
Tècniques qualitatives en ciències socials

PID_00235426

Beatriz Ballestín González

Temps mínim de dedicació recomanat: 9 hores



Índex

Introducció	5
Objectius	6
1. L'observació participant	7
1.1. Característiques de la tècnica	7
1.2. Avantatges i limitacions	8
1.2.1. Avantatges	9
1.2.2. Limitacions	10
1.3. Tipus d'observació	12
1.3.1. Tipus segons el grau d'explicitació de l'observació i del propòsit d'aquesta	12
1.3.2. Tipus segons la implicació de l'observador	13
1.3.3. Tipus segons l'enfocament i abast de l'observació	15
1.3.4. Tipus segons el grau de sistematització de l'observació	16
1.4. Planificació. Accés i fases	17
1.4.1. Etapa d'accés a l'escenari	18
1.4.2. Etapa d'estada a l'escenari	19
1.4.3. Etapa de retirada de l'escenari	21
1.5. Rols i relacions personals en l'observació participant, aspectes ètics	22
1.6. Registre: notes, diari de camp, tècniques audiovisuals	25
1.6.1. Quadern de notes i diari de camp	25
1.6.2. Tipus d'anotacions	27
1.6.3. Registre audiovisual	28
2. Les entrevistes qualitatives	30
2.1. Introducció: característiques generals de l'entrevista qualitativa	30
2.2. Usos, potencialitats i limitacions de l'entrevista	33
2.2.1. Usos	33
2.2.2. Potencialitats	34
2.2.3. Limitacions	35
2.3. Tipus d'entrevistes qualitatives	36
2.3.1. Tipus d'entrevista segons el grau d'estructuració	36
2.3.2. Tipus d'entrevista segons el grau de direcció (rol de l'entrevistador)	39
2.3.3. Tipus d'entrevista segons el grau de profunditat	39
2.3.4. L'entrevista biogràfica i les històries de vida	40

2.4.	Etaques de l'entrevista qualitativa: preparació, procés de realització, registre i transcripció	43
2.4.1.	Preparació de les entrevistes: mostreig i elaboració del guió o qüestionari	43
2.4.2.	Procés de realització de les entrevistes	48
2.4.3.	Registre i transcripció	53
3.	Els grups focals o de discussió.....	57
3.1.	Característiques, tipus i usos	57
3.1.1.	Característiques generals dels grups focals i de discussió	57
3.1.2.	Tipologia de grups de discussió	58
3.1.3.	Usos dels grups de discussió	59
3.2.	Potencialitats i limitacions	61
3.2.1.	Potencialitats	61
3.2.2.	Limitacions	62
3.3.	Selecció d'unitats d'observació i mostreig	63
3.4.	Etaques: preparació, realització, registre, transcripció i anotació	65
3.4.1.	Preparació del grup de discussió	65
3.4.2.	Conducció i realització	67
3.4.3.	Registre, transcripció i anotació	69
4.	Annex.....	70
4.1.	Observació participant	70
4.2.	Entrevista qualitativa	81
4.2.1.	Exemples de guions i qüestionaris d'entrevista	81
4.2.2.	Exemple de transcripció d'entrevista feta en el marc de la tesi doctoral citada sobre educació i immigració a l'escola primària (Ballestín, 2008)	91
4.3.	Grups focals/de discussió	100
	Bibliografia.....	107

Introducció

En aquest mòdul, ens endinsem de ple en les tres tècniques eminentment qualitatives que són més susceptibles de ser aplicades en projectes de recerca de tall socioeducatiu: l'observació participant, l'entrevista qualitativa (incloent l'enfocament des de les històries de vida) i els grups focals i de discussió.

A cadascuna de les tècniques, es parteix d'una introducció de les seves generalitats per a posteriorment abordar aspectes que tenen a veure amb: avantatges i limitacions del seu ús segons el disseny teòric i metodològic, i en comparació amb altres; tipologies i modalitats diferenciades dins la tècnica; característiques del mostreig; i, per últim, fases i etapes d'aplicació, fent èmfasi en recomanacions i indicacions per a la preparació dels instruments necessaris (guions, qüestionaris, etc.) així com en les peculiaritats del registre i la transcripció per a l'anàlisi posterior de les dades recollides. No abordem directament els aspectes relatius a l'anàlisi de la informació qualitativa perquè a aquesta temàtica li dediquem el darrer mòdul de l'assignatura.

Nota

Al final del mòdul s'adjunta un annex amb exemples de diversos materials que haurem de preparar o generar quan despleguem les diferents tècniques. Ens remetrem a cadascun d'aquests materials a mesura que els anirem mencionant en el text.

Objectius

- 1.** Conèixer i saber fonamentar l'ús de tres tècniques clau en la recerca qualitativa dins les ciències socials: l'observació participant, l'entrevista qualitativa (incloent l'enfocament metodològic de les històries de vida), i els grups focals i de discussió.
- 2.** Reflexionar sobre els avantatges i inconvenients o mancances de cadascuna d'aquestes tècniques en funció dels nostres objectius i disseny de recerca, així com sobre la complementarietat d'unes respecte a les altres.
- 3.** Distingir les fases i etapes de preparació, aplicació i recollida de dades de cadascuna de les tècniques qualitatives considerades en el mòdul.
- 4.** Potenciar una perspectiva pràctica i aplicada dels continguts relatius a les tres tècniques treballades per mitjà d'exemples mostrats tant en el text com, de forma més aprofundida, en l'Annex.

1. L'observació participant

1.1. Característiques de la tècnica

L'observació participant, la tècnica de recerca més emprada pels antropòlegs socials des d'una estratègia etnogràfica, comporta una relació directa i continuada en el terreny amb el grup social o col·lectiu que conforma el nostre objecte d'estudi. Consisteix, doncs, en viure entre la gent que hom estudia, arribar a conèixer-los de prop, a entendre les seves formes de vida i de relacionar-se, les seves pràctiques quotidianes i el seu llenguatge a través d'una intensa i contínua interacció en el seu entorn "natural" d'existència. Per tant, un objectiu fonamental de l'observació participant és la descripció de grups socials i escenes culturals per mitjà de la vivència de les experiències de les persones participants en un grup o institució, amb la finalitat de comprendre com defineixen la seva realitat personal i com organitzen el seu món. A partir de les dades primàries de l'observació, l'investigador, o etnògraf en aquest cas, tracta de reconstruir una imatge global i coherent de les característiques del grup que constitueix el seu objecte d'estudi.

Això significa que l'etnògraf conversa amb la gent, treballa amb ells, assisteix a les seves funcions socials i rituals i està present en tantes situacions com sigui possible, aprenent a conèixer-los en tants ambients i des de tantes facetes com es pugui (Berreman, 1968, pàg. 337). En l'observació participant interessa tant o més el procés que el producte, i, per tant, la pròpia dinàmica establerta entre la persona observadora i les observades. Aquest objectiu implica un llarg període de residència en una petita o delimitada comunitat i l'estudi directe d'aquesta, que pot variar d'uns mesos a fins i tot anys en funció de la delimitació i ambició dels interrogants i la problemàtica de recerca, etc.

