Cómo hacer investigación cualitativa

Fundamentos y metodología

 Paidós Educador



169

Cómo hacer investigación cualitativa

Últimos títulos publicados:

130. J. A. Castorina, C. Coll y otros - *Piaget en la educación*
131. G. Hernández Rojas - *Paradigmas en psicología de la educación*
133. J. Canaan y D. Epstein (comps.) - *Una cuestión de disciplina*
134. J. Beillerot y otros - *Saber y relación con el saber*
135. M. van Manen - *El tacto en la enseñanza*
136. M. Siguan - *La escuela y los inmigrantes*
137. B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.) - *Didáctica de las ciencias sociales II*
138. S. González y L. Ize de Marengo - *Escuchar, leer y escribir en la EGB*
139. H. R. Mancuso - *Metodología de la investigación en ciencias sociales*
140. M. Kaufman y L. Fumagalli (comps.) - *Enseñar ciencias naturales*
141. F. Brandomi (comp.) - *Meditación escolar*
142. J. Piaget - *De la pedagogía*
143. I. Gaskins y T. Elliot - *Estrategias cognitivas en la escuela*
144. D. Johnson y otros - *Aprendizaje cooperativo en el aula*
146. B. Porro - *La resolución de conflictos en el aula*
148. A. Candela - *Ciencia en el aula*
149. C. Lomas (comp.) - *¿Iguales o diferentes?*
150. J. Voneche y A. Triphon (comps.) - *La génesis social del pensamiento*
151. M. Souto - *Las formaciones grupales en la escuela*
152. E. Lucarelli y otros - *De la teoría pedagógica a la práctica en formación*
153. M. Rueda Beltrán y F. Díaz Barriga Arceo (comps.) - *Evaluación de la docencia*
154. A. Baudrit - *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*
155. S. Hook - *John Dewey: semblanza intelectual*
156. M. T. Yurén Camarena - *Formación y puesta a distancia*
157. E. Willems - *El oído musical*
158. S. Schlemenson (comp.) - *Niños que no aprenden*
159. R. Glazman Nowalski - *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*
160. X. Lobato Quesada - *Diversidad y educación*
161. J. P. Das y otros - *Dislexia y dificultades de lectura*
162. C. Carrión Carranza - *Valores y principios para evaluar la educación*
163. Leonardo Vintegra Velázquez - *Educación y crítica*
164. X. Lobato Quesada - *Diversidad y educación: Taller de Fortalecimiento*
165. M. Benillock (comp.) - *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica*
166. E. Willems - *El valor humano de la educación musical*
167. E. C. Wragg - *Evaluación y aprendizaje en la escuela primaria*
168. E. Aguilar Mejía y L. Viniestra Velázquez - *Alfando teoría y práctica en la labor docente*
169. J. L. Álvarez-Gayou Jurgenson - *Cómo hacer investigación cualitativa*
170. E. C. Wragg - *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*
171. M. Siguan - *Inmigración y adolescencia*
172. M. Farrell - *Temas clave de la enseñanza secundaria*
173. M. van Manen - *El tono en la enseñanza*
174. J. Haynes - *Los niños como filósofos*
175. C. Lomas (comp.) - *Los chicos también lloran*
176. S. Schlemenson - *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*
178. I. Gilbert - *Motivar para aprender en el aula*
179. M. Alvarado y B. M. Brizuela (comps.) - *Haciendo números*
180. P. Ahumada Acevedo, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*
181. R. C. Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*
182. M. A. Peredo Merlo - *Lectura y vida cotidiana*

Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson

Cómo hacer investigación cualitativa

Fundamentos y metodología


PAIDÓS

 México
 Buenos Aires
 Barcelona

SUMARIO

PRIMERA PARTE ORÍGENES Y PLANTEAMIENTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

1. Introducción a la investigación cualitativa	13
El paradigma de la investigación cualitativa ¿es una revolución científica?	29
La validez, la confiabilidad y el muestreo en la investigación cualitativa	31
Situación actual de la investigación cualitativa	34

SEGUNDA PARTE ENFOQUES O MARCOS TEÓRICOS O INTERPRETATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

2. Qué son y para qué sirven los marcos	41
Marcos constructivistas	44
3. Marcos referenciales interpretativos	65
Interaccionismo simbólico	65
Principios metodológicos del interaccionismo simbólico	70
Interaccionismo interpretativo	73
Etnometodología	74
Análisis conversacional	75
Etnografía	76
Hermenéutica	80
Fenomenología	85
Fenomenografía	89
Teoría fundamentada	90

Cubierta: Sandra Luz Barbosa

1ª edición, 2003
Reimpresión, 2007

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los propietarios del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

D. R. © de todas las ediciones en castellano,
Editorial Paidós Mexicana, S. A.
Rubén Darío 118, col. Moderna,
03510 México, D.F.

D. R. © Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
Av. Diagonal 662-664,
08034 Barcelona, España

Página web: www.paidos.com.mx

ISBN: 978-968-853-516-5

Impreso en México - Printed in México

TERCERA PARTE
MÉTODOS CUALITATIVOS PARA LA OBTENCIÓN
DE LA INFORMACIÓN

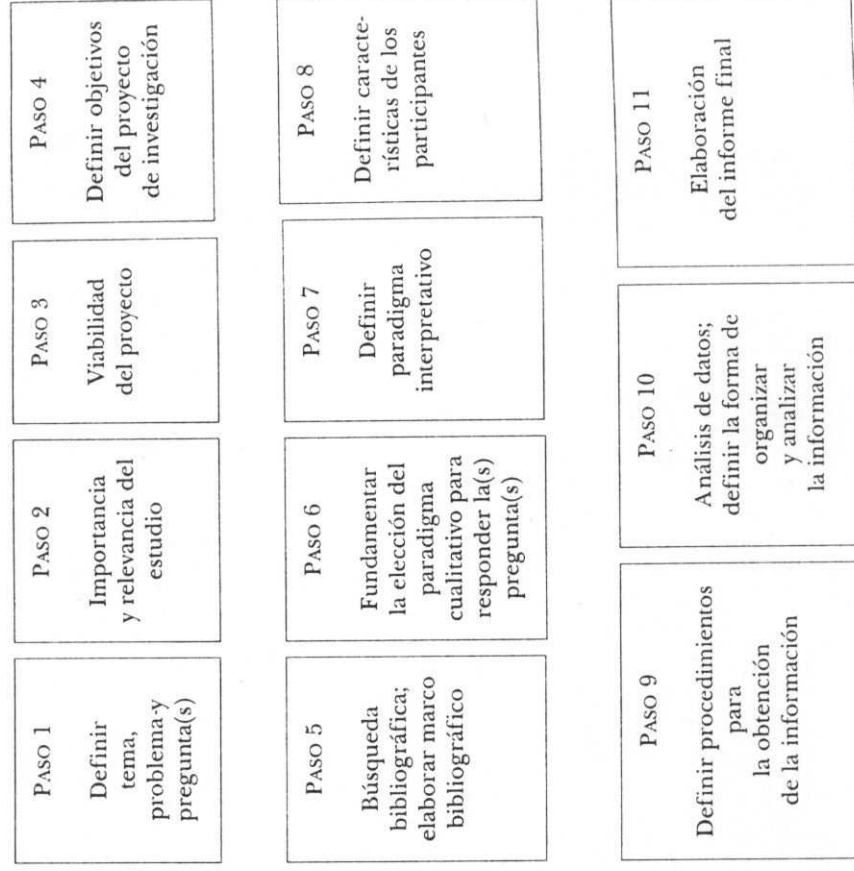
4. Métodos básicos	103
Observación	103
Autoobservación	108
Entrevista	109
Fotobiografía	113
Historias de vida e historia oral	126
Narrativa o análisis narrativo	127
Grupo focal	128
Investigación endógena	146
El cuestionario en la investigación cualitativa	148

5. Métodos híbridos	159
Investigación-acción	159
Análisis de contenido	163

CUARTA PARTE
FASES FINALES DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
CUALITATIVA

6. Análisis de la información	187
Procedimiento	191
7. Computación en la investigación cualitativa	195
Ventajas y desventajas de los paquetes	196
8. Planeación y presentación de un proyecto de investigación cualitativa	201
Pasos	201
9. Algunas reflexiones sobre la ética en la investigación cualitativa	209
Bibliografía	213

PASOS PARA LA REALIZACIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA



MÉTODOS BÁSICOS

En esta sección hablaremos de los procedimientos más comunes para obtener los datos en una investigación cualitativa. Podría objetarse el uso del término *método*, dado que éste puede entenderse más como una metodología general, tal como se plantea en el subtítulo de este libro (*Fundamentos y metodología*). Sin embargo, en una segunda acepción, *método* se refiere a una técnica empleada en la adquisición y elaboración del conocimiento. Por otro lado, hablar de técnica nos remite a un conjunto de medios utilizados en una ciencia, un arte o una actividad, y en este sentido también utilizamos dicha denominación para referirnos a estos métodos.

Una de las organizaciones académicas más importantes en la investigación cualitativa, el Instituto Internacional de Metodología de la Investigación Cualitativa de la Universidad de Alberta, en Canadá, realiza periódicamente conferencias interdisciplinarias internacionales sobre avances en los métodos cualitativos. Por las razones anteriores, en esta sección se utilizarán indistintamente las denominaciones *métodos* o *técnicas*, entendiendo que nos referimos a diferentes formas mediante las cuales los investigadores cualitativos obtienen la información que buscan en sus estudios.

OBSERVACIÓN

Desde que tenemos conocimiento de la existencia del ser humano, la observación ha sido la piedra angular del conocimiento. Incluso durante el desarrollo de la persona, desde que el niño tiene uso de la vista, inicia su relación y su conocimiento del mundo a través de la observación.

Un recuento de la observación formal nos trae, entre las primeras, las observaciones botánicas de Aristóteles en la isla de Lesbos, así como las crónicas derivadas de la observación de Heródoto sobre las guerras greco-persas.

Augusto Comte, el fundador de la sociología, señalaba que la observación era uno de los cuatro métodos medulares de investigación sociológica (junto con la comparación, el análisis histórico y la experimentación).

Todos hacemos uso de la observación cotidianamente, lo cual da lugar al sentido común y al conocimiento cultural. La diferencia entre la observación cotidiana y la que tiene fines científicos radica en que esta última es sistemática y propositiva.

En *The American Heritage Dictionary of the English Language* se define la observación como «el acto de notar un fenómeno, a menudo con instrumentos, y registrándolo con fines científicos».

La observación no implica únicamente obtener datos visuales; de hecho, participan todos los sentidos. Al respecto, Patricia y Peter Adler señalan que «la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Esto suele requerir contacto directo con el (los) sujeto(s) aunque puede realizarse observación remota registrando a los sujetos en fotografía, grabación sonora, o videograbación y estudiándola posteriormente» [1998, p. 80].

Tradicionalmente se ha hablado, desde el paradigma cuantitativo, de dos tipos de observación: la no participante y la participante. La ilusión positivista de que el investigador podía separarse por completo y lograr la objetividad no se acepta en la investigación cualitativa. Incluso si se observa un video y el investigador no tiene contacto con las personas observadas, su interpretación de lo que observa lo convierte en participante. De esta manera, en los textos cualitativos sólo se habla de la observación participante, por lo que parece mucho más adecuada la subdivisión de los tipos de observador que Bufford Junker [1960] propone:

- *Observador completo.* Esta función se da en casos en que los participantes no ven ni notan al observador. En la época actual, esto resulta factible por grabaciones de video o audio y por fotografías. Constituye el método de más similitud con la observación

no participante, y a la vez es la más lejana de la observación naturalista.

- *Observador como participante.* Se refiere al investigador que cumple la función de observador durante periodos cortos, pues generalmente a esto le siguen las observaciones de entrevistas estructuradas. Este tipo de observación también se aleja de la naturalista.
- *Participante como observador.* Este papel resulta mucho más naturalista y consiste en que el investigador se vincule más con la situación que observa; incluso, puede adquirir responsabilidades en las actividades del grupo que observa. Sin embargo, no se convierte completamente en un miembro del grupo ni comparte la totalidad de los valores ni de las metas del grupo. Un ejemplo de este tipo de observación es un estudio en el que Junker observó el comportamiento de deportistas colegiales y el propio investigador se convirtió en asistente del entrenador del equipo de baloncesto; además de realizar la observación, el investigador asesoraba a los jóvenes en su desempeño académico y en las opciones vocacionales.
- *Participante completo.* Este papel de investigación implica que el investigador es ya un miembro del grupo a estudiar o en el curso de la investigación se vuelve un miembro con plenos derechos.

A las categorías anteriores, Paul Atkinson y Martyn Hammersley [1998] agregan reflexiones adicionales: si todas las personas investigadas reconocen al investigador como tal, o si sólo lo hacen algunas o ninguna; cuánto y qué saben los participantes del investigador y quiénes lo saben; qué tipo de actividades realiza el investigador en el campo y cuánto lo relacionan éstas con las categorías y las memorias que el grupo considera para sus participantes; cuál es la orientación del investigador respecto al grado de conciencia con que adopta su papel de miembro o de extraño.

Por otra parte, Gregorio Rodríguez Gómez y sus colaboradores [1999] plantean cuatro tipos de observación, a los que llaman *sistemas de observación*, basándose en las técnicas y los instrumentos de observación.

- *Los sistemas categoriales*, a los que consideran sistemas cerrados y

que están constituidos por categorías prefijadas por el observador. Es decir, se trata de observar determinados fenómenos preestablecidos por las mismas preguntas de investigación. En este modelo, se registra en una lista de control si los fenómenos ocurren o no. Un ejemplo de ello podría ser un estudio en el que un observador pretende determinar si en un grupo de alumnos atrae más atención un docente hombre o una docente mujer. Se determinan los elementos a observar: los indicadores de atención y de falta de atención, y se observa a uno o varios grupos para identificar la presencia o ausencia de cada uno de éstos, según el género del docente.

