

La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social. Meo, A. y A. Navarro. (2009). Buenos Aires: Oicom System.

Capítulo 5: La entrevista: el antes, el durante y el después

Alejandra Navarro

“Preguntar y escuchar” parece a simple vista una tarea sencilla que cada uno de nosotros pone en práctica cotidianamente. Este proceso que involucra por lo menos a dos personas, puede asumir diferentes formas: un intercambio verbal entre dos o más actores (entrevistas individuales o grupales), un intercambio presencial, telefónico o por correo. Más allá de las distintas situaciones y focos de interés, la situación de hacer entrevistas se ha hecho tan común que algunos/as autores/as señalan la existencia de una “*interview society*” (Atkinson y Silverman 1997; Silverman 1993). El hecho de que las entrevistas sean sobre-utilizadas y se parezcan mucho a conversaciones cotidianas no debe ocultar las particularidades y complejidades que asume cuando es utilizada por investigadores sociales (Kvale 1996). Las entrevistas implican un conjunto de suposiciones y entendimientos sobre la situación de intercambio que no se encuentran normalmente asociadas con la conversación casual (Denscombe 1999; Valles 2000); de allí la importancia de planificar y preparar su uso en el marco de una investigación.

En este capítulo, reflexionaremos acerca del uso de la entrevista en el marco de la investigación social, deteniéndonos en el antes, el durante y el después de la situación de entrevistar. El capítulo se divide en tres secciones. En la primera, presentaremos y reflexionaremos acerca de las diversas definiciones de entrevista que presenta la literatura académica. Nos detendremos brevemente en el modelo comunicacional que encontramos por detrás de ese intercambio verbal, para finalmente, presentar los tipos de entrevista en relación a su nivel de estructuración. En la segunda sección, nos detendremos a reflexionar acerca de tres tareas que deben realizarse antes de comenzar a hacer las entrevistas. Profundizaremos en los criterios de selección de los casos, destacando su carácter dinámico. Seguidamente, analizaremos la importancia del acceso para lograr un buen acercamiento a los entrevistados así como un buen desarrollo de la investigación. Finalmente, destacaremos los elementos implicados en la construcción de la guía de la entrevista y su estrecha relación con los objetivos de investigación. Por último, en la tercera sección, presentaremos algunas de las estrategias sugeridas por la literatura para llevar adelante las entrevistas, así como una serie de criterios para evaluar (Kvale 1996) nuestro desempeño como entrevistadores/as. Finalmente, profundizaremos en el después de las entrevistas y los diferentes modos de traducir los relatos orales, así como en la utilidad de los diferentes memos que acompañan a la entrevista.

A partir de la literatura especializada, es posible reconocer variadas maneras de definir a “la entrevista cualitativa”. En primer lugar, es posible identificar en los textos, que la entrevista es una “*situación social*” en la que interactúan por lo menos dos personas con el propósito de obtener descripciones e interpretaciones de los significados de ciertos fenómenos desde la mirada de los actores sociales. Kvale (1996: 14) señala que la entrevista es un “un intercambio de miradas (“*inter view*”) entre dos personas que se encuentran conversando acerca de un tema de mutuo interés”. Es una situación de interacción social en la que el/a entrevistador/a busca que su entrevistado/a relate, “desentierre de la memoria parte de su vida y de su experiencia que tiene marcados contenidos emocionales” (Sautu 1999: 43). El interés está en la mirada de aquél que es interrogado para profundizar en sus puntos de vista y en sus valoraciones. La entrevista, siguiendo a Patton (2002), nos permitiría “entrar” en la perspectiva de otra persona, asumiendo que esa perspectiva es significativa. El supuesto ontológico, en concordancia con el paradigma cualitativo, es el de un actor involucrado y activo, generador y creador de la realidad y de relatos vivos.

En segundo lugar, acompañando esta idea de situación social entre dos, diversos trabajos destacan el *carácter intersubjetivo de esta co-construcción* de los relatos (Patton 2002; Fontana y Frey, 2005, Kvale 1996, Holstein J y Gubrium, J. 1997, Silverman 1997). La naturaleza activa y co-producida de la situación de entrevista es señalada por Fontana y Frey, (2005) cuando afirman que:

“dos o más personas están involucradas en una situación y su intercambio crea la “situación de entrevista”. La clave es la naturaleza activa del proceso. Entre los dos construyen el relato de la entrevista.”

(Fontana y Frey 2005:696. Traducción propia).

Asimismo, Holstein y Gubrium (1997) destacan que la narrativa que se produce en la situación de intercambio verbal es una construcción in situ entre dos participantes. Ambos/as participan de la elaboración del relato. Desde este punto de vista, la entrevista es más que una guía de preguntas que desarrolla un/a entrevistador/a. La entrevista es una co-participación de dos actores creando narrativas; “es un encuentro social en el cual el conocimiento es co-construido” (Holstein y Gubrium 1997: 114). En tercer lugar, podemos definir a las entrevistas como un intercambio de miradas entre dos que no son iguales. Existe claramente una *asimetría de poder* en la relación que se establece dado que es “el entrevistador quien define la situación, introduce los temas de la conversación y a través de sus preguntas guía el curso de la conversación” (Kvale 1996: 126). Esta cita coincide con la postura de Denscombe (1999). El autor destaca la existencia de un acuerdo tácito en la relación que se establece entre el/a entrevistado/a y el/a entrevistador/a, siendo este último quien establece y “controla” la agenda de discusión que no es arbitraria, sino que está orientada a investigar un tema determinado (Denscombe 1999: 110). Caplow (1956) acompaña esta idea al afirmar que:

“la participación del entrevistado y el entrevistador cuenta con “expectativas explícitas”: el uno de hablar y el otro de escuchar. El entrevistador anima constantemente al entrevistado a hablar, sin contradecirle. A los ojos del entrevistado, el encargado de organizar y mantener la conversación es el entrevistador”.

(Caplow (1956), citado por Valles 2000: 180)

Igualmente, queremos destacar que estas expectativas y reglas reales deberían ir acompañadas de una posición reflexiva y abierta por parte del/a entrevistador/a. La misma implicaría asumir que las preguntas son disparadores que acompañan el desarrollo de un relato que adquiere vida y autonomía propia.

Desde una perspectiva antropológica se destaca que la entrevista es más que una relación social a partir de la cual se construyen relatos (Guber 2004; Hammersley y Atkinson 1994). La entrevista es una instancia de *observación*, “es un acontecimiento social en el que el entrevistador (y el entrevistado) es un observador participante” (Hammersley y Atkinson 1994: 141). Entender a la entrevista de esta manera implica prestar atención al contexto que la rodea. Como señala Guber (2004:203) “al material discursivo debe agregarse la información acerca del contexto del entrevistado, sus características físicas y su conducta”.¹ Teniendo presente cada una de estas definiciones de entrevista, podemos afirmar que en el marco de la investigación social se las utiliza cuando:

- Deseamos obtener gran riqueza informativa en palabras y enfoques de los entrevistados (Kvale 1996; Valles 2000; Silverman 1997).
- Buscamos profundizar en emociones, experiencias y sentimientos (Silverman 1997; Fontana y Frey 2005; Sautu 1999; Guber 2004).
- Deseamos profundizar en temas sensibles (Sautu 1990; Patton 2002; Denscombe 1998).
- Buscamos profundizar en los sistemas de representación, las creencias, valores, los diferentes modos de representar la realidad (Kvale 1996; Fontana y Frey 2005; Holstein y Gubrium 1997).

Para lograr estos propósitos, el rol del investigador/a–entrevistador/a es fundamental dado que es él/ella quien dispone de diferentes recursos para generar los espacios de intimidad y comodidad que requiere el entrevistado para desplegar su relato.

Esta búsqueda de información verbal en el contexto de una investigación académica implica tener en cuenta, tal como señala Foddy (1993), al menos dos modelos de teorías comunicacionales. Uno de ellos siguiendo al autor (1993: 12-18), responde al tradicional modelo de la encuesta², el otro refiere al uso de la entrevista en la investigación cualitativa. La perspectiva teórica del Interaccionismo Simbólico (Blume 1982) resulta útil para comprender los supuestos sobre los que se apoya el uso de esta técnica.

Guber (2004) sostiene que en el proceso de conocimiento, las preguntas y respuestas no deben entenderse como dos bloques separados, por el contrario, son partes de una misma reflexión y lógica. Esa lógica, en palabras de la autora:

¹ Aunque las entrevistas no se realicen en el marco de un trabajo de campo etnográfico, siempre se acompaña la desgrabación con notas de entrevista. Esto será desarrollado hacia el final del capítulo.

² Foddy (1993: 13-14) indica que la esencia del modelo de encuesta es una sucesión de preguntas estandarizadas (estímulos) y respuestas por parte de los encuestados. Se parte del supuesto de que todos los respondientes entienden las preguntas y tienen la información que requiere el investigador. Igualmente, cabe destacar que en toda investigación con encuestas hay un trabajo previo de elaboración del cuestionario, donde se definen las preguntas y su secuencia, siempre teniendo presente la población bajo estudio.

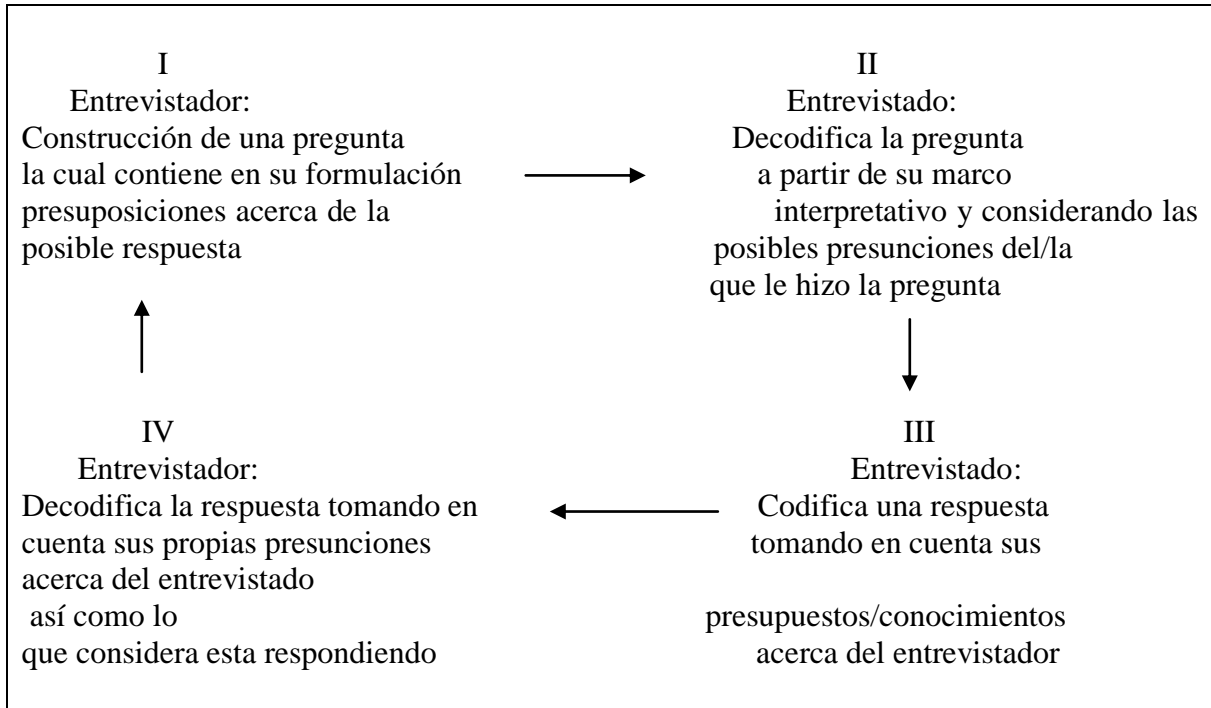
“es la de quien interroga: el investigador. Cuanto diga (el informante) será incorporado por el investigador a su propio contexto interpretativo, a su propia lógica. Al plantear sus preguntas, el investigador establece el marco interpretativo de las respuestas, es decir, el contexto donde lo verbalizado por los informantes tendrá sentido para la investigación y el universo cognitivo del investigador”

