

Gregorio Rodríguez Gómez
Javier Gil Flores
Eduardo García Jiménez

METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

EDICIONES
A L J I B E

SELECCIÓN DE INFORMANTES Y RECOGIDA DE DATOS

1. SELECCIÓN DE INFORMANTES

La selección de las personas que facilitan al investigador la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en determinado contexto tiene, en la investigación cualitativa, unas características claramente diferenciadoras. Este proceso no se basa -como en otros enfoques de investigación- en el supuesto de que todos los miembros de una población dada tienen el mismo valor como fuentes de información y, por tanto, la elección de alguno de ellos es mera cuestión de azar. Los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad. Lo que se cuestiona, por tanto, es la idea misma de población, de grupo indiferenciado de personas con unas características definitorias comunes.

Frente al muestreo probabilístico la investigación cualitativa propone estrategias de selección de informantes que suponen una *selección deliberada e intencional*. Las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño n , se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador. Incluso, en algunos estudios se elige a una sola persona o institución como caso y, desde luego, nunca a partir de una tabla de números aleatorios.

La selección de informantes tiene en la investigación cualitativa, con la excepción de algunos estudios de caso único, un carácter *dinámico*. Es decir, el proceso de selección de informantes no se interrumpe sino que continúa a lo largo de toda la investigación, valiéndose de estrategias diferentes según el tipo de información que se necesita en cada momento. Como consecuencia, este tipo de selección de informantes también puede definirse como *fásico*, dado que su desarrollo tiene lugar en más de una etapa o momento de la investigación. Y, por ende, se trata de un proceso *secuencial*, que comienza generalmente asociado con la elección de fenómenos que resultan prioritarios.

rios para continuar vinculado al estudio de fenómenos que emergen continuamente a lo largo de la investigación.

Por las características ya apuntadas puede deducirse que la selección de informantes en la investigación cualitativa no responde a un esquema o plan de acción fijado de antemano, más bien es fruto del propio proceso que se genera con el acceso al campo del investigador. Se trata de un procedimiento *a posteriori* que se va definiendo con el propio desarrollo del estudio. Igualmente, este tipo de selección se caracteriza porque realiza un proceso de *contrastación continua*, en el que los datos aportados por uno o varios informantes se *replican* a partir de la información que proporcionan los nuevos grupos o personas seleccionados.

1.1. Conocer a los informantes y definir una estrategia de selección

Cuando el investigador inicia un proceso de acceso al campo, una de las primeras actuaciones en ese proceso está dirigida a identificar y caracterizar a los individuos y grupos que forman parte de un contexto dado. Le interesa conocer quiénes son las personas que conviven e interactúan en el marco de una clase, una institución o una comunidad dadas, cuáles sus ocupaciones, a qué ideas y perspectivas responden sus actuaciones y, desde luego, cuál es su modo de entender los fenómenos y hechos a los que están vinculados. Para ello, como ya se ha analizado en el capítulo VI, el investigador utiliza procedimientos como el vagabundeo o la construcción de mapas sociales, espaciales y temporales.

Seleccionar a los informantes de su estudio no resulta una tarea fácil. Unos, por ejemplo los tratantes de extraños, parecen saber más de lo que realmente conocen de un escenario, incluso no tienen acceso a informaciones fundamentales para entender determinados hechos y modos de comportamiento. Es probable que el investigador se apoye en ellos para conocer a otros miembros más relevantes del grupo o institución. Otros, sólo pueden aportarnos una información muy general, posiblemente la misma que darían a cualquier persona en una situación de encuesta. Seguramente el investigador los utilizará si desea administrar algún instrumento para recoger información de carácter general -un cuestionario o una entrevista estructurada-. Un tercer grupo, menos numeroso estará formado por personas que conozcan bien la institución o la cultura estudiadas; algunos de ellos es posible que lleguen a ser colaboradores del investigador. Finalmente, el investigador buscará identificar a los «informantes-clave», aquellos miembros que destacan por su conocimiento en profundidad del contexto estudiado. Identificarlos no será fácil y requerirá no poco tiempo y esfuerzo por parte del investigador.

La selección de informantes puede definirse, por tanto, como una tarea continuada en la que se ponen en juego diferentes estrategias conducentes a determinar cuáles son las personas o grupos que, en cada momento del trabajo de campo, pueden aportar la información más relevante a los propósitos de la investigación.