- *Los sistemas descriptivos*, los cuales son abiertos, y en ellos, la identificación del problema se realiza con base en conductas, acontecimientos o procesos concretos. Puede tratarse de un proceso de observación estructurada o de una observación no estructurada, cuando los asuntos que interesan al investigador resultan vagos e imprecisos. Como ejemplo intentemos observar pautas de agresión entre los alumnos de un grupo de preescolar. Se inicia con una observación abierta, la cual permitirá establecer categorías y tipos de conductas agresivas que se estructuran en mayor medida para servir a observaciones posteriores. En este tipo de observación resulta importante llevar un cuaderno de notas.

- *Los sistemas narrativos*, que permiten una descripción detallada de los fenómenos y de los procesos, además de que ayudan a buscar patrones de conducta y su comprensión. Se trata de recoger, de la manera más minuciosa posible, todo el flujo de una conducta, por lo que el tiempo de observación lo determina la duración del acontecimiento. Se registra aquí la ocurrencia natural de los fenómenos y las conductas. En este tipo de sistema se pone en relieve dar la mayor cantidad de información sobre el contexto en el que ocurre la observación. Un ejemplo lo constituye aquella que realizáramos en las tribunas sobre un grupo de aficionados a un deporte, cuando su equipo va ganando o cuando va perdiendo el partido.

- *Los sistemas tecnológicos*, que consisten en el registro permanente de las situaciones, mediante sistemas de grabación de sonido o imágenes. Parece obvio que estos sistemas permiten una revisión

repetida de las situaciones; así, puede hacerse una observación más fina y seleccionar momentos, e incluso lograr acercamientos, alejamientos y otras perspectivas que los registros tecnológicos permitan. Respecto de este sistema, una de las preocupaciones que se plantean algunas personas radica en la posible alteración de las conductas cuando las personas tienen conocimiento de que están siendo grabadas. La experiencia ha mostrado que en un lapso relativamente breve, las personas «olvidan» la presencia de la grabación, y muy pronto sus conductas y verbalizaciones adquieren el carácter naturalista que buscamos.

La observación pasa por diferentes estadios. El primero lo constituye la elección del entorno donde se realizará ésta, dependiendo del interés del investigador, o bien, de la facilidad de acceso a determinado sitio. Si el observador no se encuentra en el sitio, su primera tarea consistirá en ingresar al entorno. Cuando el observador trabaje solo, puede iniciar la observación sin mayores preámbulos y, si trabaja con equipo, deberá establecerse previamente un entrenamiento de todas las personas que participan en su grupo con el propósito de definir criterios mínimos. Denzin sugiere que las notas de observación incluyan referencias explícitas a las interacciones, las rutinas, los rituales, los elementos temporales y la organización social de los participantes.

Se considera principalmente descriptiva toda fase inicial de la observación, y conforme el investigador se familiarice más con el grupo, empezará a ser capaz de detectar, con mayor fineza, patrones o acciones que le permitirán focalizar su observación.

La observación deberá continuar hasta que se logre la saturación [B. Glaser y A. Strauss 1967, citados por P. Adler y P. Adler 1989], es decir, cuando lo observado tienda a repetirse o a ser igual en cada observación o en cada grupo.

Las fortalezas de la investigación, según Adler y Adler, son tres:

- La habilidad de afectar lo menos posible el entorno de la observación y minimizar con ello el efecto del observador, aunque debe recalcar que la visión cualitativa descarta la posibilidad de no incidir en el entorno.
- La emergencia o incorporación de los datos que se obtienen para

- crear las categorías, en vez de establecerlas previamente.
- La posibilidad de dar mayor rigor a la observación al combinarla con otros métodos.

Ejercicio

Propósito: Realizar una práctica de observación de participante como observador y de participante completo.

Procedimiento: Se divide al grupo en subgrupos de cinco integrantes, y se les da la instrucción de realizar una observación en un sitio accesible y cercano, como una tienda, un centro comercial, una parada de autobús, etc. Se les pide que registren lo observado en su cuaderno de notas.

Se pide a uno de los miembros de cada grupo, sin que lo sepan sus compañeros, que observe lo que su grupo realiza junto con él, y que lo escriba en una bitácora para presentar los resultados en reunión plenaria.

AUTOOBSERVACIÓN

Existe otra forma de observación de enorme riqueza en la investigación cualitativa: la autoobservación; muchos investigadores sociales han utilizado técnicas observacionales con el propósito de estudiarse a ellos mismos y a sus colegas. Tal idea deriva de la propuesta inicial de Dilthey [1961, citado por P. Adler y P. Adler 1998], quien propuso por primera vez la *Verstehen* (comprensión) de los seres humanos, buscando empatizar con ellos.

Los observadores que se colocan en la misma situación que las personas observadas logran una comprensión existencial del mundo tal como la perciben y la sienten las personas a quienes estudian. Esta forma de observación ofrece la ventaja de una mayor profundidad e introspecciones en los significados y las experiencias medulares. Existen estudios clásicos de autoobservación, como los de investiga-

dores que han asumido el papel de pacientes psiquiátricos en hospitales para observar la forma en que se trata a los internos, y también para vivir lo que éstos viven. Es la forma de observación más cercana que existe.

En la actualidad hay discusiones interesantes respecto a los límites éticos que deben cuidarse en esta forma de observación. Algunos consideran que no debe realizarse en sitios privados, otros plantean que los participantes siempre deberán saber que están siendo observados, etc. Sin embargo, también es un hecho incontrovertible que varias de las muy valiosas investigaciones que se han realizado mediante la observación no habrían sido posibles si se hubieran atendido tales restricciones.

La observación constituye una técnica muy valiosa que proporciona información interesante. Algunos críticos plantean que una de sus debilidades radica en que depende demasiado de la interpretación del investigador; sin embargo, a mi juicio, esto no la invalida. Es una realidad, no obstante, que la observación es cada vez más utilizada en combinación con otros métodos, lo que enriquece la información obtenida.

ENTREVISTA

Una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. Steinar Kvale define que el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es «obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos» [1996, p. 6].

El mismo autor delimita los doce elementos siguientes para la comprensión de la entrevista cualitativa.

- *Mundo de la vida.* Se considera que el tema de la entrevista cualitativa es la vida de la persona entrevistada y su relación con la propia vida.
- *Significado.* La entrevista busca descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo del entrevistado. El entre-

vistador registra e interpreta el significado de lo que se dice y la forma en que se dice.

- *Cualidad.* La entrevista busca obtener un conocimiento cualitativo por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente, y no busca la cuantificación.
 - *Descripción.* La entrevista busca descripciones ricas de los diversos factores de la vida de las personas.
 - *Especificidad.* Se persiguen descripciones de situaciones específicas, y no opiniones generales.
 - *Ingenuidad propositiva.* El entrevistador mantiene apertura plena a cualquier fenómeno inesperado o nuevo, en vez de anteponer ideas y conceptos preconcebidos.
 - *Focalización.* La entrevista se centra en determinados temas; no está estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada.
 - *Ambigüedad.* Las expresiones de las personas entrevistadas pueden en ocasiones ser ambiguas, reflejando así las contradicciones con las que vive una persona en su mundo.
 - *Cambio.* El proceso de ser entrevistado puede producir introspección en el individuo, por lo que, en el curso de la entrevista, éste puede cambiar las descripciones o los significados respecto de cierto tema.
 - *Sensibilidad.* Diferentes entrevistadores propician diferentes respuestas sobre determinados temas, dependiendo de su grado de sensibilidad y conocimiento sobre el tema en particular.
 - *Situación interpersonal.* El conocimiento se producirá a partir de la interacción personal durante la entrevista.
 - *Experiencia positiva.* Una entrevista de investigación bien realizada puede constituir una experiencia única y enriquecedora para el entrevistado, quien a lo largo de ella puede obtener visiones nuevas acerca de su propia situación de vida.
- Realizar entrevistas para una investigación cualitativa requiere también una cuidadosa y bien pensada planeación. Kvale establece siete estadios fundamentales para estas entrevistas.

- *Selección del tema.* Se refiere a la clarificación conceptual y al análisis teórico del tema que se investigará. Es importante formu-

lar el propósito y las preguntas de investigación antes de iniciar cualquier entrevista. Resulta fundamental tener claro el motivo de una investigación antes de definir el método a utilizar.

- *Diseño.* Como primordial aparece el diseño del estudio, tomando en consideración los siete estadios antes de iniciar las entrevistas. El diseño del estudio se realiza con base en el conocimiento que se busca y teniendo en cuenta las implicaciones éticas del mismo.
- *Entrevista.* Para su realización es necesaria una guía, así como una actitud reflexiva del conocimiento que se pretende. La relación interpersonal que surge en la situación de la entrevista debe tenerse siempre presente.
- *Transcripción.* La preparación, con propósitos de análisis, del material obtenido en la entrevista usualmente implica convertirlo en material escrito.
- *Análisis.* Se requiere decidir, sobre la base de las preguntas y de los objetivos del estudio, cuál paradigma interpretativo será el más adecuado.
- *Verificación.* En este punto se valoran la confiabilidad y la validez. Para Kvale, aquélla se refiere a la consistencia de los resultados, y ésta, a que el estudio basado en entrevistas corresponde al propósito de lo que se busca investigar.
- *Preparación del informe.* Se refiere a preparar la comunicación final del estudio, en forma consistente con los criterios científicos e incluyendo los factores éticos de la investigación. Requiere una redacción que facilite su lectura.

En la investigación cualitativa se realizan entrevistas semiestructuradas que tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados. Kvale sostiene que «la preparación de antemano es esencial para la interacción y el resultado de una entrevista. Una parte muy importante de la investigación debe haberse llevado a cabo antes de encender la grabadora en la entrevista» [1996, p. 126].

Se debe contextualizar a las personas entrevistadas antes y al terminar la entrevista. Conviene describir la situación, explicar brevemente el propósito del estudio y de la entrevista, aclarar el uso de

la grabadora y preguntar, antes de iniciar la entrevista, si la persona tiene alguna duda que desee plantear al entrevistador.

La guía de la entrevista indica los temas y su secuencia. El diseño específico de la investigación indicará si esta guía se tiene que seguir puntualmente o no durante la entrevista. Cada pregunta debe ser relevante, tanto desde la dimensión temática como desde la dimensión dinámica. La dimensión temática se refiere a que la pregunta importa en relación con el tema de la investigación; la dimensión dinámica, a la relación interpersonal durante la entrevista.

Kvale propone también los criterios siguientes para evaluar la calidad de una entrevista.

- Las contestaciones del entrevistado se presentan espontáneamente, con riqueza y especificidad, y han dado respuesta de manera importante al entrevistador.
- Las preguntas son breves, y más amplias las respuestas.
- El entrevistador da seguimiento y clarifica los significados de las elementos importantes de las respuestas.
- La entrevista ideal se interpreta en gran medida durante la entrevista misma.
- El entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas.
- La entrevista es comunicable por sí misma, es decir, es una historia que no requiere muchas descripciones ni explicaciones adicionales.

No existe la persona ideal para ser entrevistada; mientras alguna parece muy cooperadora y abierta, otra no; o alguna dará menos información significativa que otra. Es cierto que existen algunas personas más difíciles de entrevistar que otras, pero aquí es donde intervienen la habilidad y la experiencia del entrevistador.

Las características de un buen entrevistador son:

- Un conocimiento suficiente del tema que aborda.
- Capacidad de estructurar, dar un propósito a la entrevista, y cerrar temas y redondearlos en el cierre.
- Claridad de expresar en forma sencilla y comprensible las preguntas, sin utilizar lenguaje académico o profesional.

- Amabilidad, dejando que las personas terminen de hablar y dándoles el tiempo de proceder con su propio ritmo y su velocidad de pensamiento y expresión verbal; tolerancia a las pausas; aceptación de las expresiones personales aunque sean poco convencionales e incluso provocativas.
- Sensibilidad de escuchar con atención y cuidado lo que se dice; cuando el entrevistador no comprende bien algo, busca clarificarlo amablemente con la misma persona; empatía y escucha de los mensajes emocionales, así como de lo que no se dice.
- Apertura a los asuntos importantes para el entrevistado y a los elementos nuevos o diferentes.
- Capacidad directiva, con conocimiento de lo que se necesita averiguar y del propósito de la entrevista; seguimiento del hilo de la entrevista, sin temor a interrumpir digresiones irrelevantes.
- Capacidad de interrogar críticamente para evaluar la veracidad de la persona entrevistada.
- Buena memoria y retención de lo dicho, para retomar temas mencionados previamente con la finalidad de ampliarlos o clarificarlos.
- Capacidad interpretativa que permite clarificar o ampliar los significados de lo expresado por el entrevistado y hace posible que éste emita confirmaciones o enmiendas.

Existen modalidades de la entrevista dependiendo de lo que buscan conocer, como la historia de vida, la historia oral y la narrativa, o dependiendo de la técnica empleada, como es el caso de la fotobiografía.

FOTOBIOGRAFÍA¹

El uso de la fotografía nace de la corriente fenomenológica, como una propuesta diferente de la positivista; la visión de los fenómenos sociales se realizaría con la propia perspectiva del actor, es decir, a

¹ Sección escrita en colaboración con Beatriz E. Guerrero Zepeda, licenciada en psicología con maestría en sexología educativa, sensibilización y manejo de grupos; candidata a la maestría en sexología clínica; investigadora y docente del Instituto Mexicano de Sexología.

partir de cómo las personas entienden los hechos cotidianos y excepcionales y de la manera en que actúan en consecuencia. Esta técnica acepta que la subjetividad humana se encuentra presente y se relaciona directamente con todo hecho social y que, por tanto, se vuelve necesario examinar lo importante para la persona misma [S. J. Taylor y R. Bogdan 1996].