Malgrat que l'observació hagi estat molt enfocada des de l'antropologia social per a la recerca en societats exòtiques de petites dimensions (comunitats indígenes a l'Àsia, Amèrica, Austràlia i Oceania), té igualment molta utilitat en les nostres societats complexes occidentals, en el marc tant de grups formals (institucions i entitats de tot tipus) com informals (grups d'amistat, grups d'afinitat dins una institució més àmplia, relacions entre iguals, etc.). En aquests entorns més propers, normalment l'observació participant es complementa amb d'altres amb la finalitat de triangular les dades obtingudes, alhora que permet accedir a un tipus d'informació impossible d'obtenir amb d'altres eines metodològiques.

Alguns investigadors (DeWalt i DeWalt, 1998, 2002) suggereixen que l'observació participant sigui emprada com a un mitjà per a incrementar la validesa d'un estudi que ja incorpori altres tècniques com entrevistes, anàlisi

de documentació o enquestes i qüestionaris, ja que proporciona informació de primera mà que ajuda a l'investigador a tenir una major comprensió del context i del fenomen d'anàlisi. En qualsevol cas, l'observació participant pot servir per a ajudar a respondre preguntes de recerca, per a construir teoria, o per a generar o provar hipòtesis.

Forma part de l'entrenament de l'investigador en el procés d'observació estar atent a aspectes com: l'escenari físic i la ubicació espacial, les característiques dels participants, la seqüència dels successos, les formes d'acció i d'interacció dels participants, àdhuc el sentit de cada acte i les emocions expressades, tenint en compte que molts d'aquests elements es transmeten o aprehenen per mitjà de canals de comunicació no verbals.

D'acord amb Delio del Rincón (1997, pàg. 22-23), aquestes són, resumidament, les **característiques principals de l'observació participant**:

- 1) Procés obert i flexible: el problema queda obert a redefinicions a partir de la informació que es recull.
- 2) Realitat social natural: la informació s'obté d'una manera espontània en un escenari social intacte, respectant el curs natural dels fenòmens.
- 3) Estudi aprofundit de casos: per a descriure situacions socials o casos concrets, les activitats de les persones implicades i allò que signifiquen per a elles les observacions.
- 4) Perspectiva de les persones implicades o participants. S'hi recorre –es trenca el gel– i l'observador l'experimenta i la comparteix.
- 5) Rol participatiu: mentre hi pren part, l'observador recull informació “des de dins” gràcies a aquesta participació. No es limita a veure què passa, sinó que ho sent i ho percep com si fos un altre membre del grup.
- 6) Lògica de descobriment, que afavoreix la teorització interpretativa: l'observació s'orienta a produir conceptes, generalitzacions i teories a partir de la realitat i no tant a contrastar models teòrics previs.

1.2. Avantatges i limitacions

Quan es dissenya un projecte de recerca i es decideix si fer servir o no l'observació com a mètode de recollida d'informació, hom ha de considerar els tipus d'interrogants que estan guiant l'estudi, les característiques de la unitat o unitats d'observació, quines oportunitats hi ha disponibles per al desplegament de l'observació, la representativitat dels participants (la mostra) de la població en aquell lloc, i les estratègies a utilitzar per a emmagatzemar i analitzar les dades (DeWalt i DeWalt, 2002).

1.2.1. Avantatges

El punt fort principal de l'observació participant és que ens permet contrastar discursos i pràctiques pel que fa a les persones que formen part del nostre objecte d'estudi: realment la gent fa allò que diu que fa?

En aquest sentit, és un complement perfecte per altres tècniques com l'entrevista, ja que a més, ens permet una interacció perllongada amb els informants, ens possibilita comprendre la realitat en els mateixos termes que la viuen i expressen, establint ponts de sentit per a formular preguntes més afinades i significatives. Així, quan la investigació s'orienta a descriure una situació o un col·lectiu social aporta la perspectiva de les persones implicades, la descripció dels processos, les relacions interpersonals o l'evolució temporal dels fenòmens. Efectivament, l'observació permet als investigadors verificar definicions dels termes que els participants usen en les entrevistes, observar esdeveniments que els informants no poden o no volen compartir (accedir a la "cultura entre bastidors" del grup), i contrastar en el seu esdevenir real les situacions que aquests han descrit a les entrevistes, descobrint possibles distorsions o imprecisions en les descripcions proporcionades (Marshall i Rossman, 1995).

Entrevista: contrast de discursos i pràctiques

En una recerca sobre la integració i dinàmiques de relació dels infants d'origen immigrant estranger a l'escola amb els seus companys i amb el professorat, per tal de copsar, registrar i descriure les dinàmiques reals d'interacció i els patrons d'inclusió i exclusió o segregació no n'hi hauria prou amb fer només entrevistes al professorat (o fins i tot a l'alumnat, les quals hauríem d'adaptar a l'edat dels entrevistats), ja que aquests en tindran una visió subjectiva en funció de la seva posició (autoritat adulta) a l'escenari escolar i difícilment revelaran –o en seran conscients– experiències que posin en tela de judici la seva tasca docent. Es faria imperatiu la presència de l'investigador per a observar i testimoniar de primera mà i amb un posicionament el més distanciat i objectiu possible, sobre les dinàmiques realment presents en aquell centre escolar.

D'acord amb Del Rincón (1997, pàg. 41-42), l'observació participant pot proporcionar informació sobre la manera d'optimitzar, conscienciar, perfeccionar o introduir innovacions en un àmbit social determinat; o per a valorar l'aplicació i els efectes d'un programa o una intervenció. Igualment resulta més apropiada quan s'investiguen fenòmens socials poc coneguts, quan les persones implicades mantenen diferents perspectives (grups ètnics i subcultures), i quan s'estudien fenòmens que exigeixen el compromís o la participació de l'investigador per a poder ser compresos a fons (per exemple, els problemes que planteja la direcció d'una institució, les vivències produïdes per una malaltia física o mental, les drogues o la delinqüència).

De fet, l'observació es presenta en ocasions com l'única forma d'accedir a determinades dades, necessàries per a contrastar informació obtinguda amb d'altres tècniques. Per exemple, per molta informació que obtinguem amb entrevistes en profunditat o estructurades sobre com són les relacions entre iguals i amb el professorat dels infants d'origen immigrant en un context escolar determinat (amb l'objectiu d'identificar patrons d'inclusió i exclusió), la

informació sempre serà esbiaixada segons la perspectiva (lògicament subjectiva i inevitablement filtrada per la pròpia experiència i interpretació) de la persona que fa d'interlocutor, i només podrem obtenir informació al més objectiva i holística possible a través de l'observació directa i "distanciada" (posicionament neutral) de les dinàmiques relacionals escolars quotidianes *in situ*.

En resum, la pràctica de l'observació participant:

- Ajuda l'investigador a comprendre com s'organitza i es relaciona un determinat grup en el seu dia a dia.
- Proporciona el contrast entre els discursos (recollits bàsicament a través de l'entrevista) i les pràctiques que configuren la realitat objectiva del grup en qüestió.
- Brinda l'oportunitat de veure comportaments, actituds, emocions, expressions, relacions socials, etc., en contínua interacció i en el context en què es produeixen.
- Revela aspectes informals, poc coneguts i fins i tot ocults de les pràctiques i activitats quotidianes del grup investigat.
- Redueix la "reactivitat" (després del període de familiarització) dels membres del grup a la nostra presència com a investigadors.
- Ajuda l'investigador a desenvolupar preguntes i interrogants que tinguin sentit des dels paràmetres del grup, que siguin culturalment rellevants.
- Facilita una millor comprensió del que està succeint en l'entorn social de la recerca, i atorga més credibilitat a les interpretacions sobre aquestes realitats.