Dos son los grupos generales de estrategias utilizadas para seleccionar a los informantes (Goetz ; LeCompte, 1988). En un primer grupo, cabría incluir aquellas es-

estrategias que permiten localizar un grupo o escenario inicial que estudiar o que hacen posible la selección de ciertos elementos considerados relevantes en las primeras fases de la investigación. Dentro de este primer grupo de estrategias cabe incluir la selección exhaustiva, la selección por cuotas, la selección por redes y la selección de casos extremos, casos únicos, casos reputados, casos ideal-típicos o casos guía y casos comparables. En un segundo grupo, podría encerrarse un tipo de estrategias netamente progresivas y secuenciales, tales como la selección de casos negativos, la selección de casos discrepantes, el muestreo teórico y la selección y comparación de casos para la comprobación de implicaciones teóricas.

Dada la excelente revisión que de estas estrategias se realiza en la citada obra de Goetz y LeCompte (1988: 98-103), en este capítulo vamos a centrarnos en la revisión en profundidad de dos de las estrategias citadas que nos parecen especialmente relevantes: la selección de casos típicos-ideal y el muestreo teórico.

1.2. La selección de casos típico-ideal

Se trata de un procedimiento muy útil en la selección de los informantes-clave en una investigación. Como cualquier estrategia de selección, intencional o deliberada, requiere el desarrollo de un perfil de los atributos esenciales que debe cumplir el sujeto a elegir y la búsqueda de una unidad que se adapte a ese perfil. No obstante, la definición de esos atributos tiene un carácter claramente selectivo o diferenciador en la persona seleccionada: sólo un sujeto, el ideal, responde a los requisitos exigidos por el investigador. La selección basada en el *caso ideal-típico* puede definirse, por tanto, como “un procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquél de forma óptima” (Goetz y LeCompte, 1988: 102). Una variante de la selección típico-ideal fue utilizada por Tikunoff y otros (1975) en su elección de 20 profesores de escuela elemental que demostraron ser los más eficaces en la enseñanza de la lectura y matemáticas. Otros autores como Hanna (1982) y Warren (1982) también han ensayado, aunque con suertes distintas, este procedimiento.

La ventaja de utilizar esta estrategia es que permite considerar la interrelación de un gran número de variables (rasgos) entre unas cuantas personas, que pueden resultar seleccionadas, en lugar de incidir sobre unas pocas variables predeterminadas en una amplia población (Agar, 1980). Esta estrategia de selección, por razones obvias, exige del investigador un exhaustivo conocimiento de los posibles candidatos y de las circunstancias asociadas a su pertenencia a un grupo o institución. De igual modo, el investigador debe conocer los rasgos básicos que caracterizan a cualquier informante-clave y el modo en que la carencia de alguno de ellos puede afectar al ulterior desarrollo de su estudio.

La selección del caso ideal-típico está también inevitablemente vinculada al proceso de investigación y, por ende, al diseño de la misma. Esta estrategia suele utilizarse en diseños de estudios de caso único, en los que la recogida de la información pivota de forma casi exclusiva en torno a un informante-clave. Las exigencias de tiempo y cons-

valor de los datos que aporta hace de este tipo de informantes “ejemplares únicos” en cualquier contexto de investigación.

1.2.1. *La definición de atributos*

El proceso de selección del caso ideal-típico comienza con la definición por el investigador de los atributos que definen el perfil ideal del informante-clave que se busca. Desde diferentes perspectivas se han apuntado algunos de los rasgos que permiten dibujar el “retrato robot” del buen informante. Así, Spradley (1979) establece unos requisitos mínimos que debe cumplir todo buen informante: profunda inculturación, es decir, el conocimiento exhaustivo, rutinario de una cultura; implicación actualizada del informante en su cultura; y su carácter no analítico, o sea, su capacidad para utilizar términos y expresiones heurísticas no dimanadas de clasificaciones o categorías sociológicas. Junto a estos requisitos, con frecuencia se señala la necesidad de que el informante se halle verdaderamente interesado por el estudio (Agar, 1980), en una actitud de “buena voluntad” para proporcionar información al investigador y con capacidad suficiente para transmitir verbalmente información cultural (Pelto y Pelto, 1978). Pero, además, es necesario que el informante cuente con el tiempo libre suficiente para poder recoger, retener y transmitir información (Spradley, 1979; Agar, 1980).