En este sentido, la fotobiografía revalora la postura de que lo verdaderamente significativo son las fuerzas que mueven a los seres humanos como tales y no simplemente como cuerpos: sus ideas, sus sentimientos y sus motivaciones internas, toda vez que el fenomenólogo quiere entender los hechos desde la mirada de la persona que los vive.

Se sabe que el positivismo usa para sus investigaciones instrumentos, como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos, entre otros. Por su parte, la fenomenología se apoya en métodos cualitativos como la observación participante, la entrevista a profundidad, los grupos focales, las historias de vida y la fotobiografía, los cuales recogen datos descriptivos, que son el material más valioso, de acuerdo con este enfoque, particularmente a partir del siglo XIX y principios del XX [S. J. Taylor y R. Bogdan 1996].

La expresión «Una imagen vale más que mil palabras» le viene como anillo al dedo a esta técnica, pero cada imagen tiene un significado diferente para cada persona. Esta técnica permite dar cuenta de ello básicamente considerando la guía de entrevista. Barthes [citado por O. Cronin 1998] asegura que el valor informativo y estético de una fotografía resulta incommensurable para cada persona.

Según Orla Cronin, los siguientes seis presupuestos determinan el uso de las fotografías cuando el fin es la investigación:

- Existen dos tipos de fotografías: aquellas que contienen información y las que provocan una reacción emocional.
- La esencia de la fotografía, que la distingue de otras formas de representación, es que está relacionada con un tiempo determinado.
- El uso de la fotografía tiende a ser parte del ámbito popular como un mito relacionado con el realismo o lo simbólico.
- El significado de la fotografía surge en un contexto narrativo.
- Cada una de las fotografías de familia puede decirnos algo so-

bre la dinámica familiar o dar una impresión de su unidad y cohesión.

- Las fotografías de familia se usan para crear historias personales.

Pionero en el uso de las imágenes en las investigaciones sociales, Michael Lesy [citado por S. J. Taylor y R. Bogdan 1996] sostiene que los fotógrafos pueden proporcionar una excelente fuente de datos para el análisis del comportamiento social. Sin embargo, y sin restarle importancia, lo que vuelve trascendente este medio es el hecho de que, al paso del tiempo, las personas les confieren un valor afectivo a las fotografías (en general, las imágenes fijas y dinámicas). En la actualidad, constituyen un preciado tesoro a través del cual los grupos sociales pueden obtener un sinnúmero de satisfactores a necesidades de las más diversas índoles.

Según James M. Dabbs [citado por S. J. Taylor y R. Bogdan 1996], existen dos razones para que estos medios resulten valiosos: porque son observadores confiables y pacientes, pues en la imagen captada está todo lo que había en ese momento, y pueden también registrar, de manera continua durante largos periodos, imágenes sucesivas; porque nos permiten expandir o comprimir el tiempo y hacer visibles pautas que de otro modo se desplegarían con demasiada lentitud o rapidez para ser percibidas.

Como sostiene Lesy, «las fotos son como sueños congelados» cuyo contenido manifiesto (que actualmente es visible en la fotografía) puede entenderse echándoles un vistazo, pero su contenido latente (el significado de la fotografía) está vinculado con una asociación inconsciente.

Sumado al análisis posible de las fotografías y las películas, este material puede emplearse también para presentar e ilustrar los descubrimientos de los investigadores. Las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras o, por lo menos, transmitir algo que las palabras no pueden, ya que leer un material con fotos puede dar la sensación de estar en el escenario registrado, y viceversa: tratar de adentrarse en la imagen permitiría hablar desde cómo vemos las cosas contenidas en la foto o imagen.

En el mundo de habla hispana, Fina Sanz [1998] menciona haber creado en 1982 el método de la fotobiografía, el cual ha demostra-

do gran utilidad en los grupos de sensibilización corporal con los que ella ha trabajado durante años.

Sanz descubre, por así decirlo, una forma de trabajar los recuerdos, las emociones, el contacto humano y los modelos aprendidos. Invitada por su padre a organizar un cuadro de la familia con fotos, se percató de lo que este material puede remover en el consciente y en el inconsciente de la persona, trayendo al aquí y al ahora información que durante algún tiempo estuvo olvidada voluntaria o involuntariamente; como resultado, Sanz habla de una movilización de nuestro mundo interior.

Respecto del uso de la fotografía como instrumento de investigación, existen algunas modalidades. Robert Ziller [2001], investigador de la Universidad de Florida, con algunos colaboradores ha incurrido en diversos estudios a partir de materiales fotográficos, con un enfoque de la psicología social.

Los temas de estudio en ciencias sociales y humanísticas son muy amplios. En relación con aquellos que se refieren al conflicto social, se reconoce que los factores cognitivos desempeñan un papel muy importante; pueden ser la causa de prolongados desacuerdos, aun cuando no existan mayores diferencias entre los grupos a contrastar. Para Rose Marie Dinklage y Robert Ziller [1989], quienes han estudiado las diferencias en los significados sobre iguales conceptos en personas o grupos geográfica o políticamente apartados, ofrecen una nueva aproximación al estudio de los significados y sus mediciones, además de que tales significados, como el contexto del concepto mismo, pueden comunicarse por medio de imágenes fotográficas.

A decir de estos autores, la relación entre imagen y significado fue originalmente tomada a fines del siglo XIX por William James, quien definió el significado de las palabras como «imágenes sensorialmente despiertas». También citando a Klaus Peter Dencker, señalan que el significado se coloca dentro de una estructura medioambiental cuando utilizan el término *significado situacional*, y proponen que los significados radicalmente diferentes emergen dependiendo de determinados niveles del conocimiento.

En esta misma línea sobre las diferencias que existen entre los significados, y respecto de los estudios de categorización, social y conflicto realizados por Tajfel [citado por R. Martínez-Cortina

y A. Prieto 1975], sucede que las comparaciones sociales individual y grupal se manifiestan de forma diferente: la primera se expresa asociándose con los que se nos asemejan; en cambio, la grupal se expresa a su vez, por lo que es diferente entre el propio grupo y los otros. A su vez, los grupos se organizan mediante un simple proceso de división. Un grupo se separa en subgrupos, estableciéndose los orígenes del conflicto; los miembros tienden a distribuir recompensas exclusivamente dentro de sus propios grupos, lo que genera competencias. Otros sugieren que la separación en subgrupos crea diferencias y reduce la habilidad para comunicarse en lo subsiguiente con los otros a causa de las diferencias en sus códigos y sistemas conceptuales.

El interés de estudiar cómo se explican los conflictos cognitivos por medio de la fotocomunicación llevó a Rose Marie Dinklage y Robert Ziller a una investigación en niños alemanes y estadounidenses sobre la percepción que tienen de la guerra y la paz. Participaron cuarenta niñas y cuarenta niños de cuarto año de una escuela pública de Orlando, Florida, y niños cuyas edades eran de entre ocho y doce años, de Bremerhaven, Alemania.

A cada niña y a cada niño se les dio una cámara con rollo y flash, se les enseñó a utilizarla y se les indicó que tomaran una foto que representara la guerra y una que representara la paz. La tarea consistió en tomar fotos de cualquier cosa que viniera a su mente al pensar en la guerra o en la paz, a partir de una iniciativa totalmente personal, sin influencia de los adultos y sin esperar que las fotos fueran perfectas, pues se les aclaró que no habría fotos buenas ni malas; se les pidió entregar las fotos y la cámara al día siguiente.

Cuando los estudiantes mostraron sus fotos, se organizó un grupo de discusión a fin de comentar cuál representaba la paz y cuál la guerra, y el significado que para cada niña y cada niño tenían tales fotos, con el propósito de que narraran el contenido.

Los resultados de la investigación se establecieron a partir de la selección de ocho niños y niñas alemanes y siete niños y niñas estadounidenses, organizándolos para el tema de la guerra en las siguientes categorías: 1) armamento, 2) consecuencias de la guerra, 3) destrucción, 4) humanidad y 5) otros. Respecto al tema de la paz, se definieron las categorías siguientes: 1) animales, 2) humanidad, 3) naturaleza, 4) santuarios y 5) otros.

Sin abundar en los resultados, el uso de la fotografía en esta in-

vestigación no pretendió propiamente obtener información sobre algún aspecto personal de la vida de los niños, sino la construcción social, expresada mediante fotografías, que ellos elaboraron sobre la guerra y la paz, aplicable a muchos otros fenómenos sociales.

Desde una postura más clínica, Robert Ziller [2000] incursiona en la posibilidad de resolver conflictos intrapersonales con ayuda de la propia narración que el individuo hace a partir de una fotografía suya. Según el autor, la resolución del conflicto intrapersonal está dentro y se da por medio de la descripción de las alteraciones de las imágenes de la narración fotobiográfica.

Si se asume que los seres humanos desarrollan procesos autorativos para su crecimiento en procesos de autoajuste, la fotobiografía resulta un medio más sistemático de facilitarlos.

Retomando a Freud, Hartman, Rogers, Jourard, Kelly, Bandura y Lacan, Ziller señala que la mayoría de los enfoques psicológicos con frecuencia sostienen que las personas inconscientemente se vuelven sus propios agentes de cambio. En tanto que otros modelos, como el de Carl Rogers, consideran que el sí mismo es un concepto evolutivo y que está en permanente autoactualización, este autor señala que «todo organismo tiene la tendencia innata a desarrollar todas sus potencialidades para conservarlo o mejorarlo» [1985].

Aun con el cambio, los conflictos continúan; en este sentido, usualmente los conflictos intrapersonales requieren una evolución de la autonarrativa, una recreación del ser por el ser y, consecuentemente, un restablecimiento del control personal. Se pretende que esta recreación se facilite mediante de un diálogo yo-yo, estimulando la comunicación intrapersonal a partir de una fotografía.

Ziller establece un paralelismo entre el cuento y la autonarración. Señala que la narrativa es una «metáfora de raíz» y que incluso algunos otros, como George S. Howard, a quien cita el mismo Ziller, han subrayado que toda idea, todo pensamiento, es una narrativa, particularmente en culturas en las que el cuento constituye el vehículo que organiza la información acerca de cómo se vivió la vida. Además, se asume que el cuento o la narrativa proporcionan el marco principal para la organización y el modelaje de la experiencia de vida.

Cuando el cuento trata sobre uno mismo y está dicho por uno mismo, el resultado de la autonarrativa es, en esencia, el autoconcepto.

to. Según Bruner [citado por R. Ziller 2000], ello se expresaría con la fórmula: autonarrativa = autoconcepto en *equis* tiempo.

El control o regulador de la conducta constituye la función principal del autoconcepto. La intención no consiste en entrar en polémicas sobre si ello puede derivar en predicciones del comportamiento, sino tratar de compartir una reflexión sobre la dinámica del autoconcepto, o del concepto del yo, si así se prefiriere.

El control de una historia incluye un principio, un conflicto y una resolución tentativa de ese conflicto. Tal resolución tentativa implica generalmente una modificación del autoconcepto o de la propia identidad, por la necesidad de restablecer el equilibrio ante la presencia de tres fuerzas: el ambiente, el repertorio de conductas del organismo y el concepto del ser. Como resultado, se tiene la aplicación de una verdadera herramienta de ajuste.

La resolución tentativa del conflicto durante la autonarración se logró revisando la propia narrativa de sí mismo. Es importante señalar que las revisiones de la autonarrativa constituyen un aspecto integral de la misma. Pero, con el fin de capturar esta parte de la narrativa del sí mismo, se dio la oportunidad al narrador de revisar su narrativa por segunda vez, aunque usualmente el enfoque de la autonarrativa no incluye una segunda revisión (*re-authoring*). Por otro lado, sí incluye una audiencia, constituida por la persona a quien se le narra el cuento. En este sentido, debe considerarse el efecto que la audiencia provoca, ya que durante largo tiempo estudiantes de autobiografías han reconocido que resulta ser una complicación [M. D. Jensen 1989].

El enfoque de la autonarrativa fotográfica para la autopsicoterapia descrito por Ziller procede de rogerianos y constructivistas, como Hermans y Hermans, Jansen y Mahoney, de quienes retoma que el sentido de la autocomprensión está totalmente bajo el control de la persona.

Los individuos desarrollan sus propios intentos de ajuste en la comunicación intrapersonal, cuando generan nuevas imágenes personales de la realidad por medio de autonarración fotobiográfica. Con ayuda de la serie de imágenes congeladas, la persona expresa sus procesos de pensamiento y estimula más sistemáticamente la autorreflexión. A su vez, el observador facilita el pensamiento en voz alta para tomar notas.

Ziller llama a la técnica *photo-self-narratives*, o *autonarrativa fotobiográfica* en español. Él inició la revisión de este enfoque para su estudio sobre el control personal cuando documentaba el discurso del sí mismo. En dicho estudio se pidió a los sujetos registrar cualquier comunicación intrapersonal que tuvieran durante el día, inmediatamente después de que ocurriera. Los sujetos encontraron la tarea doblemente difícil a causa de la intimidad de la comunicación y la intrusión de un observador. El estudio concluyó reconociendo que el autodiscurso estaba viciado por la presencia de una audiencia que, según Schafer [1976], lo envuelve en una doble narrativa, es decir, lo que me digo a mí mismo y lo que le digo al observador de mí mismo.

Sin embargo, se observó que cuando las personas ilustran con diez fotografías su autoconcepto, respondiendo a la pregunta «¿Quién soy yo?», éstas sirven como huellas o imágenes residuales del autodiálogo, cuando no hay audiencia. Esta exclusividad del autodiálogo puede asegurarse si la guía se orienta hacia el «¿Quién soy yo?», logrando verdaderamente una comunicación cerrada entre la persona y el sí mismo.