(Guber 2004: 206-207)

Para entender el intercambio verbal que se establece cuando uno utiliza la técnica de la entrevista cualitativa, nos parece pertinente apoyarnos en la perspectiva del interaccionismo simbólico. Este enfoque teórico parte de tres premisas fundamentales. La primera de ellas, siguiendo a Blumer (1982:2), postula que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. El significado de esas cosas surge como consecuencia de la interacción social que cada uno/a mantiene con el/a otro/a. Finalmente, los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas.

Estas tres premisas parten del supuesto de que los agentes no actúan por un simple estímulo respuesta, sino que interpretan situaciones que tienen un significado y en ese acto de interpretar construyen posibles líneas de acción. De allí que, “la interpretación, planificación y actuación son tareas interrelacionadas de un proceso que se repite en cada situación social” (Foddy 1993: 19). Cada parte de esa diada interactúa en el proceso. El hecho es que cada uno de ellos al interpretar y actuar no sólo tiene en cuenta su propia mirada sino también la del/a otro/a. Esto está presente en la situación de entrevista, y Foddy (1993: 22) lo gráfica del siguiente modo:

Cuadro 5.1. Modelo de la perspectiva del interaccionista simbólica acerca del proceso de pregunta-respuesta



Fuente: Foddy (1993)

Este modelo teórico implica tener en cuenta que los significados de los actos sociales son producto de la interacción de aquéllos que participan del mismo, y que cada una de esas partes tiene en cuenta aspectos contextuales para interpretar las preguntas y construir la respuesta. Uno siempre intenta tener presente los marcos interpretativos del/a otro/a (Guber 2004) en dicha interacción.

Tipos de entrevista

En relación a los tipos de entrevista, la literatura académica presenta diferentes clasificaciones. Valles (2000: 180-183), por ejemplo, destaca las entrevistas de asesoramiento, las médicas, las de investigación, las de evaluación. Cada una de ellas se propone objetivos e intereses distintos. En el marco del método biográfico, Sautu (1990: 41) destaca y distingue las entrevistas etnográficas y las interpretativas. Guber (2004: 203), por su parte, señala la existencia de variantes de esa técnica que van desde la encuesta, las entrevistas clínicas, las focalizadas en una temática, etc. Cada una de ellas refiere a un marco, fin y modalidad específicos. Asimismo, las entrevistas pueden ser individuales o

grupales³, cara a cara o telefónicas o por correo, así como por e-mail (Fontana y Frey 2005). Kvale (1996: 101) identifica diferentes tipos de entrevistas individuales en relación al tipo de la información sobre el cual profundizan: opiniones, hechos fácticos, actitudes, historias de vida, etc. Flick (2004: 87-139) da cuenta de diferentes modos de profundizar en *datos verbales* a través de entrevistas semiestructuradas, entrevistas narrativas y entrevistas grupales. Más allá de cada uno de esta clasificación, todas estas entrevistas pueden diferenciarse entre sí por su nivel de estructuración. A continuación, haremos referencia a las entrevistas cara a cara, individuales, y las analizaremos en función de su nivel de estructuración.

Según Patton (2002) y Fontana y Frey (2005), es posible identificar cuatro tipos de entrevistas individuales:

1. Sin estructurar / etnográfica.
2. Semi-estructurada.
3. Abierta estandarizada.
4. Estructurada.

Los últimos dos tipos de entrevista no serán desarrollados ya que no refieren al modo más habitual de indagar en investigaciones cualitativas. Sobre todo el último tipo, el cual corresponde a las encuestas. En el caso de las entrevistas abiertas estandarizadas, Patton (2002: 344) las define como entrevistas, con una guía de preguntas abiertas fijas elaboradas con antelación al inicio del trabajo de campo. Este instrumento se asemeja al cuestionario de una encuesta en el modo en que se presentan las preguntas y su estandarización. La única diferencia es que las mismas son abiertas.

A continuación, presentaremos las principales características de las entrevistas sin estructurar y las semi-estructuradas.

Entrevistas sin estructurar / etnográfica

Una entrevista sin estructurar refiere a un tipo de entrevista flexible y abierta que se desarrolla a lo largo del trabajo. Es un intercambio verbal entre dos actores, en el que el/a entrevistador/a identifica una serie de temas a discutir, los cuales no responden a un esquema rígido, sino que son introducidos por el/a investigador/a en la medida en que no sean desarrollados espontáneamente por el/a entrevistado/a. La principal particularidad de este tipo de entrevista es su flexibilidad y apertura. Se asemeja a una conversación, pero conserva el propósito de la investigación.

El siguiente gráfico da cuenta de los diferentes modos de denominar a las entrevistas sin estructurar.

³ Existe una vasta literatura que da cuenta de la utilización de la entrevista grupal/grupos focales. Consultar Morgan (1988) y (1993); Krueger (1988) y (1998); Stewart y Shamdasami (1990), entre otros. Fontana y Frey (2005: 705) identifican distintos tipos de entrevistas grupales, tales como grupos focales, “tormenta de ideas”, grupos Delphi, entrevistas grupales en el campo o en laboratorio.

Cuadro 5.2. Tipos de entrevistas sin estructurar / etnográficas

<p><i>Conversación Informal</i> (Patton 2002)</p>	<p><i>Entrevista antropológica / informal / no directiva</i> (Guber 2004)</p>	<p><i>Entrevista Etnográfica</i> (Sautu 1999)</p>	<p><i>Entrevista sin estructurar / en profundidad / abierta</i> (Fontana y Frey 2005)⁴</p>
<p>El autor señala que es el tipo de entrevista más abierta, también llamada “inestructurada” o “etnográfica”. Se desarrolla durante el trabajo de campo etnográfico y es totalmente flexible en relación a las dimensiones que profundiza, así como en el modo en que lo hace. Este tipo de entrevista resulta adecuado cuando uno puede permanecer por un tiempo prolongado en el campo. Las entrevistas surgen de modo espontáneo y se adecuan a cada situación particular del campo.</p> <p>El ser inestructurado y flexible, no implica la inexistencia de un foco de interés.</p>	<p>Guber desataca que este tipo de entrevista se desarrolla en el marco del trabajo antropológico de campo y está acompañada por la observación.</p> <p>La autora señala la importancia de la “no directividad” de la entrevista para, de ese modo, corregir la imposición del marco del investigador; “esa no directividad se entiende como el resultado de una relación socialmente determinada en la cual cuentan la reflexividad de los actores y la del investigador” (Guber 2004: 211).</p> <p>En las entrevistas no dirigidas el investigador debe lograr comprender el universo cultural del otro.</p> <p>La autora sugiere tres procedimientos para llevar adelante la entrevista antropológica: la atención flotante del/a investigador/a, la asociación libre del/a informante y la categorización diferida del/a investigador/a.</p>	<p>La autora destaca que este tipo de entrevista comparte los rasgos de una conversación amistosa, orientada a recabar información que fue definida previamente. Tiene contenidos simbólicos y rituales enraizados en las historias previas de los interactuantes.</p> <p>Por lo general, esta entrevista se utiliza en el contexto del trabajo de campo, donde el/a investigador/a con frecuencia adopta la posición de observador/a participante. Asimismo, el/a investigador/a se encuentra familiarizado/a con el grupo de personas con las cuales establece conversaciones.</p>	<p>Bajo la denominación “entrevista sin estructurar” los autores señalan que la misma también es definida como abierta, en profundidad o etnográfica.</p> <p>El hecho de entrevistar va siempre acompañado de la observación y se desarrolla en el marco del trabajo de campo etnográfico.</p> <p>Citando a Spradley (1979), los autores destacan que este tipo de entrevista busca “entender” más que “explicar”. La permanencia en el campo es central y colabora a obtener un conocimiento profundo del fenómeno que se está estudiando.</p>

Fuente: Elaboración propia.

La clasificación presentada en relación a las entrevistas sin estructurar, no pretende ser exhaustiva, es sólo una muestra de diferentes modos de denominar a este tipo de entrevistas.

⁴ Fontanay y Frey (2005) distinguen dos tipos de entrevista inestructurada: la historia oral y la entrevista creativa (*creative interviewing*). La primera se difiere de otros tipos de entrevistas inestructuradas por el propósito, pero no metodológicamente. En el caso del segundo tipo, en varios encuentros y a través de diferentes reportes orales con un mismo sujeto, se conforma una “historia de vida”.

Más allá de las etiquetas, todas estas aproximaciones coinciden en varios aspectos: todas se enmarcan en el denominado método etnográfico, y la entrevista es presentada como una técnica que acompaña a la observación. Esta estrategia metodológica requiere de una estadía prolongada en el escenario. La entrevista sin estructurar se enmarca en un diseño flexible. Aunque el foco de interés aparece claramente, no siempre uno sabe de antemano qué va a preguntar, ni cuáles son los aspectos sobresalientes, eso surge durante el trabajo de campo y en el intercambio con los actores. Por lo tanto, las preguntas pueden ir cambiando y surgir nuevas dimensiones sobre las cuales profundizar. En todos los casos, y a pesar de la flexibilidad a la que se hace referencia, el propósito de la investigación es lo que guía, aunque las preguntas y las dimensiones vayan apareciendo en el proceso. El uso de este tipo de entrevistas requiere de una gran habilidad y experiencia por parte del/a investigador/a, para lograr captar los sentidos del otro e identificar esas dimensiones no contempladas.