En un estudio ya citado acerca de las teorías de los profesores sobre la evaluación educativa (García Jiménez, 1991), en el que se utilizó esta estrategia para la selección de informantes-clave entre los profesores de un centro de enseñanza primaria, se apuntaron como rasgos básicos a estudiar: el número de años de experiencia en el centro como profesor del curso y/o materia que en ese momento estaba impartiendo; el grado de rutina que demostrara poseer en las tareas relacionadas con la evaluación de la enseñanza; el proceso que había seguido para desarrollar su conocimiento práctico acerca de la evaluación de la enseñanza; la capacidad del informante para realizar una descripción detallada del proceso evaluativo empleado; el grado en que utilizaba un lenguaje jalonado de elementos genuinos sobre la evaluación, generando términos y modelos heurísticos; la influencia que, sobre las actuaciones valorativas cotidianas y los acontecimientos evaluativos extraordinarios (exámenes), tienen el conocimiento práctico que posee el profesor sobre la evaluación de la enseñanza; la cantidad de tiempo libre de que disponía cada profesor; el modo en que lo veían sus compañeros en un plano personal y profesional; y, por las propias impresiones afectivas del investigador. Todos estos aspectos fueron analizados por el investigador según una relación directa, por ejemplo, a mayor grado de rutina en las tareas evaluativas o más tiempo libre, mejor informante. Pero este autor también planteó una relación inversa: a mayor nivel de preocupación demostrado hacia el proceso evaluativo menor calidad del informante.

Otros autores también se han valido de atributos similares para seleccionar informantes-clave. Así, Yinger (1977) utilizó cuatro criterios como guías para buscar un participante en su estudio: en primer lugar, el profesor debía tener experiencia docente; en segundo lugar, se prefería a un profesor que hiciera una planificación abierta; tam-

bién se tuvo en cuenta que fuera considerado un buen profesor por sus compañeros y otros profesionales; y por último, el profesor debía trabajar en una clase que no estuviera compartida con otros docentes. Conners (1978) observó dos criterios para seleccionar a los profesores que, de un modo voluntario, colaboraron en su trabajo: el que hubiesen recibido al menos un año de psicología educativa en sus programas de formación y el que tuviesen al menos dos años de experiencia docente. Este último criterio también fue seguido por otros investigadores (Woodlinger, 1980; Shroyer, 1981).

1.2.2. *Buscar el caso típico-ideal*

En una fase subsiguiente de esta estrategia de selección, el investigador intenta obtener datos que le permitan conocer a los miembros de un grupo o institución y comprobar el grado en que se ajustan al modelo previamente definido. Las descripciones que hacen otros informantes, las propias manifestaciones de los posibles informantes-clave y la apreciación del investigador son los datos que sirven de base para la selección.

En el estudio de García Jiménez (1991) fueron entrevistados todos los profesores del centro en que se desarrolla su investigación y que impartían clases en el entonces denominado ciclo superior de la EGB (6º, 7º y 8º cursos). Las entrevistas, de entre media hora y una hora de duración, fueron analizadas siguiendo los criterios ya señalados, y se obtuvo un perfil de los profesores que recogía los aspectos más destacados de cada uno de ellos. La valoración de dichos perfiles se realizó por el propio investigador, oída la opinión del director del colegio, ayudado por un experto.

Si un director tiene que seleccionar sólo un número muy reducido de profesores excepcionales, seguramente elegirá aquellos a quienes respalda suficiente evidencia. Sus elegidos -los profesores que separa con orgullo- pueden ser objeto atractivo de estudio si deseamos aprender algo sobre la enseñanza de aquellos que tienen la reputación de practicarla con gran habilidad (Jackson, 1975:141).

Es comprensible que determinados atributos tengan un mayor peso en la elección que otros. Así, el que los informantes tengan un profundo conocimiento del contexto educativo estudiado y de la problemática abordada, junto con la disponibilidad de tiempo o el interés que demuestra por la investigación resultan determinantes.

Para ayudar a la selección del informante-clave, pueden utilizarse matrices o cuadros en los que se sitúa la información relativa a cada uno de los atributos extraídas de diferentes fuentes frente a los nombres de los informantes. El análisis comparativo simultáneo de todos los candidatos facilita la valoración de las ventajas e inconvenientes de la elección.

Pero como ya se ha comentado anteriormente, la selección de informantes es un proceso continuado. En ocasiones, el investigador puede recurrir inicialmente a varios informantes-clave antes de decidir cuál de ellos es el que mejor representa a los atributos del modelo previamente definido. Precisamente, el trabajo junto con estos informantes ayuda al investigador a identificar progresivamente las cualidades de cada uno de ellos y a seleccionar el caso ideal-típico.