Ziller [2000] realizó una investigación sobre autoconcepción en ocho estudiantes graduados de la clase de autoconcepto. Se les dijo que la tarea consistía en comunicarse consigo mismos acerca de sí mismos; que seleccionarían doce fotografías que hablaran sobre ellos y sobre temas que les gustaría decirse a sí mismos; que las fotografías podrían girar sobre cualquier tema; que la tarea no radicaba en la habilidad para seleccionar las fotos, sino en tratar de entenderse a sí mismos; y que al terminar, cada persona contaría con un libro de doce páginas con una fotografía en cada una, el cual representaría su cuento ilustrado.

Meses más tarde, en una segunda etapa, se solicitó a los sujetos revisar o elaborar una segunda versión de la autonarrativa fotobiográfica, indicándoles que el autor, después de escribir su historia, la revisaría nuevamente para completarla, y que quizá encontrara que su historia debería ser diferente y decidiría incorporar nuevas percepciones o ideas. Después, se solicitó a los sujetos preguntarse a sí mismos cómo se contarían nuevamente su autonarrativa y que de nuevo registrarán sus pensamientos para sí mismos, para que posteriormente incorporaran doce fotografías de su autonarrativa actualizada.

De la misma forma, se les indicó que la tarea no radicaba en la habilidad de seleccionar las fotos, sino en tratar de entenderse a sí mismos y a nadie más. Por último, cada persona contaría con un libro de doce páginas acerca de sí misma con una fotografía en cada página.

Como se puede notar, esta modalidad se acerca mucho más a un medio que indaga asuntos sobre sí mismo. De hecho, los resultados de la investigación que presenta Ziller sobre un caso, el de Ann, pueden dar cuenta de ello, al reconocer en la narración algunos conceptos que ella tiene sobre la religión, sus resistencias al cambio, sus recuerdos y sus sentimientos hacia su padre ya fallecido.

Retomando a Fina Sanz [1998], la fotobiografía se define como una técnica de recolección de datos por medio de fotografías, en la cual la persona va narrando un fragmento de su vida con sus propias palabras, señalando los acontecimientos y experiencias más importantes y atendiendo los sentimientos y las emociones que esto le genera.

No se trata, pues, de tomar fotografías nuevas, sino de que el sujeto de investigación seleccione entre las que ya tiene, para indagar el tema de investigación. La técnica de fotobiografía pone al investigador cerca del carácter humanista de la investigación cualitativa. Es viajar con el sujeto que se investiga, a medida que éste va narrando sus hallazgos, en un trayecto cuidadoso y atento a lo que el investigador requiere saber.

Como método de investigación, la fotobiografía tiene cuatro fases de integración de los procesos internos; este esquema de trabajo que desarrolló Sanz ofrece una guía útil, aunque también muy general. A continuación comentamos en qué consiste cada una de estas fases, no sin antes mencionar una de las características del investigador cualitativo señaladas por Steve J. Taylor y Robert Bogdan en el primer capítulo: ser un artista en el uso de la técnica.

Primera fase: selección de datos

Es el tiempo que la persona se toma en seleccionar la fotografía y que, por lo general, se efectúa en su casa. El material debe ser significativo para la persona, a fin de explicar su propia vida. Desde la

experiencia de Sanz, se estima que quince fotos por cada etapa del ciclo de vida es un número adecuado para trabajar. Sin embargo, éste es un criterio flexible, ya que la cantidad se determinará con base en el propósito que se haya establecido en la investigación. Existe la posibilidad de investigaciones que requieran una sola fotografía, o fotografías de alguna época de su vida.

Es importante que en esta etapa se le marque un tiempo en días a la persona para que seleccione las fotografías. Incluso puede requerir la recuperación de algunas de ellas que no estén a su alcance, por ejemplo, de álbumes de otros miembros de la familia, por lo que el investigador debe dejar claramente establecida la fecha límite. Este factor de tiempo deberá ser tomado en cuenta por el investigador en la planeación de su estudio (cronograma).

Una vez que el sujeto de investigación ha seleccionado las fotografías, es pertinente que la persona y el investigador revisen juntos, a fin de asegurarse de que reúnen los elementos para trabajar con ellos. Si el tema de investigación es «Las formas de relacionarme con mujeres», seguramente que las fotos con su auto nuevo, aunque sean muy importantes, no servirán de mucho, al menos para este tema; de modo que deberá existir cierta congruencia entre éste y la imagen, para un efectivo manejo de la guía de entrevista.

Segunda fase: el estudio de las fotografías

Se trabaja en dos direcciones: lineal y circular. La primera consiste en organizar el material cronológicamente, partiendo de la foto tomada en la edad más temprana hasta la más reciente [véase la figura 1]. En la segunda, el investigador va relacionando las fotos entre sí, de modo que crea un puente entre las fotografías anteriores y las posteriores, tanto de izquierda a derecha como de derecha a izquierda [véase la figura 2].

Se trabaja asimismo en dos procesos: análisis y síntesis de cada una de las fotografías, y del conjunto de ellas. El análisis consiste en la descripción de la imagen, la idea, el pensamiento y el sentimiento, así como aproximarse a explicaciones e interpretaciones, siempre corroboradas con la persona a estudiar. La síntesis consiste en intentos globalizadores o de resumen que sugerirá el investigador, aunque



FIGURA 1. Organización cronológica de las fotografías

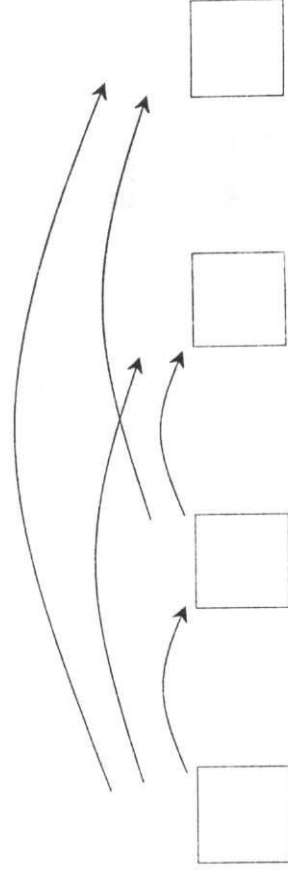


FIGURA 2. Organización de las fotografías según sus relaciones

muchas veces no se necesite sugerirlos, porque la persona los expresa por sí misma en algún momento; aquí la tarea del investigador es provocarlos con preguntas o expresiones adecuadas. El análisis es entonces a los países, como la síntesis es al continente.

El acomodo de las personas y de los materiales resulta muy importante: el investigador se sentará frente a la persona y colocará las fotos entre ambos sobre una mesa o un escritorio; el entrevistado deberá tener frente a sí la fotografía o el grupo de ellas, mientras el entrevistador las ve de cabeza.

Tercera fase: tiempo de integración entre las sesiones

Considerando que este trabajo es un proceso, a medida que avanzan las sesiones, el investigador deberá estar atento a la información extra que el entrevistado proporcione sobre una o más fotografías ya revisadas en entrevistas anteriores, por lo que le solicitará a la persona traer a la mesa nuevamente aquellas fotografías que lo remiten a estos nuevos recuerdos. Al final, estarán reunidas todas las que integran el tema investigado.

Nótese que en este trabajo se hace referencia a sesiones, por lo que nuevamente acudimos al hecho de que esto dependerá del diseño de investigación; habrá investigadores que requieran una sola sesión para obtener la información que buscan.

Cuarta fase: después del estudio de las fotos

Al cabo de un tiempo (a criterio del investigador y según el diseño de investigación), es factible que se lleve a cabo una revisión de la historia elaborada; se ha demostrado que la persona responde organizando de forma diferente sus fotografías. Por lo general, suceden dos cosas: se conservan las fotos originales pero se incorporan otras nuevas, o la historia se cuenta de forma diferente de como fue dicha inicialmente.

Como se explica líneas arriba, no obstante la naturaleza clínica y personalizada de la fotobiografía, la aportación de Sanz a esta técnica trasciende este ámbito y amplía su uso a ejercicios didáctico-vivenciales. Sanz recomienda que este ejercicio se repita un año más tarde, a fin de contrastar el cambio en la percepción de la persona sobre su propia historia.

Individual o grupal. Contenido o marco

El uso de la fotobiografía no se limita a lo individual ni al contenido de la fotografía. El investigador puede aplicarla en una situación grupal y también puede no enfocarse en las imágenes, sino que su objeto de estudio puede ser el contexto (marco contextual) del evento que se investiga, siempre y cuando lo sustente metodológicamente.

La técnica puede aplicarse a una persona y a grupos de personas; en esta última modalidad, el diseño de investigación deberá elaborarse claramente para que los requerimientos de las sesiones de fotobiografía estén bien delimitados. Ello debe tenerse en cuenta, sobre todo si se graba cada una de las verbalizaciones, pues ello obliga al investigador a disponer de tantos conductores y grabadoras, como personas conformen el grupo.

- *Conducción.* Sin pretender caer en la rigidez durante el manejo de la técnica, algunas recomendaciones dan buenos resultados, además de las que se exponen más adelante, en la sección relativa a los grupos focales.

1. Tomar un tiempo para echar un vistazo a las fotos antes de iniciar la sesión.
2. Cuando la sesión se haya terminado, solicitar a la persona que permanezca un tiempo breve con las fotos, con el fin de que el investigador cuente con mayores elementos para la elaboración del informe.
3. Si la investigación se enfoca en el *marco*, tal vez sirva colocar la foto sobre una hoja blanca de papel donde el sujeto de investigación dibuje el contexto del que hablará.

- *Registro.* Lo mejor es contar con la autorización de la persona (preferentemente por escrito) para grabar la entrevista y para fotografiar, duplicar o escanear sus fotos, dado lo factible de una futura publicación de los resultados de la investigación.

1. Elaborar una carta de autorización.
2. Tomar nota de asuntos generales y particulares respecto de las fotos: cantidad, descripción detallada, tamaño, estado en que se encuentran, y otros datos que considere importantes para la investigación.

3. Registrar en qué fotografías se detiene más la persona, cuáles omite, cómo relaciona unas con otras, cuáles le provocan determinadas reacciones (expresión de ideas, sentimientos, emociones, etcétera).

En la sección dedicada a los grupos focales puede revisarse el apartado sobre el registro de las sesiones de trabajo, así como los correspondientes al lugar de reunión.

- *Materiales.* Éstos dependerán del diseño de la investigación y de las modalidades de recolección de datos que se decidan; por lo general se requieren:

1. Mesa y sillas
2. Grabadora
3. Cassettes
4. Micrófono
5. Baterías

HISTORIAS DE VIDA E HISTORIA ORAL

Graciela de Garay considera que «la historia oral admite como una práctica importante dentro de su quehacer, la construcción de historias de vida, entendidas como narraciones autobiográficas orales generadas en el diálogo interactivo de la entrevistada» [2001, p. 5].

Esta autora establece una diferencia entre el relato de vida y la historia de vida, considerando que en la primera predomina el testimonio del interlocutor, y la subjetividad del investigador sólo se deja sentir en el trabajo de edición; en cambio, en la historia de vida, la historia se complementa con otros testimonios y otras fuentes, y la participación del investigador se vuelve más presente en las interpretaciones que hace cuando conjunta los datos de las diferentes fuentes.

Las historias de vida de las elites o de la gente común contribuyen, con sus evocaciones, a la construcción de la memoria colectiva. Y si bien por medio de ellas se revive el pasado, su evocación va más allá de la reconstrucción de una época y de sus pormenores; los detalles incluyen las emociones y los afectos, las desilusiones y los fracasos, y el lenguaje corporal y el no verbal que los seres humanos siempre recordamos, dado que los episodios referidos están vivos en el sujeto, como si ocurrieran en el momento presente [véase De Garay (comp.) 2001].

Cuando se logra grabar en video las entrevistas de estas historias de vida, al volver a ver las cintas, las emociones se registran con mayor claridad.

En cuanto a la metodología, Jorge Aceves Lozano [2001] afirma que la historia oral siempre trata de recopilar un conjunto de relatos personales que dan cuenta de la vida y de la experiencia de los narradores o entrevistados. Se puede optar por dos caminos: producir historias de vida o realizar una historia oral de carácter temático

co; la decisión se toma fundamentalmente basándose en las preguntas a las que se busca dar respuesta mediante el estudio y las entrevistas.

De Garay considera que el enfoque moderno de la biografía, basado en la historia oral, se deriva de la literatura y de la etnografía, disciplinas en las que las vidas se leen como textos. La etnografía caracteriza la historia de vida como las historias que una persona cuenta de su propia vida o de lo que considera la parte más importante de su existencia. La historia de vida antropológica estudia cómo son las personas y busca obtener la visión individual representativa del mundo y de los rasgos culturales y tradiciones.

Se considera la historia de vida un instrumento indispensable para llegar a la subjetividad y para encontrar las relaciones con el mundo de lo social. Equivale a «devolver al individuo a su lugar en la historia» [De Garay (comp.) 2001, p. 26].

Para Patricia Pensado Leglise [2001], en las historias de vida de la gente que no pertenece a ninguna elite, cobra importancia significativa narrar los hechos que tienen relación con la comunidad a la que pertenecen, porque ello brinda una imagen clara de los fenómenos sociales que se involucran.

NARRATIVA O ANÁLISIS NARRATIVO

La narrativa se refiere fundamentalmente a platicar historias, y el objeto investigado es la historia misma. Como dice Catherine Kohler Riessman: «El propósito es ver cómo los respondientes en la entrevista le dan orden al flujo de la experiencia para darles sentido a los sucesos y acciones de sus vidas. El enfoque metodológico examina la historia contada, analiza cómo se integra, los recursos lingüísticos y culturales que incorpora y la forma como busca persuadir al escucha de la autenticidad de la historia» [1993, p. 2].