1.2.2. Limitacions

Per contra, l'observació participant té importants limitacions en termes de representativitat i generalització de les pautes i dinàmiques observades quan l'objectiu requereix informació extensiva a una població àmplia o quan la investigació s'orienta a contrastar teories o a contrastar empíricament relacions entre variables. Aquests objectius exigeixen el mesurament de variables i la presència d'aspectes més quantificables (Del Rincón, 1997, pàg. 42).

Una altra limitació de l'observació ve donada quan l'objectiu de recerca requereix recollir reflexions, valoracions, posicionaments, i opinions de les persones participants en l'escenari sobre alguna qüestió expressa o específica, les quals no és fàcil que es donin en la interlocució natural del dia a dia, sinó que necessiten ser plantejats o preguntats expressament en una situació d'entrevista.

No hem de menystenir tampoc les possibles interferències i distorsions que pot introduir l'investigador en l'escenari que analitza, ja que aquest difícilment deixarà de ser un actor que pot influir i, fins a cert punt, modificar dinàmiques prèvies a la seva presència en el grup. Segons com ens vegin els subjectes que estudiem (com a investigador, curios, turista, professor, estudiant, inspector, etc.) i el tipus de relació que hi establím obtindrem un grau diferenciat d'accés al grup i d'informació sobre aquest. En aquest sentit, hem de comptar les limitacions derivades de les nostres pròpies característiques personals: físiques (edat, sexe, alçada, pes, etc.), psicològiques (personalitat), ideològiques y socioculturals. L'equació personal resultant és susceptible de condicionar el nostre paper en el grup i els nostres patrons d'observació, constituint un esbiaix inevitable que cal calibrar en els resultats de la recerca.

Les condicions en què es porta a terme una observació condicionen també els resultats, ja que la dinàmica de la tècnica implica la necessitat de fer eleccions, d'establir limitacions de caràcter temporal, espacial, relacional, etc. Segurament no podrem estar en tots els contextos, espais i moments que configuren el nostre escenari social, ni tampoc podrem interaccionar amb igual intensitat i grau de confiança amb tots els interlocutors per molt que intentem minimitzar els efectes de la nostra presència. Caldrà ser-ne conscients i explicitar també aquest tipus de limitacions en el nostre informe de recerca.

Una altra limitació prové del grau de familiarització de l'investigador amb el context i el lloc on es realitza l'observació: si es tracta de fenòmens molt propers a l'investigador, aquest haurà d'explicitar i presentar de forma distanciada determinats fets i situacions que des de la seva experiència prèvia consideraria com a banals, normals, o àmpliament coneguts; és a dir, haurà d'intentar no caure en el sociocentrisme a l'hora d'observar i descriure. Haurà d'observar amb el mateix grau d'estranyament amb què ho faria si es tractés d'un context cultural molt allunyat del seu. També pot passar el cas contrari: quan el context cultural analitzat és molt innovador o "exòtic" per a l'investigador, el risc és "ofegar-se" en una descripció inacabable perjudicant la sistematització i l'enfocament de l'estudi. Com afirma Spradley: "Cuanto más se sabe de una situación como participante ordinario, más difícil es estudiarla como etnógrafo... Quanto menos familiarizado estás con una situación social, más capaz eres de ver las reglas culturales tácitas en funcionamiento" (Spradley, 1980, pàg. 61-62).

En qualsevol cas, l'investigador haurà de preservar un cert distanciament i una objectivitat en les seves observacions i descripcions, no deixant-se portar per la implicació personal derivada del seu rol a l'escenari, la qual cosa suposaria un esbiaix subjectiu en els resultats de la recerca.

1.3. Tipus d'observació

Podem distingir diferents tipus d'observació segons diversos criteris. En els apartats següents contemplarem i detallarem els següents:

- El grau d'explicitació de l'observació i del propòsit d'aquesta.
- La implicació de l'observador.
- L'enfocament i abast de l'observació.
- La sistematització de l'observació.

1.3.1. Tipus segons el grau d'explicitació de l'observació i del propòsit d'aquesta

Podem distingir entre una modalitat d'observació "oberta", "intermèdia" o "encoberta":

- En el cas de l'**observació oberta** les persones que formen part del col·lectiu observat saben que estan essent observades i coneixen el rol de l'investigador. Normalment aquesta modalitat suposa que ha circulat per a tothom la informació del propòsit real de l'observació i hi ha un ampli consens entre el grup en l'acceptació del treball de camp i en el tipus i grau de participació de la persona investigadora, els termes de la qual es poden formalitzar de forma escrita (conveni, carta d'acceptació, consentiment informat, etc.). Ara bé, no tothom té perquè obtenir la mateixa quantitat i qualitat d'informació sobre el projecte, normalment qui acostuma a estar més ben informat són els que exerceixen un rol de lideratge o direcció del grup (per exemple, l'equip coordinador d'una escola).
- L'**observació d'explicitació intermèdia** implica que alguns dels participants sàpiguen que són observats i quin és el rol de l'investigador, i d'altres no. En aquest cas es pot optar per una explicació parcial del propòsit de recerca. Aquesta modalitat acostuma a aplicar-se amb col·lectius en què hi ha institucionalitzats diferents rols amb desigual poder i autoritat en el grup. Així, per exemple, en el cas d'un centre escolar, segurament el professorat tindrà coneixement del projecte de recerca i de les observacions dutes a terme, mentre que l'alumnat romandrà al marge d'aquest coneixement, prenent el nouvingut com a un professor en pràctiques o nou a l'escola.
- En el cas de l'**observació encoberta** en principi tothom desconeix la identitat real de l'investigador, tampoc no saben que estan essent observats, per la qual cosa no s'explica a ningú el projecte ni la finalitat de les observacions. Aquest tipus d'observació amagada comporta consideracions

Bibliografia recomanada

Guasch, O. (1997). *Observación participante*. Madrid: CIS.

Fàbregues, S.; Paré, MH. (2010). *El grup de discussió i l'observació participant*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Kawulich, B. (2006). «La observación participante como método de recolección de datos». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [Revista en línia], (núm. 6, pàg. 2)

Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996). «Observación». *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe. (pàg. 149-166).

Téllez, A. (2007). «La observación etnográfica». A: *La investigación antropológica*. San Vicente (Alacant): Editorial Club Universitario. (cap. 6).

ètiques (fins a quin punt estem enganyant i d'alguna manera ens estem aprofitant de les persones que ens confien informació sobre el grup) que s'han de tenir molt en compte abans d'optar per aquesta. Es pot aplicar en escenaris de difícil accés pel seu caràcter ocult o marginal o bé dels quals preveiem que una observació oberta o intermèdia serien altament distorsionadores en les dinàmiques quotidianes del grup.

1.3.2. Tipus segons la implicació de l'observador

D'acord amb aquest criteri, podem discriminar des d'un tipus d'observació amb una implicació màxima, en què pràcticament hom actua com un integrant més del grup, a un tipus d'observació totalment externa i pràcticament a distància, la qual ja no es podria anomenar, doncs, "participant", passant per modalitats intermèdies amb un grau d'implicació més parcial.