1.3. El muestreo teórico

Se trata de una estrategia de selección netamente secuencial y vinculada al desarrollo de la fase de interpretación de los datos en una investigación. De hecho, el muestreo teórico es un procedimiento propuesto desde el método sociológico de investigación y asociado a la idea de generación de teoría fundamentada o teoría apoyada en los datos (Glaser y Strauss, 1967). En realidad, lo que con esta estrategia se persigue es identificar información -los informantes concretos quedan relegados a un segundo plano- que permita contrastar las diferentes hipótesis que van surgiendo a lo largo del estudio. Nuevos datos dan origen a nuevas explicaciones que, a su vez, requieren de información que se debe rechazar o comprobar, verificar e integrar como parte de la interpretación del problema analizado.

En términos de Glaser y Strauss (1967: 45), el muestreo teórico es “un proceso de recogida de datos para generar teoría a partir del que el analista a un tiempo recoge, codifica y analiza sus datos y decide qué nuevos datos debe recoger y dónde debe encontrarlos, en orden a desarrollar una teoría emergente”. En realidad, el proceso de selección de datos está controlado por el propio desarrollo de la teoría; cuando se recogen las primeras informaciones el investigador es probable que sólo cuente con algunas preconcepciones teóricas que guían su trabajo, pero tras reunir esos datos ya puede formular algunas explicaciones y plantear las preguntas que guían su trabajo ulterior. Estos autores se refieren a este hecho diciendo que los investigadores, antes que estrategias de muestreo estadísticamente depuradas, deberían desarrollar una sensibilidad teórica, es decir, una capacidad para buscar en los datos la respuesta a las preguntas que explican la realidad estudiada.

Dos son las cuestiones básicas que guían el muestreo teórico: ¿qué grupos o subgrupos suponen un cambio en la *siguiente* recogida de datos?; y, ¿en respuesta a qué propósito teórico? (Glaser y Strauss, 1967: 47).

El criterio básico desde el que se realiza la selección de los grupos de comparación para descubrir teoría es, según estos autores, su *relevancia teórica* para el posterior desarrollo de las categorías emergentes. Un nuevo caso o grupo se elige en la medida en que aporta datos nuevos y significativos para explicar las hipótesis planteadas hasta ese momento. No es el azar ni son los atributos característicos del informante la clave para seleccionar cada nuevo informante o grupo de informantes o cada nueva institución social, lo que verdaderamente determina esa selección es la capacidad de tales informantes para ofrecer un cambio o una manera diferente de interpretar la realidad respecto a la ya conocida. Se produce en el estudio, como consecuencia de esta estrategia, la continua inclusión de casos capaces de proporcionar explicaciones diferenciadas y de permitir el *análisis comparativo* base de la formulación teórica.

El análisis comparativo se realiza a diferentes niveles. Así, podemos hablar de un *nivel conceptual* asociado a la selección de cada nuevo informante o grupo, que resulta fundamental para determinar el tipo de comparación -más simple o más sustantiva- que puede realizar el investigador con los datos y la formulación misma de las hipótesis de trabajo que jalonan su estudio. Pero, al mismo tiempo, es preciso hablar del *alcance ex-*

plicativo que los datos tienen en relación con el contexto educativo del que tales informantes o grupos forman parte. Y, por último, la comparación de los grupos también ofrece simultáneamente maximización y minimización de las diferencias y similitudes de los datos que aluden a las categorías de análisis que están siendo estudiadas en cada caso. Al *minimizar* las diferencias entre los grupos que están siendo comparados se incrementa la posibilidad de que el investigador recoja muchos datos similares sobre una categoría de análisis dada, al tiempo que ayuda a establecer un conjunto definido de condiciones que caracterizan a una categoría. Al *maximizar* las diferencias entre los grupos de comparación, se incrementa la probabilidad de que el investigador recoja diferentes datos relativos a una misma categoría. En el cuadro 7.1 se presenta un esquema comparativo que analiza las consecuencias de los procesos de maximización y minimización.

Datos relativos a la categoría

<i>Diferencias de grupo</i>	<i>Similar</i>	<i>Distinto</i>
Minimizado	La máxima similitud en los datos permite: 1) verificar la utilidad de la categoría; 2) generar propiedades básicas; 3) establecer un conjunto de condiciones para un nivel de la categoría. Estas condiciones pueden utilizarse con una intención predictiva.	Descubrir diferencias fundamentales bajo las que se modifican las hipótesis y categorías.
Maximizado	Reconocer uniformidades esenciales con el mayor alcance posible	La máxima diversidad en los datos fuerza rápidamente: 1) un profundo desarrollo de las propiedades de las categorías; 2) la integración de propiedades y categorías; 3) la delimitación del alcance de la teoría.