George Rosenwald y Richard Ochberg acotan:

Cómo cuentan sus historias los individuos —lo que enfatizan, lo que omiten, su postura como protagonistas o víctimas, la relación que la historia establece entre el que la cuenta y el auditorio— todo ello moldea lo que un individuo puede afirmar sobre su propia vida. Las his-

torias personales no son solamente una forma de decirle a alguien (o a sí mismo) sobre la propia vida; son el medio a través del cual se crean las identidades [1992, p. 1].

Los narradores hablan sobre experiencias específicas de sus vidas, con frecuencia aquellas en los que se ha dado una separación o conflicto entre un ideal y la realidad, entre la persona y la sociedad. Catherine Kohler [1990] afirma que a menudo, las personas a quienes entrevista le platican largas historias sobre su matrimonio cuando les pide que platicquen sobre su divorcio.

Para la práctica de la narrativa, se recomienda que al inicio de la entrevista se genere una situación que facilite la apertura a hablar acerca de algún acontecimiento de la vida de la persona. No se recomienda la utilización de preguntas ni una guía demasiado cerrada. Se considera más adecuado cierto tipo de preguntas abiertas que propicien la narrativa. Por ejemplo, Labov [citado por C. Kohler 1990], que estudió la violencia en jóvenes de la ciudad, empezaba con la pregunta: «¿Alguna vez estuvo usted en una situación en la que pensara estar en peligro de ser asesinado?». Otro caso es Attanucci [citado por C. Kohler 1990], cuyo interés consistía en estudiar conflictos morales entre profesores y padres; comenzaba preguntando: «¿Puede usted describir algún momento en el que no estuviera seguro de lo que era correcto hacer y tuvo que tomar una decisión?»

A pesar de lo anterior, Kohler [1993] recomienda a sus alumnos que se inician en la narrativa que preparen siete preguntas muy abiertas sobre el tema de la investigación, acompañadas de algunas preguntas para profundizar, como «¿Me podría decir algo más sobre esa experiencia?», o «¿Cómo fue esa experiencia para usted?»

En este método también resulta importante audigrafiar y transcribir las entrevistas para el análisis.

GRUPO FOCAL²

El grupo focal se ha vuelto una de las técnicas favoritas en las investigaciones cualitativas. Si bien es cierto que se requieren habilidades

² Sección escrita en colaboración con Beatriz E. Guerrero Zepeda.

en su manejo, las cuales vuelven necesario un entrenamiento previo, constituye una técnica relativamente fácil y por demás interesante, dada la riqueza de información que con ella se obtiene.

El grupo focal surge a finales de los años treinta. En esa época, los científicos sociales se planteaban algunas dudas sobre la precisión en la recolección de datos, en cuanto a dos partes inherentes a los modos de investigar: hasta dónde la excesiva influencia del entrevistador podía distorsionar la información que los informantes proporcionaban, y si las limitaciones de las preguntas, comúnmente cerradas, arrojaba datos incompletos para la investigación [R. Krueger 1998].

Se diseñaron entonces estrategias en las que el papel protagónico del entrevistador fuera menos directivo y dominante, propiciando un clima de mayor libertad y apertura para el entrevistado.

A finales de esa década y durante la de los cuarenta, las técnicas grupales se aplicaron básicamente en las áreas laborales, con el propósito de fortalecer la productividad, así como en el área de la psicoterapia. Incluso durante la Segunda Guerra Mundial dichas técnicas se usaron para incrementar la moral militar, puesto que se detectaron momentos que ponían de manifiesto un desánimo en la participación de los integrantes del ejército.

Durante los últimos treinta años, la mayoría de los estudios con grupos focales se han aplicado a la mercadotecnia, para la evaluación de anuncios de televisión y para el lanzamiento de nuevos productos al mercado. En tanto, los investigadores sociales se han interesado en conocer la evaluación de programas sociales, educativos y médicos, porque permite conocer la realidad desde la perspectiva del cliente.

Resulta común que escuchemos mencionar esta técnica con otras nomenclaturas que pueden generar confusiones. Autores como Mucchielli [citado por R. Krueger 1998], desde la psicología humanista, la denominan *entrevistas en grupo*; Jesús Ibáñez recurre al psicoanálisis y la nombra *grupo de discusión*, y Krueger la llama *grupo focal* desde la línea conductista-cognitiva [1998]. Sin embargo, autores como Manuel Canales y Anselmo Peinado establecen entre tales técnicas las diferencias mostradas en el cuadro 5.

La utilidad de la técnica también se considera de formas diferentes; mientras Ibáñez y Krueger la reconocen como una técnica de recolección de información, Mucchielli le da un valor de técnica de intervención.

También se la confunde con talleres participativos, en los cuales el énfasis de la participación se pone en el desarrollo de preguntas y respuestas entre el conductor del taller y los participantes, a diferencia del grupo focal, el cual subraya la interacción, es decir, cómo los participantes elaboran gradualmente su realidad y su experiencia, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes.

Existen elementos característicos que definen un grupo focal, elementos, como el lugar, que en su mayoría también comparten otras técnicas de investigación; sin embargo, el factor que nos interesa incluye una serie de preparativos que ayudan al éxito de la investigación.

El grupo focal nace de la costumbre modernista europea de reunirse en los cafés y círculos de crítica, donde la razón actuaba como única autoridad, en un acto de *comunicación democrática*.

Al grupo focal se lo considera un grupo artificial, porque no existe ni antes ni después de la sesión de conversación, sino que nace en el momento en que se inicia el diálogo. Importa señalar que para Krueger resulta relevante que los participantes no se conozcan. Desde nuestra experiencia, se permite que las personas formen parte del grupo aunque se conozcan previamente, porque, siendo congruentes con este mismo autor, el tema de conversación es el que en realidad dará inicio al grupo, y no tanto conocerse previamente; es decir, pueden ser conocidos, pero no significa que hayan conversado sobre el tema de investigación.

Otra característica es que se trata de un grupo en tanto se le determina una tarea específica, una tarea externa no emanada de él mismo, por lo que equivale a un equipo de trabajo para el investigador, puesto que a partir de aquél logrará sus propósitos, aunque el grupo mismo no se perciba así. De aquí que su inicio y su término estén claramente identificados. Este grupo trabaja en producir algo para el cumplimiento del objetivo de estudio. Constituye un espacio de opinión grupal y se instituye como la autoridad de las opiniones que regula el derecho de hablar y privilegia la conversación.

Definiremos entonces al grupo focal como una técnica de inves-

CUADRO 5. Técnicas de entrevista

<i>Entrevista en grupo</i>	<i>Grupo de discusión</i>	<i>Entrevista en profundidad</i>
«El habla investigada no alcanza la conversación, y queda desdoblada como habla individual y escucha grupal. Se escucha en grupo pero se habla como entrevistado singular y aislado; no se escucha en grupo.»	«Es un dispositivo diseñado para investigar los lugares comunes [...] que recorren la subjetividad, que es así intersubjetividad [...]; la dinámica [...] articula a un grupo en situación discursiva (o conversación) y a un investigador que no participa en ese proceso de habla, pero que lo determina.»	«Impropia denominación, pues no hay en ella nada que no tenga que ver con la superficie de un habla controlada, y que debería denominarse simplemente abierta, semi-directiva o semiestructurada [...]. supone una situación conversacional cara a cara y personal. En ella el entrevistado es situado como portador de una perspectiva. No hay sin embargo, en ella, propiamente conversación, pues el entrevistador no puede introducir su habla particular.»
«Se tiene la referencia de lo dicho por los demás participantes, pero predomina artificialmente, el "punto de vista personal", como producto del dispositivo técnico. Por lo tanto, no se da el punto de vista del grupo sino del individuo.»	«Es un dispositivo utilizable para la facilitación de la tarea de enseñanza / aprendizaje individual en situación de grupo, particularmente para inducir o facilitar motivación individual hacia el aprendizaje.»	

Fuente: M. Canales y A. Peinado 1999, pp. 295-296.

tigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en promover la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo.

El grupo focal tiene por objetivo provocar confesiones o autoexposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación.

Evidentemente, resulta de gran importancia que con anterioridad haya quedado claramente entendido el objetivo de la investigación, ya que éste guiará la conversación que permita las revelaciones personales de los participantes.

La falta de claridad del investigador en la transmisión y de los participantes en la comprensión originará dificultades, malos entendidos, pérdidas de tiempo y muy probablemente conclusiones equivocadas.

Otro factor que puede entorpecer el logro de los objetivos es la falta de habilidades necesarias para guiar el proceso grupal de forma efectiva.

Por estos motivos, apoyo la recomendación de Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez [1999], en cuanto a que existen relaciones no comunicables, es decir, aquellas que la propia sociedad separa mediante filtros de exclusión, como las relaciones obrero-patrón, proletario-proletario, padre-hijo, etc., las cuales no se recomienda incluir en los grupos focales, ya que unos y otros no se comunican socialmente más que a través de sus representantes.

Toda investigación depende de preguntas que nacen en el investigador y que estarán presentes en nuestra investigación de principio a fin. Puede ser una sola o varias, más o menos articuladas; partir de esto nos ayudará a dirigir el habla y también la escucha.

En cuanto al diseño, éste equivale al momento más «artesanal» de la ejecución de esta metodología. Es cuando el investigador se pregunta: «¿Cuántos grupos se formarán?», «¿de cuántos integrantes cada uno?», «¿Qué características deben tener los integrantes?», «¿en dónde se encontrarán?», «¿Cuánto tiempo durarán las sesiones?», etc. De manera reiterativa diremos que tales interrogantes serán respondidas en la medida en que el objetivo de la investigación haya quedado claro. No obstante, existen cánones para resolver estas incertidumbres.

Número de grupos

Este factor no tiene relación con criterios estadísticos, sino con criterios estructurales, pues en los grupos deben estar todas aquellas personas que poseen el tipo social que se está investigando (niños, adolescentes, madres, soldados, personas con discapacidad, etc.). Por general o sencillo que sea el problema, el número mínimo de grupos ha de ser siempre dos.

Un solo grupo resulta inapropiado porque no manifiesta suficientemente el problema a investigar; es decir, no garantiza la saturación. Por otro lado, un número elevado de grupos aumenta la redundancia y dificulta la escucha. Recordemos que para la investigación cualitativa éste no se considera un problema de representatividad, sino de escucha. Como lo señalan María Luisa Fabra y Miguel Domènech [2001], tampoco se trata de generalizar los resultados al resto de la población, sino de comprender la discusión.

El grupo debe combinar mínimos de heterogeneidad y homogeneidad: lo primero nos serviría para mantener la simetría de la relación de los integrantes; lo segundo, para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla. Un grupo demasiado homogéneo produce un texto repetitivo, pues el habla de cada una de las personas no se confronta.

Un indicador que ayudará a terminar las sesiones de discusión será cuando el moderador logre anticipar lo que el siguiente grupo de discusión va a decir (saturación), y esto en ocasiones puede suceder después de tres o cuatro grupos.

Número de integrantes

El número de integrantes de cada grupo es entre siete y diez [Krueger 1998], aunque suele trabajarse con grupos de entre cuatro y seis personas, debido a la comodidad y a la velocidad de obtención de resultados; sin embargo, esto no es lo más recomendable.

Es importante conformar grupos pequeños, de manera que todos sus miembros expongan sus puntos de vista, pero evitando un producto de conversación empobrecido; cuando las personas van narrando sus experiencias parece altamente probable que generen si-

nergía e inviten a los otros a enriquecer la charla con sus propias aportaciones, multiplicando las participaciones y la información.

Asimismo, un grupo demasiado grande, de más de doce participantes, puede generar una dinámica lenta del planteamiento de los temas, además de transcripciones muy extensas, amén de digresiones del planteamiento principal, y cansancio y aburrimiento entre los participantes que no alcancen a comentar sus experiencias, todo lo cual puede provocar en el conductor una pérdida de control. La relación entre el tema y los participantes también influye, puesto que algunos serán de mayor interés y harán más rica la dinámica.

Selección de los participantes

Los sujetos de estudio no siempre están a nuestro alcance; nos resultará más fácil contactarlos cuando se cuente con censos o listas, que podemos obtener de las maneras siguientes:

- Estableciendo contacto con asociaciones cuya población reúna las características de lo que se quiere investigar.
- Apoyándose en otros investigadores que hayan realizado grupos focales recientes y con disposición de colaborar nuevamente.
- Realizando una búsqueda telefónica aleatoria, indagando si las personas a quienes llamamos reúnen el perfil requerido.
- Comunicándonos con los individuos sobre el terreno, esto es, a medida en que circulan por el lugar de trabajo donde desarrollaremos la investigación (escuelas, comercios, avenidas, cines, mercados, etcétera).

Actualmente, los medios informáticos nos permiten incluso disponer de direcciones electrónicas de rápido contacto para convocar a los participantes.

Un paso siguiente es la programación de las sesiones, las cuales se organizan en horarios compatibles con la vida cotidiana de los participantes y en lugares accesibles para ellos, o acordes con los compromisos del investigador, ya que él mismo se guía con su cronograma de actividades de investigación.

Resulta muy importante el primer contacto con los integrantes,

previo al grupo focal; se recomienda que las invitaciones se realicen en forma personalizada, por medio de fax o teléfono para que cada participante sienta que se lo necesita. Además, será preciso resolver dudas que se les presenten al recibir la invitación. Es posible que muchas personas conozcan los grupos focales o hayan escuchado hablar de ellos; no obstante, les interesará saber con mayor detalle los temas que se tratarán allí, pues no siempre les es suficiente la información general que reciben en la invitación.

El criterio más común para la invitación es que debe ofrecerse con una semana de anticipación como mínimo, aunque se recomienda entre un mes y tres semanas, puesto que los participantes no siempre tienen la certeza de asistir y solicitan tiempo para confirmarlo. Por otro lado, el grupo puede ser tan específico que necesitaríamos tenernos que ajustarnos y negociar con su disponibilidad. En ocasiones, los grupos se localizan fuera de nuestra ciudad de residencia, así que tendremos que trasladarnos a otras localidades [véase B. E. Guerrero 1999].