En aquest sentit, Valles (1997) elabora aquest quadre on es sintetitza la gradació del tipus de d'observació segons el grau d'implicació creuant la terminologia emprada per metodòlegs de prestigi com Spradley (1980), Schatzman i Strauss (1973) i Junker (1960):

Spradley, 1980	Schatzman i Strauss, 1973	Junker, 1960
Tipus de participació	Tàctiques de presència activa	Rols socials per a l'observació
0. No participació	Absència (No presència)	Complet observador
1. Participació passiva	Presència passiva	Complet observador
2. Participació moderada	Interacció limitada	Observador com a participant
3. Participació activa	Observador com a participant	Participant com a observador
4. Participació completa	Participació amb identitat oculta	Complet participant

Atès que qualsevol presència de l'investigador en un escenari sempre implica una mínima participació, per passiva que sigui, la primera forma d'observació realment s'aplica només en els casos, normalment de laboratori o mitjançant càmeres i aparells tecnològics, en què l'observador està físicament absent de l'escenari.

En els apartats següents veurem detalladament els tipus de participació segons la implicació de l'observador.

Participació passiva

Pel que fa a la **participació passiva**, aquesta acostuma a ser la modalitat més adequada en els inicis del treball de camp per a anar tantejant el terreny, familiaritzar-nos amb el grup abans d'interactuar-hi directament. L'investigador participant passiu només disposa, per definició, de rols perifèrics. És més fàcil desplegar aquest tipus de (no) participació en espais públics, oberts i anònims.

Participació passiva

Un exemple pot ser el rol del públic o espectador en una sala de teatre abans d'entrar en contacte amb l'equip d'actors, o bé la presència casual en un parc infantil observant les mares amb les seves criatures, etc.

Participació moderada

En el gradient de menor a major participació, la **participació moderada** com a esglaió següent representa el punt mig i és una de les més adoptades. Spradley el defineix (1980, pàg. 60) com l'equilibri entre "membre" i "estrany", i entre participació i observació que l'investigador tracta d'aconseguir. Està interessat en participar com a un mitjà per a executar una millor observació i, a partir d'aquí, generar una comprensió més completa i profunda de les activitats grupals. Com apunten Adler i Adler (1994), aquest rol d'"afiliació perifèrica" faculta l'investigador per a observar i interactuar el suficientment a prop amb els membres sense participar en aquelles activitats constituents de "l'essència" del grup.

Sovint aquest tipus de participació implica la "negociació" d'un rol relativament perifèric que no entorpeix el desenvolupament "natural" del grup o col·lectiu en què ens immersionem. Tanmateix, el plantejament i la negociació d'aquest rol, com també en la modalitat següent, pot fer-se en termes de reciprocitat en benefici del grup.

Participació moderada

Com a exemple, en un marc escolar, una participació moderada pot consistir en realitzar un rol de suport al professorat, assistint-lo a l'aula amb petites tasques com la monitorització de grups de treball.

Participació activa

La **participació activa** suposa no només presenciar i participar en les activitats del grup, sinó també un grau més elevat d'implicació en aquestes activitats que en la modalitat anterior. Importa més registrar les vivències com a "membre" del grup que l'observació i recollida de dades més externa. El rol adoptat, en aquest cas, serà més visible i central, en posicions de major compromís i intensitat d'interacció amb el grup. La proposta d'una reciprocitat derivada de la participació en el col·lectiu prendrà segurament més volada com a compensació d'aquest paper més actiu i destacat.

Participació activa

Si retornem al marc escolar, un exemple de participació activa podria ser la proposta i implementació d'activitats de dinamització al pati amb els alumnes a càrrec de l'investigador i de les quals es responsabilitzaria durant aquesta franja de la jornada escolar.

Participació completa

La **participació completa** es dona en tot el sentit del terme pràcticament només quan l'etnògraf o l'investigador ja forma part prèviament del grup (n'és "nadiu"), o hi ha passat tant de temps (normalment anys) que realment ha adquirit un estatus de membre complet. Així, parlariem gairebé d'"autoobservació" (Anguera, 1982; Gutiérrez i Delgado, 1994; Adler i Adler, 1994) o fins i tot d'"observació participant retrospectiva" (Whyte, 1984; citat per Valles, 1997). Habitualment aquesta modalitat acostuma a formar part de la metodologia de projectes de recerca-acció, en què els propis actors es formen com a investigadors orientats al canvi i la millora d'un determinat problema o fenomen social.

El més habitual és que durant un projecte de recerca passem per diversos graus de participació: podem començar (i és el més prudent en un inici) adoptant un rol passiu que amb el transcurs del temps i la introducció a l'escenari a través del mutu coneixement i el guany de confiança entre l'observador i els observats es pot transformar en observació realment participant en grau *moderat* o *actiu*.

En qualsevol cas, però, els investigadors haurien de ser conscients dels compromisos en quant a accés, objectivitat i expectatives de la comunitat que s'estan activant en qualsevol lloc d'aquest *continuum* de graus participatius. Encara més, quan s'escriu un informe de recerca, aquests posicionaments en quant a implicació com a participants i observadors haurien de fer-se explícits (DeWalt i DeWalt 2002). Altrament cauríem en un esbiaix subjectiu o ideològic.

1.3.3. Tipus segons l'enfocament i abast de l'observació

En funció d'aquest criteri classificatori, podem distingir entre **observació descriptiva**, **observació focalitzada** i **observació selectiva**, que s'expliquen a continuació:

1) L'**observació descriptiva** és la més habitual quan estem en una fase exploratòria del grup i de la problemàtica de recerca, i ens serveix per a familiaritzar-nos amb ells en termes generals. Ofereix una visió general de la situació social i del que passa a l'escenari. Hom intenta observar tot el que estigui al seu abast des d'una perspectiva holística i assumint la seva ignorància en el terreny. El desavantatge d'aquest tipus d'observació és el desbordament, és a dir, la recollida de minúcies que poden acabar essent irrellevants finalment per a l'anàlisi.

Els àmbits que s'acostumen a descriure des d'aquesta focalització general són:

- Espai físic (afegint el clima relacional general).
- Persones presents en l'escenari (descrivint tant l'aspecte físic com dades relatives a l'edat, sexe, etnicitat, estatus social, estatus al grup, etc.).
- Aspectes d'organització i activitats quotidianes (sistema de relacions institucionals i informals, com són les activitats del dia a dia en detall, etc.).

2) L'**observació focalitzada**, ja suposa un cert *zoom* aplicant uns criteris inicials de selecció que tanmateix no seran massa acotats, permetent la flexibilitat en el camp. L'investigador, després d'iniciar la fase descriptiva, guiat pel problema d'investigació emergent i a mesura que es familiaritza amb l'escenari, centra la seva atenció en *aspectes més específics*.

Ens podem centrar, en funció del nostre tema d'interès, en alguns aspectes que estiguin més vinculats al nostre objecte d'estudi. Per exemple, si el nostre focus són les relacions entre iguals dins l'alumnat d'un institut, una observació focalitzada ja centrarà més l'atenció de les observacions en aquest alumnat i en canvi deixarem en un segon pla la descripció de dinàmiques relatives al professorat i altres agents que no siguin els propis protagonistes.