Entrevistas semi-estructuradas

Este tipo de entrevistas es muy utilizado en las ciencias sociales. Kvale (1996) la define como conversación que se desarrolla a partir de una secuencia de temas a cubrir, que pueden estar guiados por preguntas, las cuales no son necesariamente fijas, sino que irán variando en función del/a entrevistado/a y la situación. Tal como señala el autor, “hay una apertura para modificar la secuencia y las formas de las preguntas teniendo en cuenta las respuestas del entrevistado así como su relato” (Kvale 1996: 124). En comparación con las entrevistas sin estructurar o etnográficas, donde la duración del trabajo de campo facilita el intercambio de ideas y un mejor conocimiento de los/as informantes, en las entrevistas semi-estructuradas, cara a cara, el/a entrevistador/a tiene un tiempo limitado para establecer un atmósfera en la que los/as entrevistados/as se sientan cómodos para expresar sus sentimientos, experiencias e interpretaciones en torno a la temática discutida. De allí también, la importancia de la experiencia y habilidad experticia para entrevistar. En el caso de las entrevistas sin estructurar, esta experiencia está relacionada con la habilidad para entablar contactos y charlas espontáneas, no programadas y preguntar y repreguntar sin una guía preestablecida. En este caso, con la habilidad para generar ese clima propicio en un tiempo limitado y, en ocasiones, único.

La “entrevista guiada” a la que refiere Patton (2002: 343) se asemeja en sus características a la semi-estructurada. Para llevar adelante esta situación diádica, hay una guía con una lista de preguntas o temas para ser explorados en el curso de la entrevista. Esta guía contiene los temas o dimensiones sobre las cuales el/a entrevistador/a desea conversar con el/a entrevistado/a. Patton (2002) coincide con Kvale (1996) en que esas preguntas no son fijas, sino que acompañan a la conversación.

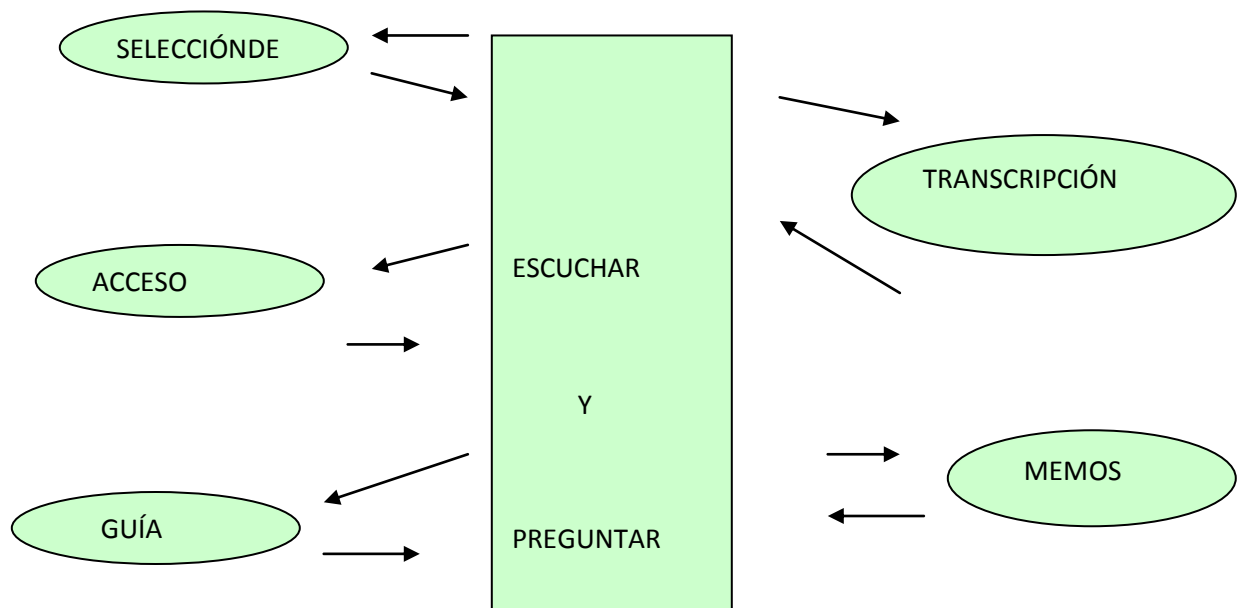
Hasta acá, hemos presentado la posición de distintos autores en relación a qué se entiende por entrevista cualitativa donde se destacó su carácter activo, no neutral y de co-construcción de un relato que, a simple vista, pareciera ser del/a entrevistado/a, pero que está conformado también por las preguntas que hace el/a investigador/a. Finalmente, destacamos las principales características de las entrevistas sin estructurar y semi-estructuradas.

La estrategia metodológica en la investigación con entrevistas

En las secciones que continúan, examinaremos la “estrategia metodológica” de una investigación con entrevistas: el antes, el durante y el después de la situación de preguntar y escuchar. Como vimos en el Capítulo 4, es un momento de la investigación en la que varias tareas se desarrollan simultáneamente. Una vez definidos los objetivos, se tomarán decisiones acerca de la selección de los casos, del armado de la guía de la entrevista y del acceso y contactos que habiliten a indagar en esos aspectos, en principio relevantes, para los propósitos de la investigación. Luego se realizarán las entrevistas y se definirá el modo en que se traducirán los testimonios.

El siguiente gráfico da cuenta tanto de estas primeras tareas que conforman la antesala de la situación de entrevistar, como de aquéllas que se desarrollan una vez iniciado el campo. Todas ellas deben entenderse como momentos dinámicos del proceso de investigación y en íntima relación.

Gráfico 5.1. El antes, el durante y el después de la entrevista



Fuente: Elaboración propia

“El antes” de las entrevistas

Embarcarse en una investigación con entrevistas implica una adecuada preparación y planeamiento, así como una sensibilidad al carácter complejo de toda interacción social (Denscombe 1998). En esta planificación, hay ciertas decisiones que deben tomarse antes de iniciar el trabajo de campo. Es necesario comenzar a definir a quiénes se va a entrevistar

(selección de casos), el modo en que se va acceder a esos/as entrevistados/as o a las instituciones en las que se encuentran, así como definir las principales dimensiones que se incorporarán a la guía de la entrevista.

A continuación, discutiremos las decisiones que deben tomarse antes de comenzar el trabajo de campo concreto. Profundizaremos en los criterios de selección de los casos, destacando su carácter dinámico. Seguidamente, analizaremos la importancia del acceso para lograr un buen acercamiento a los/as entrevistados/as así como un buen desarrollo de la investigación. Finalmente, destacaremos los elementos implicados en la construcción de la guía de la entrevista y su estrecha relación con los objetivos de investigación.

La selección de casos en las investigaciones cualitativas

Ante todo queremos distinguir dos conceptos que se utilizan cuando se discute la definición de los casos: muestreo y selección. El término “muestreo” técnicamente refiere a estrategias distintas a las de selección, aunque son tareas que suponen decisiones relacionadas. El muestreo es la forma especializada de un proceso más general de enfoque y elección: la selección (Goetz y LeCompte 1988: 86). Tal como destacan los autores, “la selección requiere que el investigador determine los perfiles relevantes de la población o del fenómeno; para ello utilizará criterios teóricos o conceptuales, o se basará en las características empíricas de la población” (Goetz y LeCompte 1988: 86). Una vez definida e identificada la población, podemos decidir obtener o no una muestra de ella. La primera tarea consiste en la identificación de las poblaciones o fenómenos relevantes para el grupo analizado y para el foco de la investigación propuesto o que se está desarrollando.

En relación a la “definición de los casos”, Patton (2002) señala que nada distingue más a los diseños cualitativos y cuantitativos como el modo en que se seleccionan los casos. El autor define las “muestras intencionales” (*purposeful sampling*), como aquellas conformadas por casos “ricos” (*information-rich cases*) a partir de los cuales uno puede aprehender en profundidad en relación a los objetivos del estudio. Los estudios cualitativos, a diferencia de los cuantitativos, focalizan en la profundización de una pequeña muestra o hasta un simple caso elegido con ciertos propósitos. La generalización se reemplaza por la profundización, y la representatividad no tiene que ver con la lógica cuantitativa, sino con lo representativo del caso/escenario, etc. con respecto al objetivo de estudio (Patton 2002; Bernard 2000; Flick 2004).⁵

En los estudios cualitativos, por lo general, resulta dificultoso señalar de antemano la cantidad y las características de los casos (Morse 1994). El investigador comienza con una idea general acerca de las personas que entrevistará, así como del modo en que accederá a ellas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales (Taylor y Bogdan 1986). De hecho, lo que ocurre en la práctica es que hay una definición gradual de los casos cuya selección se extiende a lo largo de todo el proceso de investigación; la selección resulta un proceso dinámico y secuencial (Goetz y LeCompte 1988: 90). De hecho, la definición de los casos resulta un procedimiento abierto y no un parámetro a priori del diseño. La estrategia del “muestreo teórico” desarrollado por Glaser y Strauss

⁵ El artículo “Matrices y tipologías en el análisis cualitativo de datos: una investigación con relatos de oficiales carapintadas” de Navarro (2007) presenta los criterios de selección de los casos que tuvo en cuenta la autora al momento de realizar las entrevistas.

(1967) puede utilizarse como guía para seleccionar las personas a entrevistar. Este procedimiento da cuenta de esta tarea gradual en la selección y definición de los casos. Los autores señalan que:

“El muestreo teórico es el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y donde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge. Este proceso de recogida de datos está controlado por la teoría emergente”

(Glaser y Strauss, 1967:45).

Esta cita ilustra un modo de seleccionar los casos en las investigaciones cualitativas: gradual y a lo largo del trabajo de campo. Igualmente, queremos destacar, que la estrategia del muestreo teórico tiene como principal propósito la construcción de teoría a partir de los datos; “uno de los asuntos importantes que a menudo confrontan a los investigadores es dónde hacer el muestreo, dónde obtener los datos para avanzar en la construcción de una teoría” (Strauss y Corbin 2002: 219). Por lo general, los trabajos de investigación se proponen enriquecer conceptos existentes o desarrollar nuevos, pero no generan teoría. Sin embargo, y en relación al muestreo teórico, consideramos que sus principios son los que deberían guiar el proceso de selección de casos en las investigaciones cualitativas.

En la práctica de la investigación cualitativa con entrevistas, y en relación a la selección de los casos, hay dos preguntas fundamentales que preocupan a la mayoría de los/as investigadores/as: ¿a quiénes se va a entrevistar? y ¿qué cantidad de entrevistas se van a hacer? A estos dos interrogantes, se agregan la definición del lugar y el momento en que se realizará la entrevista. Estas últimas dos cuestiones son de índole práctica y su respuesta está muy relacionada con los acuerdos que se establecen con los entrevistados (Valles 2000; Denscombe 1998).