Parte del proceso consiste en confirmar días antes la participación de las personas, ya que es factible la presencia de imprevistos respecto de los cuales el investigador aún puede disponer de mecanismos de compensación y rescate.

Duración

Manuel Canales y Anselmo Peinado consideran que una sesión debe durar entre una y dos horas. Si bien existen grupos de «larga duración», de aproximadamente cuatro horas, se vuelven cansados y producen fatiga discursiva. El tiempo muchas veces dependerá del tema de investigación, cuidando agotar los temas; también dependerá de la propia dinámica del grupo. No obstante, la recomendación es no exceder tres horas, por lo que se debe determinar el número de preguntas a cubrir en este tiempo, que den cumplimiento al objetivo planteado.

Guía

Antes ya señalamos que se busca la autoexposición y la revelación de los participantes; el investigador deberá preguntarse si esto será fácil de obtener, considerando el tema de investigación que se ha planteado. Para Krueger, aparece como importante considerar presuuestos psicosociales para entender por qué los grupos focales funcionan, ya que en éstos se aprovechan algunas tendencias naturales o aprendidas del ser humano.

Sin duda, estimado lector, coincidirá usted en que la conversación individual difiere de la grupal; en una charla entre dos, los mecanismos para aparentar lo que no somos se reducen; en cambio, en la conversación grupal se presentan procesos psicosociales que impedirán la autoexposición y la revelación de algún elemento de sus vidas.

Ocultamos la verdad porque aprendemos, por medio de reforzadores sociales expresados en premios y castigos, que existen cosas socialmente percibidas como buenas o malas, por lo que también aprendemos a ocultar nuestras opiniones y a expresar lo que los otros quieren escuchar sobre algunas situaciones.

Los procesos de influencia mutua provocan que rara vez desarrollamos visiones puras, solamente nuestras, porque desde que nacemos escuchamos a los otros expresarse sobre tal o cual cosa y, en buena medida, adoptamos esos puntos de vista: miramos la vida a través del lente de los otros. Asimismo, la influencia social, que se expresa en los comentarios personales durante una discusión, provoca el cambio de opinión en quienes escuchan.

El amplio campo de estudio de las actitudes nos señala discrepancias entre lo que decimos y lo que hacemos, o entre lo que decimos y sentimos, provocadas por el aprendizaje social y por la presencia de otros; de modo que organizar un entorno permisivo y no enjuiciador facilitará la expresión y la autoexposición y, entonces, aumentarán las posibilidades para que pueda revelarse a sí mismo.

En el microespacio conversacional que el grupo focal ofrece, se ponen de manifiesto los procesos de influencia de nuestra vida cotidiana, los procesos de identificación y los de diferenciación, los valores sociales y los personales, los conflictos, las alianzas, etc., todo ello material valioso para el investigador.

La tendencia hacia la conformación social genera que en nuestra vida diaria parte de las decisiones se tomen por impulso, por hábito o por tradición, puesto que la costumbre termina por imperar en nuestras conductas.

Resulta entonces de gran relevancia una cuidadosa preparación de nuestra guía para la obtención de la verdad, cuyo eje principal sea la confianza, el respeto y la escucha cuidadosa del conductor.

Dediquemos unos minutos a pensar qué preguntas nos planteamos cuando pretendemos lograr algo que nos interesa. Tal vez agotemos todos los cuestionamientos, o al menos planteamos un mínimo de interrogantes. Quizá sean suficientes tres o cuatro preguntas relevantes para incursionar en la respuesta. De esta manera nos acercamos a la idea de que el guion ha de ser, básicamente, un listado de temas [M. L. Fabra y M. Domènech 2001].

Hay que tener en cuenta que la pretensión del grupo de discusión no consiste en obtener respuestas a preguntas concretas ni lograr el consenso, sino facilitar un intercambio de opiniones y puntos de vista alrededor de cuestiones consideradas relevantes a la luz de los objetivos de la investigación.

Señalaremos ahora cinco criterios para formular las preguntas a los integrantes del grupo, recordando que la guía debe ser una ayuda, no una exigencia pesada:

- Evitar plantear preguntas cerradas; con éstas se corre el riesgo de provocar respuestas condicionadas a partir de las únicas opciones que usted presente a los participantes.
- Evitar preguntas dicotómicas, pues al investigador cualitativo no le interesan los *sí*, los *no*, los *todo* ni los *nada*.
- Eliminar los *épor qué?* Al plantear tales preguntas, se orilla a los participantes a dar respuestas breves que no expresan su vivencia.
- Aprovechar las preguntas imprevistas o no programadas, que traerán riqueza informativa a la investigación y ayudarán a complementar el tema de investigación.
- Evitar la obsesión por proporcionar a los diferentes grupos una formulación idéntica de las preguntas ni procurar que éstas aparezcan en el mismo orden cada vez. Dicho orden varía de acuerdo con las necesidades o los intereses de los participantes. Es impor-

tante identificar si la guía de conversación lleva una secuencia para la obtención de respuestas; si es así, deberá cuidar el orden. En cambio, si se trata de cubrir los temas establecidos sin importar el orden, puede incluso dejar que el grupo lo decida (sorteo, elección, etc.); con la práctica, el investigador se dará cuenta de que el tema siguiente aparece solo y tendrá que «pescarlo» para continuar la guía.

Como es de suponer, las preguntas abiertas propician una cantidad increíble de información, lo que también se traduce en tiempo; a medida que el investigador va desarrollando su habilidad en el manejo de grupos focales, se dará cuenta de lo difícil y no recomendable que resulta hacer más de diez preguntas, y que menos de cinco, en lo general, resultarían insuficientes.

Conducción

Conseguir la autoexposición de los participantes requiere ciertas características del conductor del grupo focal, comúnmente denominado *moderador*:

- La habilidad para el trato a las personas, que implica el manejo del entusiasmo y el sentido del humor, la capacidad de empatía con el grupo y la estimulación para iniciar y mantener la conversación. Durante la plática se presentan oportunidades para comentarios divertidos que relajen el ambiente y propician que ésta continúe en buenas condiciones.
- El conocimiento del tema y el manejo consecuente de la información, lo cual incluye la experiencia sobre el tema; la capacidad no sólo de guiar, sino de dirigir la discusión; el encauzamiento del discurso al objetivo original; la habilidad para terminar e iniciar temas oportunamente, y el ejercicio suave del control.
- La ética en el manejo de la información mediante la no emisión de juicios, la no intrusión, y la capacidad de escuchar y de comunicarse claramente.

Inicio

Observar cómo se inicia un grupo focal ofrece una gran enseñanza para quienes se sienten interesados en él; no es que sea complicado, por el contrario: presenciarlo brinda confianza y seguridad al joven investigador, por lo que recomendamos hacerlo.

La sesión de grupo focal comprende tres momentos: bienvenida y presentación del tema, normas básicas o encuadre técnico, y agradecimientos.

• Bienvenida

1. Recibimiento de los participantes. No escatime en ser usted quien reciba a las personas que integran el grupo focal; ellas captan y valoran positivamente este gesto, el cual sienta el precedente de la confianza.
2. Presentación personal o institucional. Diga su nombre, quién es usted, a qué institución pertenece, a qué se dedica la institución para la cual trabaja, etcétera.
3. Reconocimiento del espacio. Comentar explícitamente el espacio de trabajo proporciona a los integrantes del grupo la libertad y la contención, simultáneamente. Señalar el área de conversación, el servicio del café y bocadillos, e incluso la ubicación de los sanitarios es importante. Existen personas que requieren hacer alguna llamada telefónica antes de comenzar la sesión; no es mala idea colocar un teléfono inalámbrico exclusivo para estas eventualidades; considérelas una cortesía, no una carga u obligación.
4. Presentación de los asistentes. Disponga un tiempo a la presentación de los integrantes, invitándolos a decir su nombre (en este momento se puede solicitar que mencionen algunos datos que forman parte de las variables que usted requerirá para su investigación), y proponga que se agregue algún dato cultural, como gustos o aficiones, para romper la rigidez con la que generalmente empiezan los grupos. Invítelos a escribir su nombre, o la forma como quieran que los llamen, en una etiqueta autoadherible y a que se la coloquen en el pecho.

- *Encuadre técnico*

1. Propósito de la reunión. Informe a las personas para qué han sido invitadas, qué se espera de ellas, sobre qué temas se hablará, los fines que usted persigue, etcétera.

2. Duración de la sesión. Las personas administran su tiempo, y sus invitados llegarán también con expectativas de puntualidad tanto de inicio como de término. Si así se requiere, podrá incluso negociar tiempos extra con ellos para agotar la guía de conversación.

3. Normas de conducción. Establezca desde el principio las líneas de trabajo para garantizar la confidencialidad de la información, el buen trato mutuo y la comodidad del ambiente; resulta de gran utilidad señalar las cosas que están permitidas (pedir la palabra, guardar silencio, aclarar dudas), así como las que no lo están (criticar, interrumpir, burlarse).

4. Grabación o filmación de la sesión. Corrobore con los asistentes la importancia de registrar fidedignamente la conversación y su consentimiento para grabarla; hágalo con anticipación, de lo contrario, y si no cuenta con observadores para la toma de notas, se generará una fuga de información incalculable.

- *Despedida*

1. Agradecimiento. Sin duda, la disposición de los sujetos de investigación es invaluable para usted; gracias a ellos cuenta con información que amplía su conocimiento y sus horizontes científicos. Exprese honestamente su satisfacción por la colaboración que ellos le han brindado y comparta su beneplácito por avanzar en su proyecto gracias al grupo.

2. Validación. Desde el enfoque cualitativo, la información obtenida requiere corroborarse por los participantes (tal vez no todos), por lo que, cuanto antes, se les mostrará la transcripción de las sesiones, si no es muy larga, o la síntesis. No necesita reunirlos nuevamente para esto: puede enviársela por fax o correo electrónico. Explore en ellos su disposición para esta etapa.

3. Evaluación. Con fines de mejorar futuros grupos o corroborar la habilidad que el investigador ya tiene en este manejo, sondee

verbalmente o por escrito (dependiendo del tiempo y de la información que desee obtener) cómo se sintieron los participantes durante la sesión.

Registro

El investigador debe contar con el registro de cada una de las sesiones. Puede tratarse de la transcripción de audiogramas, que se complementarán con notas de observadores que registraron la información comportamental que no se obtuvo con la grabación (actitudes, movimientos, posturas, fatiga, inquietud, gestos faciales, etc.). Para ello, se vuelve algo muy valioso que el conductor del grupo tenga su propio cuaderno de notas.

El observador debe cuidar que sus registros especifiquen claramente las personas de quienes le interesa señalar sus reacciones, complementándolos con información del contexto de tales manifestaciones. Por tal razón, deberá establecer una relación de los participantes, a medida que ellos se vayan presentando. Los observadores pueden estar presentes o no; se colocarán dentro de una cámara de Gessel si se cuenta con ella.

Es sumamente importante verificar el estado del equipo a utilizar: antes de comenzar la grabación (el tiempo suficiente para tomar medidas correctivas) pruebe la cinta y disponga de baterías de reserva. De manera regular y durante toda la sesión, deberá comprobar que el equipo siga funcionando, ya que a veces sucede que la grabación se detiene y no siempre el investigador se percata del momento en que sucedió. Realice pequeñas pruebas de grabación previas a la reunión, a fin de que corrobore el buen funcionamiento de la cinta, de la grabadora y del micrófono; sobre éste, a pesar de que muchos equipos de grabación ya lo tienen integrado, usar un micrófono de buen alcance le permitirá obtener una grabación de mayor calidad.

Por su parte, la videograbación ofrece muchas ventajas: menos esfuerzo por captar todo, fácil revisión de la interacción grupal cuantas veces se quiera analizar, y certeza de contar con toda la información, aunque con ella el costo de operación aumenta.

Al seguir estas recomendaciones, el investigador se asegurará de

que el lugar donde ubicó el equipo y las medidas adoptadas para su uso han sido correctos.

Lugar de reunión

La vida social está inscrita en el espacio y en el tiempo. La hemos construido sobre territorios que poseen determinadas características, como su extensión, la cual determina el hacinamiento o la holgura de la vida cotidiana; o su ubicación lejana o cercana, que impacta en el fortalecimiento o en la limitación de las relaciones. Los espacios están cargados de simbolismos culturales y psicológicos, que se vuelven símbolos de seguridad, de orgullo y de pertenencia, y también de exclusión [P. Claval 1982].

Respecto del espacio de trabajo, puede presentar limitaciones en términos de la nitidez de los registros. Existen diseños de investigación en los que el grupo focal se ubica en un ambiente natural (la cocina, el campo, el bar, el gimnasio, etc.); ante este requisito metodológico, la parte técnica del registro se vuelve de más cuidado.

Por lo general, las reuniones se llevan a cabo en puntos determinados por el investigador, como aulas, casa de alguno de los integrantes, escuelas, oficinas. Para definir este factor, debe pensar en un lugar «neutro», que espacialmente no represente amenazas o incomodidades que condicionen las respuestas de los participantes.

Tener en cuenta lo siguiente brindará orientación adecuada:

- Ventilación e iluminación adecuadas.
- Comodidad y amplitud del espacio.
- Acomodo funcional del mobiliario; el espacio de conversación estará dispuesto en forma de círculo, de modo que todos tengan contacto visual entre sí.
- Decoración agradable que relaje sin llegar a distraer.
- Determinación de las áreas de fumar y de no fumar, e incluso el planteamiento de si esta conducta se permite y en qué condiciones.
- Investigación previa entre los participantes acerca de si el lugar de reunión les genera alguna reacción defensiva.

No obstante estos lineamientos, insisto en señalar que también la elección del espacio dependerá de los propósitos de la investigación, ya que el estudio del fenómeno puede incluir que se efectúe en un lugar determinado.