3) L'**observació selectiva** s'aplica quan ja hi ha hagut una dilatada familiarització amb el terreny o context de l'objecte d'estudi (normalment passant prèviament pels anteriors tipus d'observació) i quan ja s'ha treballat mínimament el marc teòric i les hipòtesis de recerca. Per tant, requereix una implicació personal més gran a l'escenari. Les observacions focalitzades orienten cap a aspectes addicionals de possible interès i que l'investigador voldria observar d'una manera més exhaustiva i sistemàtica. L'investigador es concentra en un repertori limitat d'activitats i dinàmiques amb uns criteris ja sistematitzats (a partir del seu coneixement previ del tema tant teòric com empíric) de registre destinats a l'anàlisi. Així, per exemple, es pot focalitzar, dins el grup, en les interaccions entre sexes, en els patrons de comunicació formals i informals, en la freqüència d'una determinada conducta, en una activitat concreta (com s'inicia, qui hi està present, què fa cadascú, què diu cadascú, quin grau d'implicació tenen els participants, etc.).

1.3.4. Tipus segons el grau de sistematització de l'observació

Aquesta tipologia necessàriament ha de ser articulada amb l'anterior: efectivament, una perspectiva **descriptiva**, per la seva inespecificitat, comportarà un grau elevat d'**observació assistemàtica**. És a dir, ens deixarem endur pel decurs d'activitats i esdeveniments observats tot descrivint-los, d'alguna manera, "tal com ragen", sense cap criteri previ de selecció i ordre que el cronològic o l'impressionisme dels nostres sentits. Serà una modalitat que s'activarà

sobretot en els inicis del treball de camp, novament amb la finalitat d'apamar i familiaritzar-nos amb l'ambient social: les persones, els llocs, les activitats, les dinàmiques relacionals, etc.

Malgrat tot, cal tenir molt present que l'observació asistemàtica no significa que sigui erràtica o es practiqui a cegues, sempre hi ha d'operar una lògica basada en l'atenció oberta i receptiva per tal de captar la complexitat de l'escenari, si bé el grau de llibertat de plasmació i ordenació del material fruit de la descripció és molt més ampli que un tipus d'observació sistemàtica.

De fet, aprofitarem més les observacions sistemàtiques si prèviament hem practicat l'observació asistemàtica, ja que altrament ens perdriem informació contextual que pot ser clau per a l'anàlisi.

L'**observació sistemàtica**, congruent amb la modalitat d'**observació focalitzada i selectiva**, demana una preparació i una planificació prèvies tot destriant i explicitant els aspectes en què ens detindrem amb més profunditat, així com un calendari més estructurat de sessions i espais/activitats/persones que voldrem seguir successivament per a després poder-ne contrastar les descripcions. Aquesta modalitat deixa prefixada la interpretació perquè s'ha de decidir quines són les categories que regiran l'observació (Sanmartín, 2003); mentre no estigui sistematitzada, no estarà regida per categories a priori. La pràctica de l'observació sistemàtica demana l'elaboració d'una guia d'observació (un equivalent a un guió d'entrevista) en què aplegarem en forma de llistat ordenat i jerarquitzat aquells elements que voldrem recollir i analitzar aïlladament. També podria requerir un registre de la informació més sistematitzat a través de fitxes o plantilles si bé la base continuaria essent el diari de camp, tal com veurem en l'apartat corresponent.

1.4. Planificació. Accés i fases

Seguint les aportacions d'autors com Spradley (1980), Patton (1987) i Jorgensen (1989), mirarem de donar resposta als interrogants que planteja la planificació i que se sintetitzen en aquesta taula (Del Rincón, 1997, pàg. 24).

Planificació de l'observació participativa	
Què investigar?	Problema i objectius
Com observar?	Modalitat d'observació
On observar?	Escenari
Què observar?	Enfocament i abast
Quan observar?	Temporalització
Com enregistrar?	Tècniques d'enregistrament
Com analitzar?	Tècniques d'anàlisi

Bibliografia recomanada

- Olabuénaga, J. I. R.** (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Spradley, J. P.** (1980). *Participant observation*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.
- Valles, M.** (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

La pràctica de l'observació participant es pot compartimentar en un seguit de fases o etapes que implicaran el desplegament de diferents habilitats i destreses en el treball de camp. L'escenari de l'observació és la situació social o l'àmbit a què accedeix l'investigador amb la finalitat d'obtenir la informació necessària per a portar a terme el seu estudi. Tot i que l'obtenció de la informació requereix un treball de camp continuat, seguint Patton (1987) en podem diferenciar aquestes fases: accés a l'escenari, estada i retirada (Del Rincón, 1997, pàg. 25). En els apartats següents veurem aquestes fases detalladament.

1.4.1. Etapa d'accés a l'escenari

Tal com apunta Delio del Rincón (1997, pàg. 25), per a accedir a l'escenari l'investigador haurà d'adequar les possibles estratègies d'entrada a les característiques que aquest presenti. Primer de tot, l'observador haurà de planificar el contacte previ amb les persones implicades i després plantejar-se l'estratègia d'accés.

Si seguim una **estratègia d'accés oberta i directa**, el contacte previ es pot establir de manera formal o informal, i es pot iniciar personalment o per escrit. El contacte formal representa un acostament per mitjà dels canals oficials i, molt sovint, professionals. El contacte informal es basa en la utilització de xarxes de relacions personals. S'ha de ser conscient de les implicacions, avantatges i desavantatges que pot comportar cadascuna de les opcions.

Un **accés formal** ens obligarà a ser molt curosos pel que fa als passos que donem en els diferents escenaris del grup i activitats, però a canvi ens pot proporcionar més legitimitat i tranquil·litat a l'hora de fer les observacions, alhora que ens podrem moure amb més llibertat i independència de possibles faccions o conflictes d'interessos en el col·lectiu. Un **accés per vies informals** ens pot ser de molta utilitat en un primer moment per a guanyar-nos la confiança de la gent però després ens pot limitar la presència en determinats àmbits, activitats i escenaris que no ens puguin ser franquejats per la persona o persones que ens han avalat amb el grup o institució en el nostre primer contacte; també ens situa en una posició més delicada si qui ens ha fet de "porter" entra en conflicte o confrontació amb d'altres membres o subgrups.

En una **estratègia d'accés oberta** haurem de negociar algun tipus de rol de reciprocitat (immediata, en el terreny mentre s'observa) que pot ser més institucionalitzat o més informal, i més actiu o passiu en funció dels nostres interessos de recerca i de les necessitats i interessos del grup o col·lectiu que ens rep.

Quan l'**estratègia d'accés és oculta o encoberta** només podrem comptar amb contactes informals per a poder observar, amb tots els riscos i avantatges esmentats més amunt. Tampoc hi haurà negociació de rol participatiu, sinó que aquest haurà de fluir de manera prefixada d'acord amb la identitat amb què ens presentem en el grup.

1.4.2. Etapa d'estada a l'escenari

L'entrada de l'observador a l'escenari va acompanyada d'una primera etapa de contacte, anomenada de vagareig (Goetz i LeCompte, 1988), que proporciona les dades de partida per a anar explorant la situació i superant les dificultats que van sorgint. El vagareig consisteix en reconèixer el terreny, a familiaritzar-se amb els participants i a documentar-se sobre la situació. Es tracta de crear confiança i de mostrar-se com una persona valuosa i íntegra (Del Rincón, 1997, pàg. 26).

La finalitat de l'observador és arribar a establir el report, és a dir, una relació de confiança i empatia en què els participants "s'obren", manifesten les seves impressions sobre l'actuació que estan vivint i sobre els altres participants. En aquesta fase, l'observador haurà de tenir present que és observat i avaluat per les persones implicades i s'haurà de situar en una perspectiva adequada, procurant obtenir l'ajuda dels anomenats informants clau.