Con respecto a la primera pregunta, a quiénes se entrevistará, el criterio que prima es el de la pertinencia teórica en función de los objetivos de investigación (Patton 2002; Goetz y LeCompte 1988; Valles 2000). La “pertinencia” refiere a que por algún criterio teórico y/o empírico, los casos seleccionados son “ricos” (Patton 2002) y representativos – dan cuenta – de los propósitos del estudio. Eso puede estar definido antes de comenzar el trabajo de campo, redefinirse a lo largo del mismo o definirse una vez comenzado el mismo (Becker 1998; Hammersley 1994; Patton 2002). En la investigación “Ilusiones y Verdades acerca de la Integración en la Escuela Común” (Dubrovsky et.al. 2003), el estudio se propuso indagar el modo en que se está implementando en la escuela común la integración escolar de niños/as con necesidades educativas especiales debido a dificultades en el orden cognitivo, así como la actitud y la percepción institucional frente a ese proceso. El estudio se desarrolló, originalmente, en dos escuelas del nivel primario común del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que integran niños/as en primer y segundo ciclo. Se implementó una estrategia multimétodo mediante entrevistas a docentes de grado e integradores/as y a autoridades escolares de escuela común, observación de clases y recreos, análisis de cuadernos y un test sociométrico. En relación a la selección de los casos, a lo largo del trabajo de campo las autoras consideraron pertinente incluir en el grupo de los entrevistados/as a las autoridades de las escuelas especiales. Esta decisión resultó de la importancia de conocer su punto de vista de la integración y del modo en que se estaba

implementando, sobre todo en los casos de aquellos/as niños/as que seguían concurriendo a contraturno a la escuela especial. De este modo, a los casos seleccionados originalmente, se sumaron entrevistas a las autoridades de escuelas especiales. Esto ocurrió una vez iniciado el campo. Éste es simplemente un ejemplo del modo en que van variando las decisiones en relación al desarrollo del trabajo de campo. Muchos casos son identificados como pertinentes por los/as investigadores/as a lo largo del proceso de investigación.

Además de elegir los casos pertinentes al estudio, es fundamental reflexionar acerca de la “accesibilidad”, es decir, acerca de la posibilidad real de entrevistar a esas personas (Valles 2000; Hammersley y Atkinson 1994). Este aspecto está relacionado con las estrategias de acceso que se ponen en funcionamiento en la investigación. El esfuerzo por determinar la selección de los casos debe estar siempre acompañado por la búsqueda concreta de dichos casos y la posibilidad de acceder a ellos. Hammersley y Atkinson (1994) refieren a “criterio pragmático” en la selección de los casos, para dar cuenta de la importancia de la accesibilidad, así como de los tiempos y recursos disponibles.

Con respecto a la segunda pregunta, el número de entrevistas a realizar “no hay reglas para el tamaño de la muestra en la investigación cualitativa” (Patton 2002: 244). El tamaño depende de lo que se desea indagar y del propósito de la investigación. El autor señala, tal como destacamos al inicio del capítulo, que en los trabajos cualitativos no hay una búsqueda de representatividad estadística, y que los criterios de selección de los casos deben ser evaluados teniendo presente los interrogantes de la investigación, así como los principios de las investigaciones cualitativas.

La literatura señala dos criterios teóricos que se utilizan para discutir el tamaño de la muestra o la cantidad de casos a entrevistar. La “saturación teórica” (Glasser y Strauss 1967; Strauss y Corbin 2002) de las principales categorías y la “redundancia” (Lincoln y Guba 1985, citado por Patton 2002) de la información. Ambos criterios refieren a la idea de que las entrevistas que se están realizando no brindan nueva información en relación a las principales dimensiones del estudio. Tal como señalan Strauss y Corbin (2002:231) “no hay datos nuevos importantes que parezcan estar emergiendo en una categoría y esa categoría está bien desarrollada”.

Para lograr fundamentar los criterios de selección y la cantidad de entrevistas, fundamentación que podrá realizarse una vez terminado el trabajo, será esencial registrar cada una de las decisiones que se fueron tomando, así como la evolución del trabajo. Para que un trabajo de investigación sea “creíble” y “auténtico”, debemos poder justificar cada una de nuestras decisiones dejando en claro las características de aquellos/as a quienes entrevistamos y el motivo de su elección en relación a los propósitos de la investigación. Recordemos que nuestro análisis se funda en las interpretaciones de los testimonios que recogimos, y que será de ellos/as de quienes predicaremos, y nuestras conclusiones estarán haciendo referencia a sus valoraciones. Tal como señala Patton (2002: 246), nos vemos obligados a discutir cómo la muestra afectó los hallazgos, sus fortalezas y debilidades de ese procedimiento, así como toda decisión del diseño que sea relevante para interpretar y entender los resultados.

Finalmente, y tal como señalamos al inicio de esta segunda sección, cuando trabajamos desde una perspectiva cualitativa, la tarea de selección de los casos no acaba cuando fijó el grupo inicial de participantes o acontecimientos. Los procesos de selección no son vistos como algo estático sino dinámico y secuencial. Aunque hay fenómenos cuya relevancia se puede fijar al inicio del trabajo de campo, muchos otros aparecen en el curso del trabajo empírico. La selección es un proceso abierto (Patton 2002; Bernard 2000; Hammersley y Atkinson 1994).

El acceso al campo y a los entrevistados

Cuando hablamos de acceso, hacemos referencia a todo tipo de estrategia desarrollada para lograr entrevistar a aquellos sujetos que forman parte de nuestro estudio, así como a las instituciones donde ellos se encuentran. Para poder elaborar la estrategia de entrada, lo primero que se recomienda hacer (Hammersley y Atkinson 1994) es interiorizarse acerca de las características y particularidades del lugar para descubrir el modo más efectivo de conseguir entrar.

“La obtención del acceso a la información necesaria es uno de los principales problemas de la etnografía. Este problema suele ser más grave en las negociaciones iniciales entabladas para entrar al lugar y durante los primeros días en el campo; a pesar de todo, el problema persiste de una u otra forma durante todo el proceso de recopilación de la información”

(Hammersley y Atkinson, 1994: 69).

Aquí los autores señalan que el acceso no se resuelve una vez que se ha logrado entrevistar a los actores. Se está negociando el acceso o la permanencia en el campo durante todo el proceso de investigación (Burgess 1981; Burgess 1982a; Burgess 1982b). La experiencia de campo de una de las autoras es un claro ejemplo de esto. Luego de un año de negociar el acceso a una institución militar para entrevistar a algunos oficiales, período durante el cual fue necesario presentar los objetivos de la investigación a distintos miembros de la organización, se logró la entrada. Durante seis meses se realizaron entrevistas biográficas con un excelente nivel de respuesta y colaboración. Actualmente, debido al cambio de autoridades, resulta necesario establecer nuevos vínculos y reiniciar la estrategia para el acceso. Tal como señalan los autores, el acceso se negocia durante todo el trabajo de campo.

Tanto la literatura (Hammersley y Atkinson 1994; Atkinson, 1992) como la experiencia de la práctica investigativa, señalan que el acceso nos enfrenta con dos cuestiones: ¿con quién y cómo entablar el contacto para lograr el acceso? y ¿cómo mantener la relación?

La cuestión de cómo y con quién entablar el contacto para lograr el acceso y comenzar a realizar las entrevistas requiere y exige un profundo conocimiento del ámbito para identificar a las personas que puedan facilitarles el acceso a un grupo. Nos aproximamos a los diferentes segmentos de un colectivo a través de uno o más contactos. Tal como destacan Hammersley y Atkinson (1994), el conocimiento del contexto en que se desarrollará el trabajo es central para lograr un acercamiento al campo. En sus palabras:

“Saber quién tiene el poder de facilitar o bloquear el acceso o quiénes se consideran o son considerados por los demás como poseedores de la autoridad suficiente para

garantizar o rechazar el acceso es, sin lugar a dudas, un aspecto fundamental del conocimiento sociológico del campo.”

(Hammersley y Atkinson 1994: 79).

A las organizaciones formales y jerárquicamente segmentadas es necesario acceder respetando los niveles de status. Por ejemplo, si un/a investigador/a desea realizar su trabajo de campo en una institución educativa en la Ciudad de Buenos Aires, entrevistando docentes, el acceso debería ser negociado no sólo con el director/a de la escuela sino también con los/as supervisores/as distritales. Asimismo, ellos/as pueden llegar a requerir con la autorización de los Directores/as del Área Educativa (inicial, primaria o media) en la que se desea realizar el estudio, así como Directores/as de Planificación y/o Investigación. Otro ejemplo refiere a investigaciones que profundizan en la perspectiva de miembros de Fuerzas Armadas o de Seguridad. En esos casos, resulta indispensable recurrir a la autorización de los miembros superiores de la institución para lograr no sólo el acceso, sino, sobre todo, la permanencia.

En ocasiones, la figura del “padrino” o “informantes claves” es la de aquél que no sólo facilita el acceso al lugar, sino también a la información, y nos enseñan cuestiones relacionadas con los códigos nativos. Este acceso a los espacios y a los/as entrevistados/as puede también asumir un rol de “vigilancia” y “control” (Hammersley y Atkinson 1994), tanto para bloquear ciertas líneas de investigación, como para guiar el trabajo de campo en una dirección u otra. Es interesante lo que señalan los autores al afirmar que “el trabajador de campo puede muy bien encontrarse atrapado en relaciones “patrón – cliente” con los padrinos, y de esa manera las influencias de éstos tendrán consecuencias imprevistas” (Hammersley y Atkinson 1994: 75).

Una vez definido y logrado el acceso, es necesario tener presente qué tipo de información se le brindará a los/as entrevistados/as (ver Capítulo 3). El primer contacto es muy importante para la calidad de la relación que se establecerá. Se establece lo que Ghiglione (1986, citado por Blanchet 1989:101) llama “contrato inicial de comunicación”:

“Esta fase de toma de contacto elabora el contrato inicial de comunicación al que cada interlocutor se co-referirá para evaluar la pertinencia del diálogo. Está claro que toda ambigüedad a nivel de definición del contrato inicial tiene consecuencias muy importantes sobre el modo de cumplimiento de este contrato, es decir, sobre la interacción verbal entrevistador – entrevistado.”

(Ghiglione 1986, citado por Blanchet 1989:101)

La clara explicitación de los motivos de la entrevista, así como de su selección permitirá lograr un buen *rapport* (Frey y Fontana 2005) con cada uno/a de los/as entrevistados/as. Para que exista una definición mínima del contrato inicial, el/a entrevistador/a se ve obligado a revelar al/a entrevistado/a, los motivos y el objeto de su petición: ¿por qué realizamos esta investigación? y ¿cuál es el motivo de haberlo/a elegido como entrevistado/a?

Por lo tanto, una vez logrado el acceso, se pide autorización, garantizando anonimato y confidencialidad (ver Capítulo 3) y se coordina el encuentro.