Materiales

Los materiales dependerán del diseño de la investigación y de las modalidades de recolección de datos que se decidan; por lo general se requieren:

- Grabadora
- Cassettes
- Micrófono
- Baterías
- Videocámara
- Rotafolio
- Cámara de Gessel
- Lápices, plumas y plumones

Habilidades durante la conversación

En estrecha relación con el manejo de la guía de conversación está la habilidad conversacional del moderador. Con frecuencia se usan muletillas verbales (*ajá, okey, claro, no, sí*) y no verbales (asentir o negar con la cabeza), que el investigador empezará a reconocer y cuyo uso evitará.

- Debe evitar las muletillas, sobre todo aquellas que revelan un juicio de valor, como *excelente, correcto, está bien, es malo, incorrecto*; las que denoten sorpresa, como abrir los ojos en gesto de asombro, y las que puedan tener un efecto de inhibición o de exhibicionismo en los participantes. Es imprescindible actuar de la forma más moderada o neutra posible.
- Otra posibilidad de intervención es el manejo del silencio para que los participantes organicen sus respuestas. En el inicio de la

conversación también suele presentarse esta situación. Hablar de sí misma parece aventurado e implica un riesgo para la persona, puesto que hablar sobre la vivencia, los sentimientos y las opiniones propias requiere un real contacto consigo mismo que no siempre es fácil en medio de extraños.

- Es posible solicitar a alguna persona que amplíe su información cuando se haya quedado en lo superficial o porque de esta ampliación puedan surgir otros elementos de interés para el objeto de estudio.
- Las preguntas al moderador que los integrantes del grupo planteen durante la conversación tal vez busquen la aprobación de éste, o conocer algo sobre él, o tal vez sea una forma de juego (auténtico o manipulador). La respuesta que les dé debe ser educada y con un buen trato, sobre todo recuperando el motivo de la charla.

Análisis

Existen diversos enfoques para el análisis de los datos obtenidos de las investigaciones cualitativas. Sin embargo, recordemos que el análisis tiene un referente más o menos cercano, constituido por los marcos teóricos o bibliográficos del tema de estudio.

Carl Rogers [1985] reconocía que «aunque la ciencia es lenta y tosca, representa el mejor camino para llegar a la verdad», y también señalaba que representa un carácter esencialmente provisional, por lo que su espíritu es progresivo y dinámico [M. Lerner 1974]. En este sentido, su enseñanza resulta oportuna para la investigación cualitativa; las interpretaciones científicas no pueden tener el carácter de verdades absolutas, sino vigentes, al menos en el momento en que se explicitan y para las características de la investigación desarrollada.

No obstante, se necesita la organización de la información obtenida, porque el orden sistemático de los datos desde determinados enfoques de análisis permite la aproximación al comportamiento del fenómeno de estudio. El caos en la información no ayuda a la comprensión. Y no se trata tanto de un afán de ordenar el mundo desde lo personal, sino de que la ciencia conlleve a lo positivo [C. Rogers 1985].

Como ya se mencionó en las primeras secciones de este capítulo, la información que se obtiene con la investigación cualitativa es riqueza que habremos de presentar en cada baul que le corresponda. De modo que otro referente necesario para iniciar el análisis será recordar los objetivos del estudio, ya que el problema es lo que guía el análisis. Cuando el investigador se encuentra frente a los datos que le arrojaron los grupos focales, puede desviarse hacia alguna vertiente informativa que no corresponda a sus objetivos iniciales.

Con esta situación aparece también la valiosa oportunidad para los responsables de la investigación, pues les permite desarrollar su ingenio y su creatividad para la organización y para el análisis de los resultados. Es el momento en que el investigador se apropia de los resultados y se alía con ellos, después de revisar, leer y releer los registros, y es cuando aparece gradualmente la claridad que lo llevará a ejercitar un modelo de análisis. El investigador reconoce este proceso, aunque a veces esté más presente la urgencia de saber rápidamente.

Entre algunas formas de análisis está el de contenido, así como análisis sencillos cuantitativos, como una descripción numérica o porcentual de algún elemento de la información [M. L. Prieto 1999]: el énfasis de los comentarios, la duración de éstos, las preguntas que generaron mayor o menor interés, las que provocaron emoción o actividad intelectual, etcétera.

Como parte del análisis se requiere comparar la información de los diferentes grupos, contrastando cada uno de los registros, los cuales pueden mostrar consensos y disensos interesantes, cuando los grupos tienen integrantes con iguales características del tipo social (aunque no sea el acuerdo y el desacuerdo lo que propiamente estamos pretendiendo).

A manera de conclusión, es importante señalar algunas de las razones por las que los grupos focales tienen un gran valor para la investigación cualitativa:

- Son un excelente instrumento para la recolección de datos de una manera rápida y menos costosa que las entrevistas individuales.
- Permiten al investigador interactuar con los participantes para hacer aclaraciones.
- Permiten recoger información no verbal.

- Proporcionan gran cantidad de datos con las propias palabras de los participantes.
- Tienen un efecto sinérgico que lleva a profundizar en el tema.
- Son flexibles al permitir una amplia diversidad para el tratamiento de temas, con una variedad de individuos y de lugares.
- Es posible trabajar con personas que no tengan educación formal especial.
- Los resultados obtenidos son fáciles de entender con una simple lectura.

INVESTIGACIÓN ENDÓGENA

Miguel Martínez [1999] menciona un tipo de investigación llamada *endógena*, que curiosamente no es mencionada por otros autores cualitativos. Probablemente esto se deba a que puede confundirse con la observación de participante completo, en la que el investigador es totalmente un miembro del grupo que se estudia.

La investigación endógena se genera desde adentro, desde los propios miembros del grupo: son ellos los que eligen el objetivo, definen el foco de interés, escogen los procedimientos metodológicos y diseñan la investigación. Pueden estar asesorados por un investigador externo.

Este tipo de diseño ha probado su valor en el estudio de grupos de muy difícil acceso o difíciles de comprender para el investigador externo o ajeno a esa realidad tan particular. Autores que han desarrollado este procedimiento son principalmente Masao Maruyama [1981], quien tiene estudios completos de la violencia entre internos en cárceles; Maxwell Eiden, quien estudió problemas de obreros, y Sol Worth y John Adair, que estudiaron a la tribu navajo.

Maruyama fundamenta este tipo de investigación en el hecho de que las diferentes perspectivas de una realidad descansan en diferentes concepciones de ella. Así, si un grupo cultural, étnico o situacional tiene una estructura lógica y de pensamiento propia, entonces tiene una estructura de pensamiento propia.

Lo tradicional es que los participantes son seleccionados para realizar la investigación. En esta propuesta, lo diferente es que son los propios sujetos investigados quienes realizan el trabajo de con-

ceptuar, elegir el foco de interés, estructurar la metodología, diseñar la investigación, analizar los datos y llegar a una teoría. Los investigadores con esta experiencia han llegado a la conclusión de que mientras menos educados y entrenados estén los investigadores endógenos en cuanto a criterios académicos, resultan más interesantes e importantes sus resultados.

Es claro que el diseño y la preparación de una investigación con este modelo son más laboriosos que con otros enfoques. En este sentido, Maruyama propone una serie de pasos generales y criterios de selección de los coinvestigadores-participantes.

Los pasos surgen de la investigación con internos de dos prisiones estatales en Estados Unidos.

- Realizar reuniones tipo encuentro o grupo focal o de discusión con los coinvestigadores-participantes, para generar la integración en el grupo y un compromiso en la tarea. En el caso de su estudio, requirió un mes. El número de reuniones serán las necesarias para lograr los propósitos.
- Recordar qué el hecho de que los coinvestigadores-participantes diseñen el proyecto lo presenta como más interesante para ellos y propicia un mayor involucramiento.
- Trabajar en las conceptualizaciones, en los propósitos de estudio y en una lista de los factores a investigar, así como realizar pilotes. Maruyama refiere que esto tomó tres meses adicionales e incluyó que los coinvestigadores, habiendo diseñado un formato de entrevista, lo aplicaran a modo de prueba a algunos compañeros, para modificarlo o ajustarlo.
- Ofrecer tiempo amplio para que los entrevistados expresen con libertad sus sentimientos y experiencias. En el caso del estudio citado, se les daban hasta siete días para concluir la entrevista.
- Tomar todas las medidas necesarias y comunicárselas a los entrevistados para lograr la confidencialidad de cuanto expresen.
- No tener prisa. Debe darse todo el tiempo que el propio proyecto, los coinvestigadores-participantes y los participantes requieran para llevarlo a cabo.

En cuanto a los criterios de selección de los coinvestigadores-participantes endógenos, Maruyama propone estas cinco características:

- No se requiere que tengan ningún nivel específico de educación formal, incluso es preferible que no la tengan.
- Por su importancia en este diseño, es crucial que estén involucrados y participen en las condiciones de vida, los proyectos y las metas del grupo a investigar, es decir, que sean miembros totales del grupo. Es lo que Maruyama denomina *resonancia importante* (*relevant resonance*).
- Deben ser personas comprometidas y con capacidad de responsabilizarse de una tarea.
- Debe tratarse de personas perceptivas y con habilidad de relacionarse con todos los tipos de personas de su cultura.
- Por lo menos algunos deben contar con ciertas habilidades útiles, como saber conducir un auto, escribir a máquina o en computadora, saber utilizar grabadoras de audio o de video.

Quien tenga la oportunidad de leer el estudio de Maruyama tendrá una percepción muy clara del valor del tipo de información que se generó en el caso concreto, y obtendrá una idea de la riqueza de la información que se alcanza con este modelo. Claro que su aplicación requiere una buena carga de humildad por parte de los investigadores y confianza en las capacidades de los integrantes del grupo, una de las cuales descansa en el conocimiento óptimo que sobre éste tienen, independientemente de que no ostenten títulos académicos.

Si bien la época en que Maruyama realizó este estudio y desarrolló el concepto de la investigación endógena no fue relevante para la investigación cualitativa, su perspectiva ha sido erróneamente olvidada por los investigadores cualitativos. Se trata de una posibilidad de inmensa riqueza, que no sólo da voz a los actores, sino que también los responsabiliza en buena medida del desarrollo de las potencialidades del estudio, todo lo cual enriquece enormemente los resultados.

EL CUESTIONARIO EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En la investigación, en general, los investigadores buscan preguntarles «cosas» a las personas a quienes investigan. La entrevista indivi-

Ejercicio

Procedimiento: Se pide a los alumnos que determinen en grupo un problema y que formulen las preguntas de investigación pertinentes a una situación propia de su grupo, así como la forma en que obtendrán la información.

dual cuenta con guías de lo que preguntaremos; igualmente, los grupos focales echan mano de una guía de temas sobre los que queremos que las personas hablen u opinen. En ambos casos, se usan cuestionarios que generalmente no son del conocimiento de los participantes en forma evidente.

El cuestionario del que hablaré en este capítulo es el que se les proporciona a las personas para que lo respondan.

Es muy cierto lo que dicen Roberto Hernández Sampieri y sus colaboradores respecto a que «el instrumento más utilizado para recolectar datos es el cuestionario» [1998], particularmente cuando hablamos del paradigma cuantitativo, y probablemente este hecho ha inducido a muchos investigadores cualitativos a no considerarlo una opción válida, ni siquiera a tomarse en cuenta.

En el paradigma cuantitativo resulta usual que el cuestionario preferido sea el de preguntas cerradas, porque son fáciles de codificar y analizar, y seguramente son más sencillas de contestar. La principal desventaja de las preguntas cerradas es que limitan las respuestas y, con frecuencia, «ninguna de las categorías describe con exactitud lo que las personas tienen en mente, no siempre capturan lo que pasa por las cabezas de los sujetos» [R. Hernández y cols. 1998]

Tradicionalmente se habla de dos tipos de cuestionarios, los cerrados y los abiertos. Los primeros preestablecen las opciones de respuesta, es decir que las preguntas están precodificadas. Esto requiere que se anticipen las posibles alternativas de contestación. Por ejemplo, si quiero averiguar por medio de esta pregunta cerrada: «¿Con quién acude un joven cuando tiene dudas sobre sexualidad?», tengo que preestablecer las posibles respuestas, por ejemplo: «a) sus

padres, b) su maestro, c) el sacerdote o el ministro de su iglesia, d) sus amigos o amigas». Necesariamente se pensó antes en las alternativas. Es claro que pueden ser buenas y correctas, sin embargo no cubren todas las alternativas posibles, y es así que generalmente se incluye otro inciso de respuesta, como: «e) otras». Se puede dejar así o incluso agregar un blanco para que quien contesta el cuestionario especifique.

Los instrumentos clásicos para medir actitudes, en el formato Likert o en el del diferencial semántico de Osgood, también requieren que el investigador decida previamente los elementos a investigar.

Como hemos visto, el cuestionario cerrado no se integra a los postulados teóricos de la investigación cualitativa. De ahí que la única opción para la investigación cualitativa mediante cuestionarios consista en utilizar preguntas abiertas. Debe ponerse en relieve que autores de metodología cuantitativa mencionan que estas preguntas son susceptibles de codificarse, mediante «1) observar la frecuencia con la que aparece cada respuesta a la pregunta, 2) elegir las respuestas que se presentan con mayor frecuencia, 3) clasificar las respuestas en temas, aspectos o rubros, 4) darle un nombre o título a cada tema, aspecto o rubro (patrón general de respuesta), y 5) asignar el código a cada patrón de respuesta» [R. Hernández y cols. 1998, p. 289]. Puede observarse que los primeros cuatro pasos son perfectamente congruentes con la visión del análisis de la información cualitativa; la diferencia estriba fundamentalmente en el punto 5, en el cual se requiere un código susceptible de ser medido, lo que es, a final de cuentas, el propósito esencial de la visión cuantitativa.