Els **informants clau** són participants que posseeixen coneixements, estatus o habilitats comunicatives especials i que estan disposats a cooperar amb l'investigador (Zelditch, 1962, citat per Del Rincón, 1997, pàg. 27). Per tant, són persones que poden aportar una comprensió profunda de la realitat social de l'escenari. Constitueixen fonts primàries d'informació i actuen com a "protectors" de l'investigador: el presenten a altres persones, en responen, li diuen com ha d'actuar i li fan saber com el veuen els altres participants (Taylor i Bogdan, 1986; citat per Del Rincón, *íd.*). La selecció dels informants clau comporta un cert risc, ja que les seves perspectives i les seves opinions poden estar distorsionades o esbiaixades; s'han de seleccionar amb compte si es vol que tinguin un nivell adequat de representativitat respecte del grup complet d'informants. Patton (1987) recomana que la informació obtinguda dels informants clau sigui clarament especificada i diferenciada com a tal en les notes de camp ("L'informant va dir que..."). El mateix autor insisteix en el fet que les dades que procedeixen de qualsevol dels informants són percepcions i no necessàriament "veritats" (Del Rincón, *íd.*).

Durant l'estada, que normalment pot durar des d'unes setmanes a mesos, i fins i tot anys en projectes més ambiciosos, ens assaltarà el dubte de com saber què és el que hem d'observar. Per a poder donar resposta hem de tenir clar quina modalitat d'observació estem aplicant a cada moment del treball de camp segons el grau d'enfocament i de sistematització. En qualsevol cas, hom haurà de fixar-se en el què i en el com del que està succeint a l'escenari, i si és possible també en el perquè. Un bon observador hauria de discriminar les activitats regulars de les irregulars, destriar aspectes quotidians i aspectes excepcionals; buscar diferents punts de vista d'un mateix esdeveniment; i identificar variacions de les dinàmiques en el temps i en l'espai.

En moltes ocasions ens podem trobar amb un cert desbordament per la quantitat d'activitats i persones del paisatge que estem descrivint. La pretensió d'aprehendre la totalitat de l'escenari indueix la idea que l'investigador ha d'exercir l'observació en condicions d'ubiquïtat, d'omnipresència. Però a la pràctica això és una utopia inabastable: per una banda possiblement no podrem accedir a totes les situacions i persones del col·lectiu, tindrem limitacions; i per l'altra, necessitem anar seleccionant seqüencialment petits grups i esdeveniments per a poder concentrar la nostra atenció. En un inici, és recomanable fer observacions de curta durada per tal d'evitar saturar-se (Taylor i Bogdan, 1984).

Així, per exemple, en una situació d'observació en un pati d'una escola de primària, una bona estratègia per tal de "posar ordre al caos" és realitzar durant la primera sessió un inventari de grups i activitats de joc, per, a continuació i en sessions successives, anar concentrant l'atenció a grups i individus específics, seguint-los d'una activitat a una altra, i prestant atenció als processos de formació i dispersió dels grups (Thorne, 1993; Ballestín, 2008, 2009).

A mesura que l'observador explora i reformula problemes i qüestions emergents que cal investigar, inicia un procés en espiral que el porta a observar (descriure, focalitzar i seleccionar), analitzar, refocalitzar i tornar a observar. L'observador experimentat, després de la primera fase d'observació descriptiva i guiada pel problema i pels objectius de la investigació, es mostra sensible a diferents àmbits de focalització que li permetran seleccionar activitats i esdeveniments reveladors d'informació significativa (Del Rincón, 1997, pàg. 29).

Com hem vist més amunt, l'observació participativa comença amb observacions descriptives de caràcter holístic o global. Encara que aquestes observacions continuen fins al final del treball de camp, després l'observador se centrarà en observacions focalitzades i més tard en observacions selectives (Spradley, 1980; a Del Rincón, *ibid.*), aplicant un *zoom* cada vegada més tancat. Ara bé, en la pràctica les tres fases s'encavalquen: durant els períodes d'observació focalitzada i selectiva també sol ser necessari fer observacions descriptives, a fi i efecte de no perdre contextualització i globalitat.

Durant el període de delimitació progressiva de l'observació, l'investigador ha de procurar que la informació estigui degudament contextualitzada. Evertson i Green (1989, citats per Del Rincón, 1997, pàg. 30) defensen que s'ha de documentar i recollir informació de diferents nivells contextuais: cada esdeveniment es pot observar considerant només el context immediat en el seu escenari concret. Tanmateix, aquest és només un dels contextos que engloben l'esdeveniment observat. Per a saber per què va passar i com va passar pot caldre explorar altres contextos més amplis. L'observador ha de tenir en compte que un context es pot inserir en contextos més amplis, que, al seu torn,

influiran en el primer context. Així, il·lustrativament (Del Rincón, *ibid.*), les activitats d'uns adolescents durant el procés d'implantació d'un programa de prevenció de la droga es poden inserir en àmbits més amplis, com ara la institució, la família, la comunitat i el barri. Entre tots hi pot haver influències mútues i xarxes d'implicacions que ajuden a comprendre i a interpretar per què es produeixen determinats comportaments. Tant els esdeveniments observats com l'escenari en què es produeixen es poden emmarcar en el context històric respectiu. En aquesta contextualització s'han de considerar els contextos històrics de l'esdeveniment observat i de l'escenari.

1.4.3. Etapa de retirada de l'escenari

La temporalització del treball de camp d'observació participant, com afirmàvem, acostuma a ser llarga (de setmanes a mesos i fins i tot anys) en comparació amb la resta de tècniques. Tanmateix, arribarà un moment que es produirà el que en diem saturació de la informació. A mesura que es vagi completant la recollida d'informació, l'investigador dedicarà més temps a l'incipient procés d'anàlisi i interpretació de les dades. Arriba un punt que l'observador coneix millor el context i la dinàmica que implica. Se li acudeixen idees entorn dels aspectes que va constatant i també s'adona que les seves observacions no solen generar informació nova i significativa. A poc a poc, l'investigador va notant que la informació recollida té sentit i forma un conjunt coherent. A mesura que s'acosta el final del treball de camp es produeix una integració creixent entre la recollida de dades i l'anàlisi, fins que s'arriba a un marc conceptual holístic, comprensible i rellevant (Del Rincón, 1997, pàg. 28). A més, circumstàncies professionals, contextuais o pressupostàries poden condicionar la continuïtat a l'escenari.

En qualsevol dels casos, la **retirada de l'escenari** s'ha de cuidar tant o més que l'accés, acomiadant-nos convenientment de tothom i agraint el suport donat quan l'estratègia d'accés ha estat oberta. Es tracta per altra part d'assegurar-se un **comiat provisional** i no definitiu, amb la finalitat de poder tornar amb facilitat al camp si ens quedessin "serrells" o buits informatius. Normalment, se sol produir un procés progressiu d'abandó a mesura que l'èmfasi passa de la recollida d'informació a l'anàlisi i la redacció dels primers informes. En molts casos, i quan el treball d'observació ha estat dilatat en el temps, se surt amb contactes i amistats que depassen el terreny professional i integrem en la nostra vida personal, per la qual cosa hem de saber diferenciar molt bé què podem dir (sempre garantint el seu anonimat) i què hem de preservar respecte d'aquestes persones.