Tal como señalamos, el proceso de identificación, iniciación y mantenimiento de los contactos debe ser documentado del modo más completo posible. El “diario de campo” (Hammersley y Atkinson 1994) o “memos” (Strauss y Corbin 2002) resultan espacios de escritura fructíferos para asentar la evolución del acceso y contacto con los/a entrevistados/as.

Una vez establecido el contacto y acordada una cita, se puede iniciar la primer entrevista, para lo cual resulta indispensable tener presentes ciertos lineamientos de las dimensiones sobre las cuales se desea profundizar.

La guía de la entrevista

Una vez que el/a investigador/a ha decidido a quiénes va a entrevistar, el lugar, el tiempo y el modo de acceder a ellos, está preparado para desarrollar “una lista de preguntas para la entrevista” (Strauss y Corbin 2002: 223). La literatura denomina a esa lista de preguntas, temas o dimensiones como la “guía de entrevistas” (Patton 2002; Taylor y Bogdan 1986; Flick 2004; Kvale 1996). La guía contiene los temas y subtemas que deben tratarse, pero no es un un protocolo estructurado. Por el contrario, es una lista de áreas generales que debe cubrirse con cada entrevistado/a. En la situación de entrevista, el/a investigador/a decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía sirve para recordar que es recomendable hacer preguntas sobre ciertos temas. Es un instrumento flexible que sirve para orientar la conversación. En las entrevistas en profundidad menos dirigidas, interesa recoger el flujo de información y contemplar aspectos no contemplados en la guía, pero importantes para el/a entrevistado/a (Frey y Fontana 2005; Patton 2002; Valles 2000; Guber 2004). A diferencia del cuestionario de una encuesta, la guía es una serie de puntos, de los cuales podrán tratarse uno, varios o todos, en uno o más encuentros, en cualquier orden y bajo cualquier asociación, además de incluir temas no previstos. Tal como señalan Strauss y Corbin (2002: 223), “una vez que comienza la recolección de datos, la entrevista inicial o las guías de observación (empleadas para la satisfacción de los comités) dan paso a los conceptos que emergen de los datos”. Adherirse rígidamente a un listado de temas o preguntas impide el descubrimiento de nuevos conceptos y limita la cantidad de datos que se pueden recoger.

La construcción de una guía presupone cierto grado de conocimiento sobre las personas. La misma es ampliada y revisada a lo largo del trabajo de campo. La guía de una entrevista cualitativa recoge los objetivos de la investigación con la flexibilidad de ir incorporando los temas no contemplados. El objetivo es crear una relación dinámica en la cual se vayan generando los temas de acuerdo con la situación particular de la interacción. Kvale (1996: 129-130) destaca que en las preguntas incluidas en las guías deben contemplar el tema que se discute y estar atentas a la dinámica de la situación. En relación al tema, las preguntas que se formulan deberían guardar relación con los propósitos de la investigación, sin perder de vista el carácter su flexible y la atención a los emergentes no contemplados. Con respecto a la dinámica, el autor señala que las interrogaciones hechas por el/a investigador/a deben promover una interacción positiva y fluida, incentivando al/a entrevistado/a que exprese sus percepciones y valoraciones.

En la elaboración de la guía de la entrevista, es fundamental tener presente y claros los objetivos de la investigación. Kvale (1996: 130-131) recomienda elaborar una serie de preguntas en relación a cada uno de las preguntas de investigación.

La investigación “Ilusiones y verdades acerca de la integración en la Escuela Común” (Dubrovsky, et.al. 2003) mencionada anteriormente, nos acerca a un modelo de guía de entrevista semi-estructurada (ver abajo Cuadro 5.3). Uno de los objetivos específicos del estudio fue “profundizar en las actitudes y valores de la escuela común ante la integración, indagando en las nociones de homogeneidad, normalidad y heterogeneidad, sostenidos por los/as protagonistas docentes ante las prácticas de integración. Para ello, y en relación a la guía de la entrevista semiestructurada utilizada con los/as maestros/as, las dimensiones contempladas fueron: experiencia en proyectos de integración; información sobre la temática; criterios para planificar las clases; criterios para elaborar las adecuaciones curriculares, relación con el/a docente integrador/a; relación con los padres y madres; evaluación de la experiencia concreta de integración; valoración de la experiencia. Estas dimensiones se tradujeron en preguntas de la entrevista, las cuales no eran fijas y se iban adecuando en función de la dinámica que asumía el relato. Muchas de ellas, tal vez ni siquiera se utilizaron, dado que ese tema surgía espontáneamente en la conversación. A continuación, presentaremos las preguntas que dieron cuerpo a la guía de la entrevista semi-estructurada con maestros/as de grado de escuela común.

Cuadro 5.3. Guía de entrevista a maestras de grado de escuela común.

<p>Estamos estudiando la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales (nee) y el modo en que los chicos se desenvuelven en las escuelas. Nos gustaría conocer su opinión como maestra de grado que trabaja con alumnos integrados.</p> <p>Contáme</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿hace cuánto trabajás en esta escuela?- ¿cuántos alumnos integrados hay en el aula?:- ¿qué sabés de la integración escolar?- ¿Ya había trabajado con alumnos integrados? (profundizar hacia atrás en el tiempo e indagar en su experiencia comparando)- Sin esta fue la primera experiencia: Cuando te comentaron que iban a ingresar alumnos integrados, ¿qué información tenías de la integración?- ¿qué pensaste?- ¿qué fue lo primero que hiciste?- ¿con quién te reuniste?- ¿cuál fue el contacto con la escuela especial? <p>Actualmente;</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿qué contacto tenés con la maestra integradora?-¿cómo son las reuniones?; ¿con qué frecuencia se reúnen?-¿cómo se realizan las adecuaciones curriculares?-¿quién las realiza? <p>En relación a la dinámica de la clase:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿cómo programás tus clases?-¿cómo contemplás las adecuaciones curriculares en tu programación? <p>En relación a los alumnos integrados,</p> <ul style="list-style-type: none">-¿cómo se lo evalúa?; ¿quién lo hace?, ¿cómo se lo califica? <p>Con respecto a la integración escolar, ¿qué opinás acerca del modo en que está implementando?</p> <ul style="list-style-type: none">-¿Qué opinás de la política de integración?;- Pensando en el alumno integrado y desde tu propia experiencia: ¿en qué lo benefician?, ¿en qué lo perjudican? <p>En relación a los alumnos no integrados, y desde tu propia experiencia: ¿en qué los benefician?, ¿en qué los perjudican?</p> <p>¿Quisieras comentarnos algo más en relación a la integración?</p>

Fuente: Dubrovsky, et.al. /2003)

La investigación de Navarro (2007) “Matrices y Tipologías en el análisis Cualitativo de datos: una investigación con relatos de oficiales carapintadas” es otro ejemplo de utilización de entrevistas, pero, en este caso, sin estructurar. El objetivo general de la

investigación es “reconstruir los levantamientos militares carapintadas a partir de las evaluaciones e interpretaciones de los oficiales carapintadas que participaron”. Los objetivos específicos que guiaron el trabajo se proponían:

- Indagar en las motivaciones que los llevaron a participar de los eventos.
- Profundizar en el modo en que se conformó el grupo y fue variando a lo largo del tiempo.
- Analizar la autoimagen que han creado de sí mismos.
- Profundizar la imagen que ellos creen que los otros miembros del ejército han creado de ellos.
- Indagar en el significado que, desde su perspectiva, tuvo para el ejército la existencia de los Carapintadas: lo que ellos creían que el resto del ejército veía en los Carapintadas.

Para responder a estos objetivos, se elaboró una guía totalmente inestructurada. La misma incluía una serie de dimensiones y temas a profundizar a lo largo de la entrevista. A pesar de su inestructuración, cada una de las dimensiones debía traducirse al momento de realizar la entrevista en preguntas concretas. La entrevista comenzó con una pregunta introductoria y descriptiva (Kvale 1996) donde se les pedía que relaten sus recuerdos de ese día: *“Pensemos en abril de 1987, ¿qué recordás, qué es lo primero que recordás de ese día? A partir de allí, cada entrevistado reconstruyó sus acciones pasadas a partir de sus recuerdos. Dado que ciertos aspectos eran considerados fundamentales para el trabajo, a pesar de la no estructuración de la guía, de no ser mencionados espontáneamente se indagaba acerca de ellos. Los mismos son:*

Si tuvieses que describir como fueron los días previos

- ¿Cómo fue que decidiste participar?
- ¿Quiénes participaron en esa ocasión?
- ¿Qué relación mantuvieron con aquéllos que no participaron?
- ¿Cómo creés que se llegó a esa situación?

Más allá de este ejemplo, en la construcción de toda guía de entrevista (sea la misma más o menos estructurada), es importante reflexionar acerca del tipo de preguntas que se incluirán y el modo en que se las enunciará, ya que ello tiene implicancias en el desarrollo de la entrevista. Este aspecto se profundizará en la próxima sección. Simplemente, a modo de adelanto, podemos señalar que es muy importante al elaborar las preguntas tener en claro el tipo de vocabulario empleado por los/as entrevistados/as (Patton 2002), por ejemplo, el lenguaje propio de los jóvenes. Esto facilitará la intercomunicación entre entrevistador/a y entrevistado/a. Asimismo, la literatura sugiere tener presente que las preguntas deben ser claras, breves y simples (Patton 2002; Kvale 1996; Valles 2000).

Para finalizar, queremos volver a señalar que la guía de la entrevista es un instrumento flexible y dinámico que se va modificando a lo largo del proceso de investigación. El/a investigador/a se mantiene alerta, con su atención flotante (Guber 2004) a las cuestiones no contempladas y, rápidamente, las incorpora al diálogo profundizando en aquellos temas

emergentes y centrales al objetivo de investigación. Acorde con los diseños flexibles, la guía está terminada una vez que se terminó el campo y no se realizan nuevas entrevistas.

Hasta aquí, discutimos la antesala de la situación de entrevista. Reflexionamos acerca de la importancia de la selección de los casos y de su carácter dinámico. Nos detuvimos a pensar las estrategias de acceso al campo y a los/as entrevistados/as y, finalmente, en la importancia de la elaboración de la guía. Las tres tareas se encuentran directamente relacionadas con los objetivos de la investigación y tienen un carácter flexible y relacional entre sí. Nuevamente, la práctica reflexiva de la investigación es la que comanda cada paso y cada decisión de acuerdo a cómo se va desarrollando el trabajo.

Haciendo la entrevista

En la entrevista “el investigador es un oyente activo” (Patton 2002) lo cual requiere de él una atención constante y atenta (Guber 2004) acerca del relato que está presentando. Como bien señala Descombe (1998), las entrevistas son ocasiones “en vivo” que requieren que el entrevistador ajuste su planificación a medida que las cosas van ocurriendo. Estamos frente a una situación en la que una vez presentados los objetivos, así como el marco en el que se realiza la investigación y está asegurada la confidencialidad y el anonimato: comienza la entrevista.