Cuadro 7.1: Consecuencias de las diferencias entre la minimización y la maximización en la comparación de grupos al generar teoría (Glaser y Strauss, 1967: 58).

El proceso comparativo se detiene cuando se alcanza, lo que Glaser y Strauss (1967: 61-62) denominan *saturación teórica*. El investigador que sigue una estrategia como el muestreo teórico continuamente está trabajando con múltiples informantes o grupos, implicados en múltiples situaciones educativas. Es un trabajo que requiere no poco esfuerzo comparativo por parte del investigador, que debe valorar cuántos informantes o grupos debería seleccionar para contrastar cada hipótesis o parte de su teoría. La saturación teórica de la categoría es, precisamente, el criterio para juzgar cuándo debe detenerse el proceso de selección de los diferentes grupos o informantes que

tienen que ver con una categoría de análisis. La saturación, en el contexto de significado que estamos definiendo, viene a significar la imposibilidad para encontrar nuevos datos que añadan nuevas propiedades a una categoría. Alcanzada ésta la búsqueda de nuevos contextos y situaciones, o el trabajo con nuevos informantes y grupos, no proporciona ninguna novedad explicativa.

Cuando una categoría de análisis se satura el investigador trabaja para conseguir nuevos grupos que aporten datos a las restantes categorías de análisis, en un intento de lograr una saturación de todo el esquema interpretativo desarrollado en el transcurso de la investigación.

Este tipo de estrategias de muestreo está especialmente recomendada en aquellas situaciones de investigación en las que se pretende documentar perspectivas particulares ante un problema o proporcionar una interpretación holística que analice en profundidad las interdependencias observadas entre diversos elementos de un mismo contexto (Patton, 1980). Resulta muy útil cuando se combina con algún diseño de estudios de casos múltiples. Este tipo de diseño supone utilizar “grupos de comparaciones múltiples para encontrar los tipos de estructuras sociales que hacen que una teoría o subteoría pueda ser aplicable” (Miles y Huberman, 1984:151). En realidad, se responde al propósito de incrementar el alcance de cada estudio al tiempo que se asegura cierta *lógica de replicación* de los hallazgos. Entendemos que la consideración de casos múltiples incrementa los grados de libertad y hace más plausible cualquier intento de generalización, dado que puede establecerse el rango de generalidad de un hallazgo o explicación y, al mismo tiempo, concretarse las condiciones bajo las que puede darse esta explicación.

Cada uno de los casos de una investigación de este tipo sería, en realidad, un estudio *total*, en el que se persigue evidencia en función de hechos y conclusiones relacionadas con ese caso; las conclusiones de cada caso son, más tarde, consideradas como información necesaria para la replicación con otros casos. De cada caso se eleva un informe en el que se recogen las proposiciones particulares demostradas (o no demostradas). El cruce de casos indica el alcance de la lógica de replicación y explica por qué ciertos casos pueden predecir algunos resultados, mientras otros casos son buenos predictores de los resultados contrarios (Yin, 1984: 52).

2. LA RECOGIDA DE DATOS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar. Es, por tanto, un proceso por el que se elaboran o estructuran en mayor o menor grado determinados objetos, hechos, conductas, fenómenos, etc.

El dato que se obtiene como consecuencia de ese proceso es una elaboración, un ente inseparable de la estrategia seguida para recogerlo. Los datos no existen con independencia del procedimiento y/o el sujeto que los recoge y, por supuesto, de la finalidad que se persiga al recogerlos.

Parece evidente, pues, que el desarrollo del proceso de recogida de datos no puede separarse de las cuestiones que nos preocupan en un proceso de investigación, del contexto en que éste se desarrolla y, sobre todo, de nuestra condición de persona. Lo que da valor a los datos que se recogen es la actitud y la conducta de quien realiza el proceso de investigación, mientras que las técnicas que utiliza no son sino el reflejo de su predisposición y de su actuación en dicho proceso. El problema de cómo acercarnos a una situación social es el problema de cómo pensamos y sentimos esa situación, y de cómo nuestra propia visión de las cosas afecta a la recogida de los datos.

Los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales de los que deben valer-se quienes realizan una investigación cualitativa. Les permiten contrastar una realidad por sí mismos. Los demás procedimientos no son sino mediadores entre el especialista y los hechos que pretenden recogerse.