Com més s'acosta el final del treball de camp, més ha d'anar considerant l'investigador aspectes com el tipus de *feedback* o **retorn de resultats** a la institució o el grup que l'ha acollit, la naturalesa de la informació que tornarà i a qui s'enviarà. El procés de *feedback* constitueix una part important de la comprovació del treball de camp. L'elaboració i la devolució d'informes pot començar durant l'estada a l'escenari, però en general l'informe més definitiu s'elabora un cop s'ha acabat el treball de camp. Per a realitzar aquest informe de manera adequada s'aconsella una certa "distància" temporal i física de l'escenari (Del Rincón, *íd.*).

1.5. Rols i relacions personals en l'observació participant, aspectes ètics

L'observació participant és la tècnica que porta a la seva màxima expressió la interacció amb els subjectes d'estudi amb els quals establirem relacions que poden traspasar el pla de la recerca i inserir-se en les nostres vides personals.

Les màximes que han de guiar el nostre pas pels escenaris han de ser el respecte, la curiositat per qualsevol aspecte combinada amb dosis de prudència, l'empatia i la neutralitat valorativa.

Hem de tenir una actitud oberta i lliure de prejudicis, estar interessat en aprendre més sobre els altres, ésser conscients de la propensió al xoc cultural i a cometre errors (la majoria dels quals poden ésser superats), i ser un curós observador i escoltador alhora que un bon guardador de secrets. L'antropòleg Marcel Griaule ho expressa en termes quasi poètics. Es tracta de:

Volverse un afable camarada de la persona estudiada, un amigo distante, un extranjero circunspecto, un padre compasivo, un patrón interesado, un comerciante que paga por revelaciones, un oyente un tanto distraído ante las puertas abiertas del más peligroso de los misterios, un amigo exigente que muestra un vivo interés por las más insípidas historias familiares, así el etnógrafo hace pasar por su cara una preciosa colección de máscaras como no tiene ningún museo.

(Clifford, 1983, pàg. 139)

Hem de ser conscients de l'impacte de la nostra " **equació personal**" (sexe, edat, origen social, valors, etc.) a l'escenari i intentar neutralitzar al màxim les limitacions, tractant de transformar la nostra primera classificació com a "forasters" en una figura més flexible i polivalent, que passi al màxim de desapercebuda i s'integri fàcilment dins el grup.

Igualment, hem de tenir molt en compte que participar implica també reciprocitat (negociació d'un rol que suposi una contraprestació beneficiosa per al grup mentre es fa el treball de camp, com hem vist en apartats anteriors),

Bibliografia recomanada

Del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Fàbregues, S.; Paré, MH. (2010). *El grup de discussió i l'observació participant*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Kawulich, B. (2006). «La observación participante como método de recolección de datos». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [Revista en línia]. (núm. 6, pàg. 2).

drets i obligacions, però també un distanciament de la xarxa d'interessos dels actors amb qui interactua: es tracta de convertir-se en un "nadiu marginal". Tal com afirmen investigadors com Sanmartín (1989, pàg. 134):

El observador, en su convivencia con los actores, procura crear un ambiente de mutua confianza, de amistad recíproca, variable en la medida en que su proyecto de trabajo se entienda y acepte entre los actores. Pero no puede llevar su participación hasta el punto de verse implicado personalmente en la red de intereses de los actores, entrando en liza con ellos. (...). Esa contención del observador, (...), le configura como un miembro peculiar del grupo que estudia o, como acertadamente señala Freilich, socialmente sólo llega a ser un «nativo marginal» (1970). Es esa relativa peculiaridad del rol del investigador la que le permite, apurando las situaciones para ampliar su observación, forzar hasta su extremo las normas que rigen la vida social, pero sin llegar nunca a quebrarlas. Su distanciamiento con respecto a los intereses de los actores le garantiza una libertad de movimientos que no se pueden permitir a sí mismos los propios actores.

(Sanmartín, 2003, pàg. 134)

La clau és **administrar la marginalitat**, situar-se entre l'amic i l'estrany.

Així podrem elaborar interpretacions creatives reconstruint la cultura del grup com un tot, en una mirada global, des de la posició marginal d'estar simultàniament dins i fora (Lofland, 1971; Everhart, 1977). Aital objectiu no resulta fàcil ja que una posició de marginalitat engendra una sensació d'inseguretat constant (Hammersley i Atkinson, 1994) i no sempre és acceptada per a tothom, hi pot haver qui reclami un major compromís o implicació.

Alguns dels investigadors més reconeguts en l'àmbit de la metodologia ens ofereixen alguns consells d'administració del rol d'observadors participants que podem resumir en aquesta llista (Kawulich, 2006).

Taylor i Bogdan (1984) suggereixen que, un cop l'investigador ha guanyat l'accés a l'escenari, hauria de procurar:

- No ser molest en la seva aparença física ni les seves accions dins el grup.
- Familiaritzar-se amb l'escenari abans de recollir dades.
- Ser honest, però no massa tècnic o detallat, a l'hora d'explicar als participants el que està fent en el grup o institució.

Merriam (1998) aporta que l'investigador hauria de:

- Administrar l'atenció canviant d'un angle ampli de perspectiva a un altre "estret", concentrant-se en un petit grup de persones, o una activitat, i després retornant la mirada a la situació global.

- Identificar paraules clau en les converses per tal d'impulsar una recol·lecció posterior del contingut de la conversa.
- Concentrar-se en el primer i el darrer comentari d'una conversa, atès que aquests són més fàcils de recordar per després reconstruir el fil.

DeWalt i DeWalt (2002) fan aquests suggeriments:

- Mirar les interaccions que tenen lloc a l'escenari, incloent qui parla a qui, les opinions de qui són respectades, com es prenen les decisions. També observar on es paren o s'asseuen els participants, concretament aquells amb més poder contra aquells amb menys poder.
- Comptar les persones o incidents de les activitats observades és útil per a descriure després la situació, especialment quan s'estan observant esdeveniments complexos en què hi ha molts participants.
- Escoltar atentament les converses, intentant recordar tantes converses verbals, expressions no verbals i gestos com sigui possible.

Wolcott (2001) aporta al respecte:

- Practicar la reciprocitat en qualsevol dels termes que siguin apropiats per la gent que ens rep.
- Buscar patrons recurrents o temes subjacents en quant a comportaments i accions, i inaccions.
- Tenir en compte que és difícil romandre atent a tot el que passa per un llarg període de temps. Cal optimitzar els moments d'atenció i alternar-los amb descansos per a evitar esgotar-se o saturar-se en una mateixa sessió.

La implicació personal suposa a vegades assumir compromisos, vincles i riscos inesperats, i involucra estats d'ànims i sentiments dels quals ens pot costar "desconnectar" un cop abandonem l'escenari. En qualsevol cas les relacions socials establertes a través d'aquesta tècnica demanen com a requisit ètic suprem una obligació d'humanitat que contraresta qualsevol exigència d'asèpsia metodològica.

La responsabilitat ètica de l'investigador en el terreny estrictament més científic no consisteix exclusivament en la veracitat de les informacions recollides davant la comunitat científica (demostrant que ha estat en el terreny i interpretant de forma rigorosa i al màxim d'objectiva aquesta informació), sinó en les implicacions que la publicitat o l'ús de les informacions sobre un poble, una cultura, o un grup específic pugui tenir per als individus que en formen part.