A continuación, algunas de las estrategias sugeridas por la literatura para llevar adelante las entrevistas, así como una serie de criterios para evaluar (Kvale 1996) nuestro desempeño como entrevistadores/as. Finalmente, profundizaremos en el después de las entrevistas y los diferentes modos de traducir los relatos orales, así como en la utilidad de los diferentes memos que acompañan a la entrevista.

La presentación del/a entrevistador/a

En la situación concreta de entrevistar, el/a investigador/a debería introducir, brevemente, al/a entrevistado/a los propósitos generales de la investigación, así como el contexto en que se realiza el estudio. Seguidamente, debe solicitarse permiso para grabar, destacando la confidencialidad y anonimato de todo el material (Denscombe 1998) (ver Capítulo 3).

A continuación, presentaremos tres modelos de presentación de una investigadora a sus entrevistados/as (ver Cuadros 5.4, 5.5, Y 5.6). Son ejemplos de distintas maneras de iniciar la entrevista. No son moldes fijos. Cada introducción dependerá del objetivo del estudio, así como de las características de aquéllos a quiénes se entrevistará.

Cuadro 5.4. Presentación de entrevista en investigación de integración

“Ante todo, muchas gracias por la colaboración. Somos de la Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación y estamos estudiando la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales y el modo en que los chicos se desenvuelven en las escuelas, nos gustaría conocer su opinión como directora de una escuela que integra alumnos. Le solicito permiso para grabar y todo lo registrado está a su disposición y por su supuesto es confidencial y anónimo”

Fuente: Dubrovsky, et.al. (2003)

Cuadro 5.5. Presentación de entrevista en investigación sobre origen de clase y patrones de sociabilidad en el Ejército Argentino

Muchas gracias por permitirme hacer la entrevista. Esta es una tesis de doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires y el objetivo de la tesis es conocer el origen social de los oficiales del ejército. Con tu ayuda vamos a armar la biografía, el árbol familiar de los oficiales, y conocer un poco los estilos de vida, con quiénes se casan, qué hacen, qué les gusta hacer. Es un trabajo de sociología militar. Toda la información es confidencial y anónima, de hecho no voy a preguntar por nombres, sí me interesa conocer tu arma y el año en que egresaste del Colegio Militar. Todo este material está a tu disposición. Te pido permiso para grabar.

Fuente: Documento privado elaborado por Alejandra Navarro en el marco de su investigación sobre origen de clase y patrones de sociabilidad en el Ejército Argentino (Navarro 2008)

Cuadro 5.6. Carta de presentación en investigación sobre desigualdades educativas

Buenos Aires, 25 de marzo de 2004.

Estimada/o Sra. Madre, Sr. Padre y/o tutor encargado:

Mi nombre es Analía Meo. Soy socióloga de la Universidad de Buenos Aires y estoy haciendo una investigación sobre escuelas secundarias en la Ciudad de Buenos Aires para la Universidad de Warwick (Inglaterra) como parte de mis estudios de post-grado. Durante este año lectivo, voy a participar del día a día de la escuela con el propósito de conocer las opiniones que las autoridades, docentes, alumnos y padres tienen sobre la educación. Asimismo, me interesa conocer las características de los grupos de amigos de los alumnos y su relación con su participación escolar. Para la realización de este trabajo cuento con la autorización oficial de la Dirección de la escuela y de la Secretaría de Educación.

Para llevar a cabo este estudio, voy a solicitar entrevistas a algunos alumnos y sus grupos de amigos así como a sus familias. Así también, entre otras actividades, voy

a pedir que algunos grupos de estudiantes completen un cuestionario con información sobre su tránsito por la escuela y sus familias.

Los principios éticos que guían mi investigación son el respeto al anonimato de las personas e instituciones que colaboran con mi trabajo y la completa confidencialidad en el manejo de la información recogida. Para ello, me comprometo a no comentar con terceros las conversaciones que tenga con adultos y jóvenes. De igual forma, me comprometo a eliminar los datos que permitan la identificación de las personas y de la escuela en todas las publicaciones o informes que resulten de este trabajo. En todos los casos, solicitaré explícitamente el consentimiento a participar en las entrevistas tanto a padres como alumnos. Es importante aclarar que los resultados de esta investigación serán compartidos con los participantes del estudio así como divulgados por medio de publicaciones de diferente tipo.

Desde ya, agradezco muchísimo su colaboración y, por favor, no dude en contactarse conmigo y/o con las autoridades de la escuela para solicitar más información sobre mi experiencia laboral y mi actual trabajo en este establecimiento.

Saludo a Ud. muy atte.

Analía Inés Meo

Fuente: Meo (2007)

En estos tipos de presentaciones, encontramos algunas similitudes, pero también diferencias. En los dos primeros casos, son presentaciones orales que se hacen a cada uno de los entrevistados antes de iniciar la entrevista. No es la presentación al “portero” de la institución. En cambio, en la última presentación escrita, estamos frente a una carta que informa a los padres/madres de los/as alumnos/as de un establecimiento educativo acerca de los propósitos de la investigación y se les solicita permiso para entrevistar a sus hijos/as. En los tres casos, pero sobre todo en el último, se señalan los principios éticos que guían a los trabajos. Las tres presentaciones señalan el carácter confidencial y anónimo de la entrevista.

Una vez hecha la presentación, para que este relato intersubjetivo comience a desarrollarse, se espera que el/la entrevistador/a inicie el diálogo con una pregunta (Valles 2000; Denscombe 1998).⁶

La importancia de la primera pregunta es señalada por varios autores (Patton 2002; Kvale 1996; Guber 2004; Denscombe 1998). La misma debe ofrecer al/a entrevistado/a la

⁶ Recordemos que durante la tarea de contactos el/a investigador/a ya presentó los objetivos de la investigación y explicitó la importancia de la participación de los/as entrevistados/as. Una vez concertada la entrevista, es fundamental que en la fase inicial, se solicite permiso para grabar, asegurando la confidencialidad de los comentarios y el anonimato del/a entrevistado/a. Tal como señala Denscombe (1998), las claves son la confianza y una buena relación.

posibilidad de expresarse libremente. Tal como señalamos y ejemplificamos al final de la sección anterior, la misma debe estar claramente enunciada, ser general y descriptiva.

En relación a la dinámica del trabajo con entrevistas, Guber (2004: 219) da cuenta de dos momentos: i. apertura y ii. focalización y profundización. En el primero, el de apertura, la entrevista sirve para descubrir las preguntas a partir de la utilización de estos interrogantes descriptivos y generales. Es lo que la autora llama “preguntas para descubrir preguntas” (Guber 2004: 225).

Escuchando activamente

Es tarea del/a investigador/a que realiza entrevistas, crear un clima en el cual las personas se sientan cómodas para hablar libremente. Las entrevistas cualitativas requieren capacidad para relacionarse con otros/as en sus propios términos. Numerosos trabajos (Guber 2004; Valles 2000; Taylor y Bogdan 1986; Patton 2002; Denscombe 1998; Blanchet 1989) identifican diferentes modos de comportamiento verbal y no verbal (estrategias - tácticas) utilizados por los/as entrevistadores/as “para promover la locuacidad del informante” (Guber 2004: 226). El objetivo es generar un espacio ameno para el desarrollo de la comunicación entre dos.

Siguiendo a Guber (2004), Valles (2000), Taylor y Bogdan (1986), Patton (2002) y Denscombe (1998), existen diferentes modos de intervención y participación del entrevistador/a en la situación de intercambio con el entrevistado/a:

1. El silencio: (Valles 2000; Guber 2004) estar en silencio implica permitir que el/a entrevistado/a se exprese; esto no implica dejarlo falto de apoyo y orientación en la entrevista. El silencio debe dejar en claro que estamos interesados/as en lo que el/la entrevistado/a está relatando. Si las interrupciones son necesarias para hacer fluido el encuentro, es aconsejable que sean lo más controladas posibles. Eso siempre depende de la dinámica de la entrevista y de la personalidad de las partes. Es importante ejercitar la tolerancia a los silencios.
2. Tácticas de animación y elaboración: cuando se habla de animación se está dando cuenta de aquellas indicaciones (gestos, ruidos) que muestran el interés del relato, y que se acepta lo que se está diciendo animándolo a seguir el discurso. Por ejemplo: mover la cabeza afirmativamente, “ahá”, “mire Ud.”, “claro”. Elaboración, implica animar al/a entrevistado/a y pedirle que se extienda en su relato: “¿entonces?”. Repetir las últimas frase de su testimonio, “..entonces vos comentabas que ahora está tranquilo, y ¿antes cómo era?, ¿por qué está tranquilo?”. Conviene que las interrupciones sean cuidadas y no accidentales para evitar los efectos involuntarios de la directividad e interrumpir la libre asociación de ideas. Como el silencio, estas tácticas neutrales dan al/a entrevistado/a libertad para seguir su propia cadena de asociaciones y también suponen un interés en lo que el sujeto está diciendo.
3. Tácticas de reafirmar y repetir: en este caso, sin hacerle una pregunta, y repitiendo su última palabra / frase “era un descontrol”, “no se podía seguir”, se invita al/a entrevistado/a que prosiga con su relato, además de indicarle que se le entiende y que se lo/a escucha con interés.
4. Tácticas de recapitulación: se trata de una forma de elaboración retrospectiva, donde se pide que relate de nuevo algo que ya comentó, en el segundo relato siempre aparecen nuevas cuestiones no mencionadas en el primero. Por ejemplo; “Ud. me

comentó que cuando ingresó al Colegio Militar sintió que estaba comenzando una carrera de servicio. ¿Podría volver a relatarme como fue ese momento?”

5. Tácticas de *aclaración*: se puede solicitar una secuencia de sucesos más detallada: *¿qué ocurrió justo después de...?; ¿cómo te diste cuenta de...?, ¿por qué pensaste que.....?*
6. Tácticas de *ampliación*: sobre la base de alguna idea expresada por el/a informante en su exposición, pedir su ampliación: *“Usted me decía que antes la gente era más pacífica, ¿por qué?, ¿qué solía hacer?, ¿qué pasaba para que la gente fuera así?”*. El/a entrevistador/a solicita ejemplos y más detalles para profundizar en algunos aspectos del relato. Patton (2002: 362) nos brinda un ejemplo en el que se solicita mayor profundización: ante la pregunta por las diferencias que los padres y madres han notado entre el tipo de clases brindadas el año pasado en comparación con el anterior, los/as entrevistados/as enumeran una serie de diferencias. Lo que haría un/a buen/a entrevistador/a, es tomar cada una de esas diferencias y pedirles a los entrevistados/as que expresen qué piensan acerca de cada una de las mismas.
7. Preguntas de *abogado del diablo*: (Schatzman y Strauss 1973 citado por Guber 2004: 229) son aquéllas que ayudan a la locuacidad del informante, suministrando un punto de vista erróneo o equivocado: *“leí que ese regimiento no acompañaba al coronel....”*.
8. Utilización de *preguntas hipotéticas*: (Guber 2004) son aquéllas a través de las cuales se trata de ubicar al informante frente a una situación imaginaria. Permiten imaginar otras respuestas o situaciones: *“¿Cómo le parece que debió haber respondido la cúpula del Ejército frente a sus reclamos?”*. En la respuesta no sólo aparece una descripción de los hechos, sino una valoración de los/as participantes.