En este sentido, la primera preocupación debe ser la de educar nuestra percepción para que sea selectiva al acercarse a la información de interés y la de habituarnos a retener esa información. Dicho de otro modo, la recogida de datos comienza cuando somos capaces de comparar situaciones, captar contradicciones y diferencias, escuchar las distintas opiniones sobre un problema por nosotros mismos. A partir de ese momento, la construcción o aplicación de procedimientos más o menos estructurados para recoger datos resultará más productiva: estará guiada por nuestras percepciones iniciales. ¿Qué procedimientos, más o menos estructurados, pueden complementar nuestra recogida inicial de datos?

El problema objeto de nuestro estudio, el marco de referencia teórico experiencial desde el que se sitúa ese problema y nuestro primer contacto con el campo (entorno natural en que se desarrolla la acción), puede ayudarnos a establecer una serie de cuestiones que serán nuestra guía para la posterior recogida de datos.

Salvo en procesos de investigación en los que se pretende explorar situaciones sobre las que carecemos de cualquier tipo de información, los datos no se recogen *a ciegas* sino teniendo presente el tipo de información que se necesita en cada momento del estudio y con qué finalidad se va a recoger. “Hablemos de una sola clase o incluso de un solo individuo ¿podrías (...) registrarlo todo?” (Wolcott, 1986: 18).

Como consecuencia de lo anterior, antes de seleccionar uno o varios procedimientos de recogida de datos para un estudio parece pertinente responder a cuestiones como: ¿qué tipo de información persigo?, ¿cómo pretendo recogerla?, ¿en qué forma va a quedar registrada?

Supongamos que deseo conocer el proceso de integración escolar en un aula y que la pregunta a responder es la siguiente: ¿en qué ocupan su tiempo los niños integrados?, o también, ¿en qué actividades, tareas o juegos se hallan implicados? Si para responder a estas preguntas pretendo apoyarme en la información que pueden proporcionarme mis propias percepciones y mi particular manera de interpretar las cosas, la observación es el método apropiado para recoger los datos. En cambio, si la respuesta a la pregunta está condicionada a la información que solicito de otra persona, la entrevista o el cuestionario me ayudarán mejor a recoger los datos.

Como puede verse en el cuadro 7.2, los diferentes procedimientos y técnicas de investigación permiten recoger datos desde el sistema perceptual e interpretativo del investigador, solicitar información desde la perspectiva de los participantes, contrastar la perspectiva que sobre un problema tiene el investigador a partir de las opiniones y juicios de los participantes en el estudio o utilizar al propio investigador o a las participantes como fuentes de información sobre sí mismos en el desempeño de determinadas tareas en un contexto determinado.

LA INFORMACIÓN SE RECOGE A PARTIR DE			
<i>La forma en que el investigador percibe e interpreta la realidad</i>	<i>La perspectiva de los demás participantes en la investigación</i>	<i>La respuesta de los participantes a la perspectiva del investigador</i>	<i>La perspectiva que investigador o participantes tienen de sí mismos</i>
Observación (listas de control, sistemas de categorías, sistemas de signos, observaciones no estructuradas, documentos y diarios, fotografías, vídeos, etc.)	Entrevistas no estructuradas, documentos, diarios (de profesores, alumnos).	Entrevistas estructuradas, cuestionarios, escalas, tests, técnicas proyectivas, etc.	Diarios, cuestionarios autoaplicables, técnicas de grupo.

Cuadro 7.2: Clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos según quiénes solicitan y aportan la información.

Los procedimientos y métodos de observación y encuesta con mayor nivel de estructuración (v.g. entrevistas estructuradas, listas de control, sistemas de signos, sistemas de categorías) permiten recoger y contrastar información utilizando como esquema de referencia la propia interpretación del investigador. En cambio, los procedimientos y métodos con un nivel más bajo de estructuración (v.g. entrevistas no estructuradas o etnográficas, diarios, técnicas de grupo, etc.) facilitan la recogida de información tomando como referencia el esquema de significados que proporcionan aquéllos que aportan la información.

Concretemos algo más la pregunta anterior con otras cuestiones alternativas: 1) en una sesión de clase, ¿con qué frecuencia atiende el profesor a un niño integrado?; 2) ¿el niño integrado solicita ayuda del profesor?; 3) ¿en qué grado aceptan los compañeros al niño deficiente?; 4) en la clase de hoy, ¿cómo se ha enseñado a los deficientes el concepto de número?; 5) ¿qué percepción tiene el profesor de lo ocurrido esta mañana en el aula?; 6) ¿qué ha ocurrido esta mañana en la clase de integración? Todas estas preguntas pueden contestarse acudiendo a datos proporcionados por la observación, sin embargo, cada una de ellas se adecua preferentemente a un sistema distinto: la primera a un sistema de categorías, la segunda a una lista de control, la tercera a una

escala de estimación, la cuarta a una observación descriptiva, la quinta a un diario y la sexta a un sistema tecnológico (una grabación en audio y/o vídeo).