La investigación cualitativa mediante cuestionarios abiertos se convierte en la alternativa a la limitante de este paradigma en cuanto al número de participantes con los que se investiga. Esto, en función de que constituye una de las pocas herramientas con las que cuentan los investigadores cualitativos para obtener información sin estar cara a cara con la persona interrogada. De hecho, si revisamos estudios cualitativos, éstos generalmente se reducen a un número limitado de participantes, desde la entrevista a profundidad con una o dos personas hasta un centenar como máximo con los grupos focales, y en tales estudios siempre prevalece el contacto del investigador con los participantes. Mediante un cuestionario abierto se puede llegar a una mayor cantidad de personas. Naturalmente que

si en la investigación cualitativa se busca ingresar a la subjetividad mediante cuestionarios, se requiere una muy cuidadosa y delicada planeación de éstos y sus preguntas, sobre todo por la dificultad para el análisis de más de diez preguntas abiertas.

En este sentido, en primer lugar, el cuestionario tiene que elaborarse con mucha claridad del problema y las preguntas de la investigación en cuestión. En segundo término, se deberán diseñar las preguntas para que lleven a quien las responde a un proceso de reflexión propia y personal, que refleje su sentir ante el asunto investigado. Incluso un cuestionario abierto bien diseñado puede llevar de la mano a la persona que lo contesta en un proceso de cuidadosa, aunque muchas veces inadvertida, introspección.

¿Qué tan abiertas serán las preguntas? ¿Qué tanto puede explicarse en su contestación quien responde? No podemos olvidar que en un momento posterior tendremos que transcribir las respuestas y que tendremos que analizar cuidadosamente cada una de ellas. Así que considero que no se trata de darle a alguien la posibilidad de escribir tres páginas con su respuesta; en la elaboración mecanográfica o impresa del cuestionario podemos limitar el número de líneas disponibles para ésta: ni varias páginas ni una línea sola. Mi experiencia ha sido que los encuestados tienen espacio suficiente con cinco o diez líneas, dependiendo de lo que se investigue.

Retomo entonces el aspecto de la cuidadosa y bien pensada forma de elaborar el cuestionario abierto, siempre teniendo en mente, con mucha claridad, lo que se desea que las personas revelen respecto al tema o problema que se investiga.

Considero valioso analizar dos cuestionarios abiertos que me han permitido, en un primer caso, hacer una investigación cualitativa sobre género y, en un segundo caso, una investigación en padres y madres de familia respecto a la aceptación de la educación de la sexualidad para sus hijos en la escuela regular.

En el primer caso se intentó conocer las opiniones y las percepciones sobre la masculinidad y la femineidad en un grupo importante de estudiantes de nivel superior. Los objetivos del estudio integral en ambos géneros fueron:

- Detectar las percepciones y opiniones sobre la masculinidad y la

femineidad desde una perspectiva de género en cinco grupos de población.

- Localizar las tendencias generales para orientar proyectos de investigación y educativos.

Analizaremos en primer lugar el diseño del cuestionario para explorar percepciones y opiniones sobre la masculinidad, pues primero se elaboró éste y con base en él se realizaron las adaptaciones pertinentes para el de la femineidad.

Dado que no se tiene contacto con las personas que responden, se busca obtener una serie de datos identificadores o demográficos, como sexo, género, edad, nivel de escolaridad, ubicación geográfica, etc., que quedarán determinados por el diseño de la investigación.

Con la primera pregunta, «Para ti, ¿qué es un hombre?», se busca generar una reflexión en quien responde, con respecto a su visión de la masculinidad en términos generales. A responder esta pregunta se dedicaron seis líneas de una hoja de un librito tamaño media carta.

Se pasó entonces en el cuestionario a la segunda pregunta que, si bien sigue siendo abierta, invita al encuestado a abrir otro momento de reflexión, en este caso sobre la masculinidad y los hombres.

«Menciona cinco ventajas de ser hombre». Como puede verse, esta pregunta busca que quien responde, si es una mujer, subraye los privilegios que siente que los hombres tienen sobre ella, y si es hombre, que responda en qué siente que aventaja a las mujeres. En los resultados surgieron desde ventajas sociales hasta biológicas, lo que enriqueció el análisis de esta pregunta. A esta pregunta se destinaron cinco renglones.

La tercera pregunta sigue una línea similar a la segunda: «Menciona cinco desventajas de ser hombre». Aquí deseamos proponer que la persona que contesta realice un ejercicio de empatía y reconozca, mediante la comparación, las desventajas del género masculino. También en este caso hubo gran riqueza en los resultados. Igualmente se dedican cinco líneas a esta respuesta.

Pasamos ahora a la cuarta pregunta: «¿Por qué razones sufre un hombre (o sufro yo)?» Para ésta se invita a las persofitas del mismo género a contestar en primera persona.

Esta pregunta resultó crucial para poder profundizar en los com-

ponentes del *self*³ masculino, dado que la persona invitada a reflexionar sobre aquello que la hace sentir mal realiza un ejercicio de introspección y en cierta medida logra lo que se conoce como «darse cuenta».

Las mujeres que responden también aquí efectúan un ejercicio descriptivo de su vida y de su conocimiento de los hombres con los que han convivido. A esta pregunta se le destinaron seis renglones.

Finalmente llegamos a la última pregunta: «¿Cómo o de qué manera expresa su sufrimiento un hombre?». Ésta busca que las mujeres expresen su experiencia con el sufrimiento de los hombres con quienes se hayan relacionado. En el caso de los hombres, también ahora se les pidió que respondieran en primera persona. Ésta fue una de las preguntas cruciales del estudio, pues reveló un completo acuerdo en el sentir de las formas vicarias y autodestructivas que usamos los hombres para expresar nuestro sufrimiento. A la respuesta de esta pregunta se le destinaron cinco renglones.

En una segunda etapa se adecuó este cuestionario abierto para explorar las percepciones y las opiniones respecto de la femineidad. De esta manera se logró encuestar a mil estudiantes de posgrado para un estudio cualitativo.

A continuación presento otro ejemplo de elaboración de un cuestionario abierto y los criterios que sustentan cada una de las preguntas. En este caso se trata de los problemas y preguntas de investigación siguientes:

- Detectar si la población de padres de familia tiene una actitud favorable ante la educación de la sexualidad para sus hijos, explorando si su opinión variaría si fuera impartida en el ámbito escolar por profesionales preparados.
- Determinar los temores y las posibles limitaciones que los padres tienen ante el hecho de que la educación de la sexualidad sea impartida en la escuela.

De nuevo se decidió por razones financieras y de facilidad que

³ Denominación que se hace desde la psicología existencialista a un concepto diferente del clásico *yo* freudiano; podría denominarse también como el *yo propio*, que implica como me vivo a mí mismo.

el cuestionario autoaplicable para padres y madres de familia se presentara en un formato de librito media carta, como el que se ve en la figura 3.

Muy importante es incluir en la presentación del cuestionario una breve explicación de lo que se espera del encuestado, los propósitos del estudio, los beneficios que puede acarrear éste y, en algunas ocasiones, garantizar el anonimato a la persona que responde.

En este caso, y por el gran número de cuestionarios que se iban a responder provenientes de distintos tipos de escuelas y regiones del país, se establecieron claves que fueron llenadas por los aplicadores del cuestionario, como se muestra en la misma figura 3.

Enseguida se incluyen una serie de datos demográficos de los padres para identificar sus características, si fuera el caso [véase la

figura 4]. Nótese que se reitera aquí, en letra más grande, que el cuestionario es anónimo.

Se interroga al padre o a la madre, que responde sobre su sexo, su edad, el grado máximo de sus estudios y el número de hijos que tiene, y la edad, el sexo y el grado escolar de éstos.

Por el tema que se aborda, consideramos pertinente incluir la religión. Algunos investigadores plantean que en México, por ser mayoritaria la religión católica, este factor resulta innecesario. Sin embargo, creo que dado el aumento del cambio a otras religiones era necesario incluirlo, al igual que el grado de religiosidad expresado en la frecuencia de asistencia a servicios religiosos. Por último, en esta sección se pidió a los padres que informaran sobre su nivel de ingreso, establecido en rangos de salarios mínimos.

Instituto de Estadística y Censos, México, D.F., Secretaría de Educación Pública, México, D.F., 1983.



Tipo No. México, Padre
México, D.F. 06700
Tel. 011 52 55 255 3

Estimado Padre o Madre de familia:

Le agradeceré mucho su colaboración para la presente investigación que nos permitirá saber realmente qué piensan los Papás sobre la Educación sexual y además saber qué les preocupa sobre este delicado asunto. Muchos miles de Madres y Padres del país están contestando este mismo cuestionario. No tiene que poner su nombre, es anónimo y solo le tomara unos cuantos minutos responderlo y le ruego sea lo más claro(o) en su respuesta.
Le agradezco mucho su tiempo y voluntad de colaboración.

Dr. Juan Luis Álvarez-Gayou J.
Director General del Instituto
Mexicano de Sexología, A.C.

Presentación
del estudio
y del cuestionario

Estas claves se refieren a:
escuela pública o privada,
y urbana, semiurbana o rural

EN ESTE CUESTIONARIO NO LE PEDIMOS SU NOMBRE ES ANÓNIMO

FIGURA 3. Formato de cuestionario

FIGURA 4. Datos demográficos

Una vez incluidos estos elementos de importancia para ubicar las respuestas y establecer si corresponden a ciertas características de la población estudiada, se procedió al diseño del cuestionario propiamente dicho.

La primera pregunta es netamente cuantitativa con respuesta en el rango nominal: «1) ¿A usted le gustaría que sus hijos o hijas recibieran educación sexual en la escuela?» Se marcan exclusivamente dos opciones de respuesta: *sí* o *no*. La exploración cualitativa empieza cuando en la misma pregunta se le pide que explique por qué *sí* o por qué *no*, proporcionándole seis renglones para hacer esto [véase la figura 5].

Se pasa entonces a la segunda pregunta que, una vez introducido el tema y habiendo obtenido una respuesta inicial, busca que el encuestado profundice en su reflexión. Se espera que aquellos padres y madres que respondieron inicialmente con un *no* valoren la

CUESTIONARIO

1. ¿A usted le gustaría que sus hijos o hijas recibieran educación sexual en la escuela? Sí No

2. Si no le gusta, explique por qué no le gusta. Si le gusta, explique por qué le gusta. (Escriba sus respuestas en los renglones que se le proporcionan)

FIGURA 5. Cuestionario

posibilidad de un cambio de opinión: «2) Si hubiera profesores preparados profesionalmente para impartir educación sexual, ¿aceptaría usted que la impartieran en la escuela? Por favor comente libremente.» Es importante notar que en el cuestionario utilizamos formas escritas socialmente generalizadas, aunque, desde la perspectiva profesional, ciertos términos se preferían diferentes. Por ejemplo, escribimos en el cuestionario *educación sexual* aun cuando nuestra preferencia es hablar de *educación de la sexualidad*, (por ser un término más incluyente); asimismo, usamos el genérico masculino para hombres y mujeres, a pesar de que nuestra convicción es que se necesita mencionar al género femenino siempre para buscar contrarrestar la invisibilidad que el genérico masculino le ha impuesto. A esta pregunta se le destinan ocho renglones para ser respondida.

La pregunta siguiente invita a padres y madres a hacer un ejercicio de introspección en cuanto a los asuntos que pueden preocuparles, y a expresarlos con libertad. Se destinan tres renglones para esta respuesta: «3) ¿Tiene usted alguna preocupación en cuanto a que se le(s) dé a su(s) hijo(s) educación sexual en la escuela?» Enseguida se busca ampliar la reflexión y la expresión de los padres, pidiéndoles que escriban si creen que ciertos temas no deben abordarse en la escuela. A esta pregunta se le destinan también tres renglones: «4) ¿Existen temas que usted no quisiera que se abordaran con su(s) hijo(s)?»

Finalmente, pretendemos obtener una idea de lo que se hace o no en las escuelas de México respecto de la educación de la sexualidad y se introduce de nuevo una pregunta cualitativa nominal: «5) ¿Alguna vez ha recibido pláticas, conferencias o cursos sobre la educación sexual de sus hijos en la escuela de ellos?» La respuesta es *sí* o *no* y se pide que especifiquen.

Por último, no debe olvidarse la cortesía de agradecer la colaboración de los encuestados.

Este cuestionario se aplicó en toda la República Mexicana a quinientos padres de familia. El ejemplo demuestra que la investigación cualitativa sí puede salir del gabinete y de los pequeños grupos.

El diseño de un cuestionario cualitativo requiere un cuidadoso proceso que cuide de manera fundamental los aspectos de las preguntas y los propósitos de la investigación.

Ejercicio

Procedimiento: Se pide a los alumnos que seleccionen un tema, un problema y una pregunta de investigación, y que elaboren un cuestionario abierto con tres o cinco preguntas, sustentando lo que cada una de éstas busca.

Capítulo 5

MÉTODOS HÍBRIDOS

Denomino *métodos híbridos* a aquéllos usados tradicionalmente en la investigación cuantitativa y que ahora propongo como métodos también valiosos para el desarrollo de estudios cualitativos. El procedimiento de aplicación no varía; la diferencia generalmente se encuentra en la interpretación de los datos.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El propósito de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos; ha tratado de hacer comprensible el mundo social y busca mejorar la calidad de vida de las personas. Elliot [citado por J. McKernan 2001] define la investigación-acción como «el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella» [p. 16]. Igualmente, Halsey la define como una «intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real [...] y el examen minucioso de estas intervenciones» [citado por J. McKernan 2001].

De acuerdo con McKernan, la investigación-acción se fundamenta en tres pilares:

- Los participantes que están viviendo un problema son los mejor capacitados para abordarlo en un entorno naturalista.
- La conducta de estas personas está influida de manera importante por su entorno natural.
- La metodología cualitativa es la más conveniente para el estudio de los entornos naturalistas, puesto que es uno de sus pilares epistemológicos.