Estos diferentes modos de intervención del/a investigador/a deben ser considerados como disparadores que generan no sólo un buen clima, sino que colaboran a desarrollar un relato profundo. La habilidad y experticia (Kvale 1996) de aquél que pregunta y escucha atentamente para volver a preguntar, es central para comprender el carácter intersubjetivo.

A continuación, queremos presentar el modo de evaluar la calidad de entrevistador/a sugerido por Kvale (1996). El mismo da cuenta de la importancia de pensarnos en ese proceso para lograr adquirir un mejor manejo de la situación de entrevistar. El autor señala que el rol y la habilidad del/a entrevistador/a–investigador/a es fundamental en el proceso de este conversar entre dos. “El entrevistador debe tomar rápidas decisiones acerca de qué pregunta hacer, teniendo siempre presente el modo en que se está desarrollando el relato” (Kvale 1996: 147). Esto implica, tal como hemos señalado, mantener una atención flotante (Guber 2004) y estar alerta a los temas que se describen y al modo en que se lo hace. Esta ardua tarea de entrevistar se aprende en la práctica entrevistando (Kvale 1996). Para lo cual no sólo es necesario ejercitar este oficio creativo y profesional (Kvale 2006), sino posicionarnos crítica y reflexivamente frente a esta tarea. La escucha atenta de las grabaciones, así como la lectura atenta de los testimonios, resultan herramientas útiles para evaluar nuestro desempeño como entrevistadores/as, identificando errores y virtudes.

Kvale (1996: 148-149) presenta un listado de criterios a tener en cuenta al momento de auto- evaluar nuestra tarea de entrevistar:

Cuadro 5.7. Criterios de evaluación de los entrevistadores

1. Informado: implica conocer profundamente la temática discutida en la entrevista, así como las principales características del entrevistado.
2. Estructurado: implica tener la capacidad de explicitar el propósito del estudio, poder cubrir los principales temas contemplados en la guía; así como poder contestar las dudas del entrevistado.
3. Claro: implica poder realizar preguntas claras, breves y sencillas, sin usar lenguaje académico.
4. Considerada: Implica permitir que el entrevistado hable sin interrumpirlo, así como ser tolerante con las pausas.
5. Sensible: Implica tener capacidad de escucha y de identificación de temas sensibles así como de las emociones involucradas en el relato, respetándolas.
6. Abierto. Implica respetar el modo en que el entrevistado construye su relato, así como los temas que describe. Estar atento a los aspectos no contemplados y señalados por el entrevistado.
7. Con dirección: Implica tener en claro los objetivos de investigación para preguntar en función de ello.
8. Crítico: Implica tener la capacidad de realizar preguntas de control para chequear el relato presentado por el entrevistado.
9. Memorioso: Implica recordar todo el desarrollo del relato para repreguntar y profundizar en aspectos mencionados en diferentes momentos de la conversación.
10. Interpretativo: Implica poder profundizar y pedir clarificaciones del relato para indagar aún más.

Fuente: Kvale (1996)

Estos criterios de auto-evaluación resultan un interesante modo de pensarnos crítica y reflexivamente en el proceso de investigación. Estos registros volcados en los memos de entrevista acompañan al relato desgrabado y son insumos para no sólo repensar la guía de entrevista, sino para reflexionar acerca de nuestro desempeño como entrevistadores.

El después de la entrevista⁷

Cuando terminamos de hacer y de grabar una entrevista, se inicia una etapa importante de registro de la información: la escritura de notas (Taylor y Bogdan 1986) o memos de

⁷ Esta sección fue elaborada en co-autoría con Analía Meo.

entrevista (Strauss y Corbin 2002) y la desgrabación de los *cassettes* obtenidos durante el encuentro con la persona entrevistada.

Las notas o memos de la situación de entrevista⁸ son documentos en donde volcamos datos del contexto o de la situación de entrevistas, de las personas entrevistadas, del lugar en donde entrevistamos, del tipo de relación que entablaron la persona que entrevista y los sujetos entrevistados, de las “promesas” o acuerdos a los que se arribaron, y de las dificultades que se tuvieron que sortear (Strauss y Corbin 2002). Algunos autores (Guber 2004, Valles 2000; Denscombe 1998) sugieren incluir en estas notas comentarios acerca del o de los temas tratados en la entrevista, así como los que la persona que entrevista consideró como más significativos. El siguiente cuadro resume los aspectos centrales que deberían incluir los memos de la situación de entrevista:

Cuadro 5.8. Memo de la situación de entrevista

Fecha de la entrevista:
Lugar:
Hora:
Nombre del entrevistado:
Apariencia física del entrevistado/a:
¿Cómo se inició, desarrolló y cerró el encuentro?:
Comunicación verbal y no verbal:
¿Cómo pensamos que condujimos la entrevista?:
¿Cómo nos sentimos? ¿Cómo creemos se sintió el/la entrevistado/a?:
¿Sorpresas?:
¿Cuánto duró?:
¿Temas que faltarían indagar?:
¿Acuerdo del entrevistado para otro encuentro?:
¿Qué temas fueron difíciles de abordar?:
¿Qué preguntas resultaron molestas?:

Fuentes: Denscombe (1998); Taylor y Bogdan (1986)

Varios/as autores/as (Denscombe 1998; Taylor y Bogdan 1986; Hammersley y Atkinson 1994) sugieren destinarle tiempo y atención a este tipo de registro, el cual puede aparecer como trivial o sin importancia. Sin embargo, estas notas forman parte de una trama documental que el/a investigador/a produce durante todo el trabajo de campo que opera como registro de la cotidianidad y “cocina” de la investigación. Se trata de documentos “privados” (Hammersley 1994) que raramente salen a la luz y que, sin embargo, ayudan no sólo a darle sentido a la situación e intercambio de entrevista, sino a la dirección que se

⁸ Hay otros tipos de memos (los metodológicos, teóricos y analíticos) (ver Strauss y Corbin 2002).

necesite darle a futuros encuentros. Asimismo, complementan las grabaciones de entrevistas, y ofrecen información de las condiciones de producción del encuentro con la persona entrevistada a partir de la inclusión de todo tipo de impresiones y observaciones en torno a este encuentro, muchas de las cuales no han sido registradas por la grabación que se obtuvo de las mismas (Denscombe 1998).

Hay distintos tipos de memos, éstos varían de entrevista a entrevista y entre investigadores/as. En general, los memos son documentos que sólo conocen quienes los producen. A continuación, presentamos un memo de entrevista de Analía Meo (2008) y otro de Alejandra Navarro (2008).

Cuadro 5.9. Ejemplo de memo de entrevista

16/06/04
Entrevista con Pablo - 3° AÑO
Escuela 1
Memo de entrevista

Pablo tiene 18 años. Cursa el tercer año de estudio. Este es el primer año que está en la Escuela 1. Mide un metro sesenta aproximadamente. Es morocho, tiene pelo negro y corto. No usa guardapolvo. Usa collares. Tiene una sonrisa amplia y tranquila.

La entrevista fue muy larga y cordial. La hicimos primero en su aula del segundo piso del edificio (nuevo). Ese día su curso se fue antes. Cuando vino gente del turno vespertino, bajamos al primer piso y seguimos charlando en una de las aulas que encontramos vacía. Al rato, tuvimos que movernos otra vez porque vino gente a ocupar el aula. Finalmente terminamos en un aula en planta baja. Lo invité con una coca y un alfajor. Después de dar vueltas, lo convencí que aceptara. Estuvimos dos horas y media charlando.

Como le había prometido en un encuentro anterior, durante la entrevista le dí un libro de cuentos en inglés. A Pablo le gusta mucho el inglés y quiere seguir aprendiendo. (...)

Pablo se mostró distendido y gustoso de hacer la entrevista. Yo me sentí cómoda con él a pesar de la incomodidad de ciertos temas que tratamos, como su adicción pasada a las drogas, lo duro que ha sido todo para su familia (en especial su madre y padre).

Yo dí por finalizada la charla. Pablo tenía que ir en bicicleta hasta su casa (en Villa Lugano) y se estaba haciendo de noche.

Me dijo que le gustaría mucho seguir charlando y yo le prometí que si podía nos volvíamos a encontrar. Le aclaré que estaba con muchas entrevistas y con poco tiempo.

Pablo es mayor que el resto de sus compañeros (es la tercera vez que repite). También le aseguré que, cuando terminara de leer el libro que le presté, le pasaba otro sin problemas.

Tal vez pueda entrevistar a su novia. Ella es también de tercero y cursa con Pablo.

Fuente: Meo (2008)

Cuadro 5.10. Ejemplo de entrevista

23/04/2000
Entrevista con Dolores. Maestra Integradora de la Escuela B
La entrevista se realizó en la Escuela Especial C donde tiene sede Dolores. Ella trabaja como maestra integradora en tres escuelas y está acompañando la integración de Laura. No le pregunté la edad pero sí sé que es docente hace 15 años. Durante la entrevista Dolores fue muy amable y se mostró interesada en la temática de la integración. Me contó que cuando empezó a trabajar como docente no se integraba mucho y que ella durante varios años trabajó sólo en la escuela especial. Hace 6 años trabaja como integradora y le resulta una experiencia muy interesante porque siente que puede salir y ver otras cosas. Aunque no lo dijo, yo percibí que la escuela especial la asfixiaba. Ella nunca lo mencionó así. Se la ve muy preocupada por la integración y por brindarles a los chicos una buena educación. En relación a la escuela común en la que trabaja, destacó que se puede integrar bien y que todo el equipo directivo y docentes intentan trabajar en equipo. La realidad parece otra cuando observamos pero esas fueron las afirmaciones de la entrevistada. Me costó mucho indagar en las dificultades de la integración. Ella señalaba el poco tiempo que tenían con la docente común para planificar algo juntas dado la cantidad de tareas que tienen. No se muestra crítica en relación a la integración. Por momentos me pareció un discurso armado, aunque no creo que haya estado mintiendo. Surgió una dificultad en la escuela y se tuvo que retirar. Quedamos en continuar con la entrevista otro día. Creo que tengo que revisar el modo en que indago en relación a sus percepciones sobre la integración ya que me contestan a partir de definiciones de la literatura. Lo mismo pasa con adecuaciones. Creo que tengo que traer ejemplos y hablar en relación a ellos.