Como puede verse en el cuadro 7.3, los procedimientos y técnicas de recogida de datos pueden adaptarse a los objetivos que se fija el especialista. En la construcción de muchos de estos procedimientos y técnicas es, precisamente, la intencionalidad de quien hace la investigación la que determina su carácter más o menos estructurado o el grado en que se guía la respuesta de los sujetos. Así, podemos encontrar que un mismo procedimiento puede utilizarse para describir una situación, contrastar una explicación o modelo, interpretar lo que otros piensan o hacen, analizar la conducta o las creencias de investigadores o participantes o ayudar a que las personas implicadas en una investigación tomen conciencia de un problema o de sus posibles vías de solución.

OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS
<i>Describir una situación</i>	Cuestionarios, observación no estructurada, entrevista no estructurada, escala, inventarios...
<i>Contrastar una explicación</i>	Tests, lista de control, sistema de categorías, sistema de signos, escala de estimación, entrevista estructurada ...
<i>Interpretar lo que otros piensan</i>	Diario, documento, biografía, entrevista no estructurada, historia de vida
<i>Analizar lo que pienso</i>	Autobiografía, diario, observación no estructurada, fotografía, cuestionario autoaplicable
<i>Ayudar a que otros tomen conciencia</i>	Diario, unidades narrativas, triangulación, encuesta feed-back, grupo de discusión, técnicas de grupo

Cuadro 7.3: Clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos según los objetivos establecidos por el investigador.

Podemos complicar aún más las cuestiones anteriores y preguntarnos además si estamos dispuestos a recoger datos implicándonos en mayor o menor grado en la situación observada, de modo que nuestra observación se sitúe en el continuo participante-no participante (ver cuadro 7.4).

Imaginemos un planteamiento similar en el caso de que se solicite información de otros para responder a nuestras preguntas. De nuevo las metas que se persiguen en una investigación y las cuestiones a considerar van a precisar una recogida de datos a través de cuestionarios, entrevistas o escalas de diferente formato, con declaraciones o preguntas también diversas. También, nuevamente, el tipo de información que recogamos estará determinada por el rol que se asuma: el investigador irá a contrastar en otros (colaboradores, sujetos) su interpretación del problema, introduciendo para ello sus propios conceptos; el participante tratará de negociar significados, los conceptos

GRADO DE IMPLICACIÓN	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS
<i>Implicación mínima</i>	Tests, cuestionarios, escalas, técnicas sociométricas, entrevistas no estructuradas, observación no participante
<i>Indiferente</i>	Vídeo, fotografía
<i>Se busca la implicación</i>	Observación participante, entrevista en profundidad, triangulación

Cuadro 7.4: Clasificación de los procedimientos y técnicas según el grado de implicación del especialista en la recogida de datos.

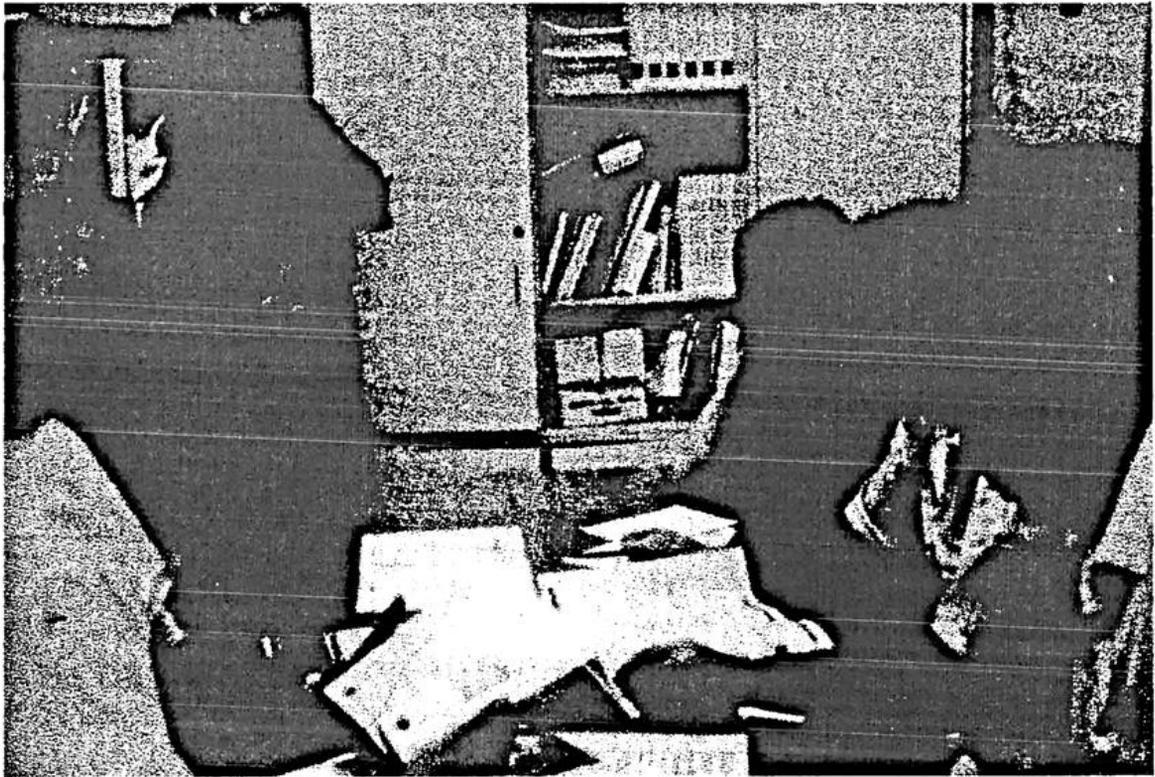
van emergiendo del intercambio de datos con los demás participantes; de igual modo la información se verá afectada por el rol que se asuma.

Lo importante en cualquier caso es que el investigador y los participantes, sobre todo en los diseños elaborados desde un enfoque de investigación-acción, sean conscientes de los roles que pueden plantearse en la investigación y del papel que determinados procedimientos y métodos de recogida de datos pueden jugar para perfilarlos o para desdibujarlos; y, de igual modo, hay que tener en cuenta que la elección de un determinado procedimiento de recogida de datos puede favorecer la presencia de ciertos roles en el trabajo de campo y el establecimiento de un determinado status para investigadores y participantes.

Pero además no basta con recoger información. Ésta ha de quedar registrada de modo que permita una revisión y un análisis posterior por parte de investigadores y/o participantes. Según el foco de interés del estudio, el registro puede cobrar formas muy diferentes (ver cuadro 7.5).

FINALIDAD DEL REGISTRO	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS
Conservar lo significativo	Registro de anécdotas, cédula, hoja de respuesta
Conservar con todo detalle toda la información	Notas de campo, transcripciones de entrevistas
Conservar la producción verbal (incluso ruidos)	Grabaciones en audio
Conservar lo que el investigador percibe como un todo fijo	Fotografía, diapositivas, vídeo
Conservar lo que el investigador percibe como un todo en movimiento	Vídeo
Conservar lo que el investigador o los participantes se ven a sí mismos	Diario, incidentes críticos, registro de muestras, notas de campo

Cuadro 7.5: Clasificación de los procedimientos y técnicas según el modo en que se registra la información recogida.



Los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales de los que deben valerse los investigadores cualitativos.

Los registros anecdóticos pueden permitirnos conservar fragmentos de escenas significativas de la clase, aunando la descripción del hecho con su interpretación. Si se pretende, en cambio, hacer una descripción momento a momento de los acontecimientos que tienen lugar en el contexto más amplio de una institución educativa o en el más limitado de una clase, el registro detallado de esos acontecimientos mediante las notas de campo pueden ser de mayor utilidad. De igual modo, la transcripción completa de una entrevista o de sus partes más significativas, ofrece al investigador una información crucial para validar las hipótesis de su estudio. Por otra parte, los sistemas tecnológicos resultan más adecuados si lo que pretendemos es un registro de carácter permanente que sitúe los acontecimientos de la clase dentro de un continuo de sonido (magnetófono), de imagen (fotografía) o de ambos a la vez (vídeo). Este último medio, resulta un excelente soporte para registrar la realidad analizada como un todo en movimiento. Fácilmente manipulables se adecuan a fines diversos en un proceso de investigación, incluso cuando lo registrado se utiliza como base para plantear una entrevista, puede aportar nuevos datos al investigador sobre el problema de investigación.