Fuente: Dubrovsky, et.al. (2003)

En estos dos memos de entrevista, encontramos similitudes pero también diferencias. Ambos registran el lugar y modo en que se desarrolló la entrevista y ciertas características del/a entrevistado/a. El primero, es muy exhaustivo en cuanto al desarrollo de la entrevista, en cambio, el segundo da cuenta de algunas interpretaciones de la entrevistada, así como de las dificultades metodológicas del instrumento.

Las notas y memos son medios para objetivar la situación de intercambio entre la persona que entrevista y la que es entrevistada. Así, nos permiten distanciarnos y evaluar críticamente cómo nos presentamos, cómo preguntamos y escuchamos y cómo concluimos el encuentro. En este sentido, los memos ofrecen información relevante para auto-evaluarnos como entrevistadores/as. Recordemos la lista de criterios de Kvale (1996) que presentamos al discutir la situación de entrevistar y su utilidad para orientar la mirada del/a investigador/a respecto de su propio desempeño como entrevistador/a.

Luego de escribir las notas sobre la situación de entrevista, estamos en condiciones de iniciar la desgrabación del o de los *cassettes* o archivos de sonido producidos durante el encuentro. La desgrabación es una etapa importante de toda investigación. Antes que un

trabajo mecánico y lineal, se trata de una tarea que demanda atención, rigurosidad y cuidados específicos.

Acordamos que “mucho del contexto emocional de la entrevista así como la comunicación no verbal no son capturadas del todo en los *cassettes*” o registros digitales (Polland 1999: 14), es posible afirmar que el audio “en sí mismo no es grabación *verbatim* de la entrevista” (Polland 1999: 14). En este sentido, las grabaciones de una situación de entrevista nunca pueden capturar la riqueza de la comunicación que se dio originalmente entre el entrevistador/a y entrevistado/a. Así, por ejemplo, la comunicación no verbal no es captada por las grabaciones. En otras palabras, es necesario tener presente que la experiencia vivida durante la entrevista es diferente de la grabación y su posterior desgrabación y traducción en palabra escrita. Si bien las transcripciones de entrevistas pueden captar ciertos aspectos emocionales involucrados en una entrevista (tales como signos que indiquen distintas entonaciones de la voz, risas, pausas, etc.), éstos no son fácilmente traducibles a un registro escrito y exigen una forma estandarizada de identificación que permita visibilizarlos. Así, el “sabor” de la entrevista original se pierde a menos que se describa el contexto emocional y otros aspectos, los recuerdos del/a entrevistador/a (y del/a entrevistado/a) (de allí la importancia de las notas o memos de entrevista). Sin duda, las diferencias entre la lengua hablada y la escrita implican que las desgrabaciones parezcan “pobres” en comparación con la palabra escrita.

Teniendo en cuenta esto, la pregunta que nos hacemos es que se considera una desgrabación válida. Numerosos autores (Denscombe 1998; Polland 1999; Silverman 2000b) critican la idea de que es posible lograr una “desgrabación precisa”. Así, se inscriben en una mirada crítica a una visión positivista que sostiene que la comunicación es siempre de naturaleza intersubjetiva de la comunicación. De este modo, en tanto que en toda conversación se produce co-autoría en un contexto específico, la desgrabación es resultado de un proceso también interpretativo en el cual se producen los registros de la entrevista y no se reproducen tal y como se produjeron en la situación de intercambio.

Silverman (2000b) argumenta que la forma en que transcribimos, el sistema de códigos de transcripción que elijamos, se vincula con la perspectiva teórica en la que trabajamos. Este autor identifica diferentes miradas en torno a la grabación de una entrevista: desde una interpretación que la asocia como un registro fiel de una conversación, a otras que la interpretan como una experiencia fenomenológica, un texto literario, un conjunto de datos lingüísticos, o un diálogo co-producido por los interlocutores.

Cuando se desgraba, si se acepta la crítica a la visión positivista, debe prestarse atención a distintos criterios para fortalecer la validez de las desgrabaciones o transcripciones. Así, para algunos, una buena desgrabación sería aquella que es capaz de reflejar la voz de los que son entrevistados, sus puntos de vista y opiniones. Para otros, una transcripción adecuada es aquella que refleja la estructura y tonalidades del intercambio lingüístico entre la persona que entrevista y la que es entrevistada. Los objetivos de la desgrabación y la forma de evaluar su calidad están íntimamente ligados con los propósitos y preguntas de la investigación en las que se inscribe.

Polland (1999) ofrece un ejemplo interesante de los diferentes tipos de errores que es posible cometer cuando se desgraba. Este autor identificó 17 tipos de errores en las

desgrabaciones de entrevistas pertenecientes a una investigación evaluativa de un proyecto de promoción de salud comunitario en Ontario. A partir del examen de las desgrabaciones de 80 entrevistas y tres *focus groups*, el autor elaboró una tipología de situaciones que pueden alterar la calidad de una desgrabación. Entre ellos vale la pena mencionar:

- Las modificaciones deliberadas de los datos. En este caso, la persona que desgrabó alteró internacionalmente el contenido de los dichos en la grabación original. Este tipo de alternación no fue informada al equipo de investigadores y se fundaba en consideraciones ad-hoc del/a desgrabador/a.
- Las alteraciones accidentales de los datos. Éstas fueron las más comunes e incluían:
 - Registro de puntuación (inicio y final de oraciones, pausas, silencios) que no corresponde con la grabación.
 - El no registro de las ocasiones en que la persona entrevistada asume el lugar de otro imitando la voz, postura y actitud de otra persona durante su relato.
 - Ante la falta de comprensión de algunas palabras o frases, las personas que realizaban las desgrabaciones tendían a “llenar los vacíos” con expresiones o conceptos que les parecían pertinentes o apropiados.
 - La confusión de palabras o frases similares, las cuales podrían o no tener sentido en el contexto de la entrevista.
- Las alteraciones inevitables. Éstas refieren a las dificultades para captar el lenguaje, entonación y dinámica emocional de algunos momentos de la entrevista. Estas dificultades pueden deberse a problemas con la calidad de la grabación.

Polland (1999) identificó distintas fuentes de errores en las desgrabaciones, tales como: i) falta de entrenamiento de los/as desgrabadores/as, ii) la mala calidad de la grabación original, iii) la forma de hablar del entrevistado/a (velocidad, entonación, pronunciación), iv) el cansancio del/a desgrabador/a, v) la falta de una sintaxis estandarizada para desgrabar e identificar pausas, risas, interrupciones, etc. Denscombe (1998) acuerda con el autor y señala también que, por lo general, las conversaciones requieren ser reconstruidas dado que la gente no siempre utiliza frases completas. Esto no sólo implica dedicarle a esta tarea mucho tiempo, sino que en la misma se termina editando el material grabado. Varios autores (Polland 1999, Denscombe 1998) también propone variadas estrategias para “maximizar la calidad de la transcripción”, las cuales se vinculan con el tipo y fuentes de errores que se identificaron. Entre ellas, esforzarse en obtener una buena calidad de grabación, entrenar al/a o a los/as desgrabadores/as en un listado de códigos de transcripción comunes, monitorear la calidad de las transcripciones (propias y ajenas) e involucrar a la/s persona/s que desgrababan (en el caso de que no se trate del/a propio/a investigador/a).

Un aspecto central es definir, antes de iniciar las transcripciones, la sintaxis a usar para desgrabar. Para ello, es fundamental decidir el nivel de detalle que la persona que investiga necesita. Sin duda, esto dependerá de las preguntas de investigación y de la perspectiva teórico-analítica utilizada. Hay diversas sintaxis o sistema de códigos para desgrabar. Los/as investigadores/as pueden crear sus propias sintaxis y, en general, lo hacen. En particular, cuando trabajan en equipo y recurren a desgrabadores/as, definen una guía de códigos de transcripción a ser utilizada en todas las transcripciones. A continuación, incluimos las instrucciones que Analía Meo le dio a una desgrabadora antes de iniciar las

desgrabaciones de una serie de entrevistas realizadas en el marco de una investigación cualitativa en escuelas medias.

Cuadro 5.11. Instrucciones para desgrabar

<p>En la desgrabación incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre del entrevistado: - Nombre escuela: - Día de la entrevista: - Número de archivos de audio: - Duración de la entrevista:

Lista de símbolos a utilizar en las desgrabaciones

Símbolo	Significado
[indica el momento en que el relato del hablante es interrumpido por lo que dice otra persona
//	Indica superposición de hablantes
=	Indica que lo que dijo una persona es completado por otra persona
(.5)	Número entre paréntesis indica el tiempo en que la persona se quedó en silencio (.5 significa cinco segundos)
<i>Letra cursiva</i>	Indica algún tipo de énfasis cuando se habla (amplitud, timbre).
LETRAS MAYÚSCULAS	Indican (con la excepción del principio de la oración) sonidos especialmente altos
Risas	Risas
()	Indica que la persona que transcribe la entrevista no ha podido entender lo que se dijo
(palabras)	Palabras entre paréntesis indican una posible interpretación de lo que se está escuchando
“no puedo más”	Palabras entre comillas indican que el hablante cambió la entonación y está personificando-imitando-pretendiendo ser otra persona
(I.G)	Indica interrupción de la grabación (sea por fin de <i>cassette</i> o

	por “espacios vacíos” en la grabación)
--	--

Fuente: Documento de trabajo interno elaborado por Analía Meo en el marco de la investigación “Nivel medio: culturas institucionales e identidades sociales de jóvenes en situación de pobreza”, dirigido por Valeria Dabenigno. Este proyecto está acreditado por Universidad de Buenos Aires.

Tanto las instrucciones para desgrabar como los símbolos utilizados para dicha tarea, son decisiones de cada investigador/a. No hay una regla ni un modelo fijo a implementar, pero resultan de gran utilidad para poder contextualizar la situación de entrevista y recuperar aspectos que, de otro modo, se perderían.

En este capítulo, hemos discutimos el antes, el durante y del después de la situación de entrevista, destacando las variadas decisiones que se deben tomar durante esos tres momentos. Para ello, en primer lugar, caracterizamos a la entrevista cualitativa y diferentes definiciones a partir de su nivel de estructuración. A continuación, atravesamos por distintas instancias de la estrategia metodológica, examinando la selección de los casos, el acceso y la preparación de la guía. Profundizamos en diversas estrategias para llevar adelante la entrevista y presentamos criterios para evaluarnos como entrevistadores/as. Finalmente, nos detuvimos y discutimos la importancia de la desgrabación y los memos. Cada una de estas distintas tareas está interrelacionadas en el marco de un diseño flexible y abierto de investigación.