Així, en primer lloc, i en la mesura del possible, el recomanable és evitar al màxim una modalitat de participació encoberta o oculta, explicitar la informació sobre els objectius del projecte tot obtenint els permisos formals i informals apropiats. En segon lloc, és imperatiu preservar l'anonimat dels participants com a mínim en l'escriptura final de l'informe, la qual cosa s'acostuma a fer a través de noms ficticis o pseudònims. En tercer lloc, s'aconsella incloure els membres de la comunitat en el procés de recerca, garantint que la investigació abordarà qüestions d'importància i significació per al grup o institució, així com assegurant-los un retorn de resultats o *feedback* adaptat a aquesta demanda de significació.

1.6. Registre: notes, diari de camp, tècniques audiovisuals

Aquesta tècnica de recerca es materialitza en el registre de la informació obtinguda mitjançant les observacions. El registre és una transcripció/descripció de la representació de la realitat per part de l'observador mitjançant la utilització de diferents procediments escrits per a garantir un suport físic de prevalença i permanència: notes i diari de camp, fotos i gravacions audiovisuals. Segons les dades que es desitgi registrar, així com els recursos econòmics disponibles, serà millor utilitzar un mitjà o un altre, de forma separada o simultàniament, si bé l'instrument preferent són les anotacions i el diari de camp. Així, tenir bones habilitats d'escriptura, és a dir, descriure d'una forma densa alhora que concisa i convincentment evocadora, també és necessari per a efectuar una bona observació participant.

1.6.1. Quadern de notes i diari de camp

Ambdós constitueixen una forma narrativa i descriptiva de relatar observacions, reflexions i reaccions sobre les coses que percep l'investigador. Ara bé, cal no confondre les dues eines: mentre el quadern de notes (o notes de camp) recull breus apunts en brut fets al llarg del dia per a després refrescar la memòria sobre les coses que s'han vist i que es volen enregistrar amb molt més detall i format definitiu, el diari de camp precisament és el relat al màxim de detallat i dens possible a partir d'aquestes anotacions primigènies, que s'elabora preferentment a casa quan es té més temps per a fer-ho. El diari de camp pot tenir un plantejament similar a un diari íntim però en què el protagonista ja no som nosaltres sinó tot l'ambient social que ens envolta.

Mentre el quadern de notes pot tenir una organització més lliure i "anàrquica", el diari de camp sempre ha d'estar clarament estructurat com a mínim separant cadascuna de les sessions segons la data i horari de recollida. Una proposta d'encapçalament per cadascuna de les sessions podria ser la taula següent:

Bibliografia recomanada

Gold, R. (1958). «Roles in sociological field observation». *Social Forces*. (núm. 36, pàg. 213-217).

Hammersley, M.; Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. Londres: Routledge.

Kawulich, B. (2006). «La observación participante como método de recolección de datos». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [Revista en línia], (núm. 6, pàg. 2).

Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. Londres: Sage.

Wolcott, H. F. (2001). *Writing up qualitative research* (2a ed.). Thousand Oaks / CA: Sage.

Proposta d'encapçalament per a cadascuna de les sessions	
Títol identificatiu de la sessió*	
Data	
Horari de la sessió	
Llocs o escenaris	
Persones observades**	

* Per exemple: observació a 4t. de primària, grup B. Classe de reforç

** Especificant quin rol o paper tenen a l'escenari

Mentre el quadern de notes és recomanable escriure'l a mà en una llibreta o bloc de notes, el diari de camp avui dia s'acostuma a escriure en format electrònic, bàsicament en un document *word*.

En el quadern de notes es poden apuntar les frases significatives captades al vol d'un informant, la idea principal del que ens acaben de relatar a un bar en una conversa informal, el comentari en veu baixa que ens ha fet el veí del davant, etc. És a dir, és el lloc on aboquem (literalment i en brut) la informació que posteriorment, a ser possible la mateixa nit, ja reproduïrem de manera més ordenada, detallada i reflexiva al nostre diari de camp (Téllez, 2007, pàg. 180).

A diferència de les notes de camp, doncs, les anotacions al diari de camp han de ser concretes i detallades. Han d'incloure, a banda de descripcions de fets, aspectes com: allò que diuen les persones implicades, narracions de les vivències, percepcions i sentiments, reflexions entorn de les intencions dels subjectes i transcendència dels esdeveniments. També convé incloure-hi intuïcions, interpretacions, primeres anàlisis, i aventurar hipòtesis de treball sobre allò que està passant. La seqüència i duració dels esdeveniments i converses es registra amb la major precisió possible. L'estructura de l'escenari es descriu detalladament.

El diari de camp ha de ser tant una lent d'observació per a descripcions objectivades com una pantalla de reflexió i autocrítica per al propi investigador, que li permeti portar un registre sistemàtic d'accions d'investigació subjectes a un programa (per exemple, contactes amb informants, entrevistes realitzades, etc.) i al mateix temps vagarejar per lectures diverses anotant els comentaris.

“Admite adelantar conclusiones especulativas, revisar ideas previas, tomar conciencia de los propios prejuicios, descubrir debilidades propias y ajenas, marearse en el desánimo o entusiasmarse con hallazgos o proyectos. Es una especie de banco de trabajo, una especie de laboratorio en donde ensayar, probar, formular hipótesis, hacer crítica teórica...”.

(Velasco i Díaz de Rada, 1997, citats per Téllez, 2007, pàg. 179)

Diari de camp

En resum, en el diari de camp s'hi reconstrueix tot el que es pot recordar de l'observació. Una bona regla estableix que “si no està escrit, mai no va succeir” (Taylor i Bogdan, 1994, citats per Téllez, 2007, pàg. 184).

Quan la pràctica de l'observació respongui a una modalitat focalitzada, o selectiva, sistemàtica (prèviament segurament haurem passat per una observació asistemàtica de familiarització amb l'escenari), caldrà estructurar el diari de camp seguint no només una pauta general bàsica per a distingir les sessions (data, horari, persones observades, llocs, etc.) sinó també d'acord amb el guió o guions d'observació que prèviament haguem preparat.

1.6.2. Tipus d'anotacions

Segons Corsaro (1981), Evertson i Green (1989) podem distingir quatre tipus d'anotacions que forneixen tant les notes com el diari de camp (Del Rincón, 1997):

1) **Descriptives inferencials**, amb dues modalitats segons la profunditat analítica:

- **Descriptives**: de baix nivell d'inferència, que intenta captar la imatge de la situació: persones, converses i reaccions observades tan fidelment com sigui possible.
- **Reflexives**: d'alt nivell d'inferència, que incorpora idees, reflexions i interpretacions de l'observador, tot i que encara a un nivell força primigeni, sense remetre's a aportacions teòriques concretes (altrament serien anotacions teòriques).

És aconsellable diferenciar el que es registra textual i literalment dit pels informants i el que nosaltres creiem recordar que van dir.

2) **Metodològiques**. Decisions que es refereixen a la investigació, com ara: les opcions que es prenen i la raó per la qual es prenen, les dificultats que plantegen les opcions triades, els avantatges, els inconvenients o els suggeriments amb vista a futures investigacions.

3) **Teòriques**. Aspectes d'interpretació més aviat relacionats amb el marc teòric de la investigació: abstraccions i generació de coneixements teòrics.

4) **Personals**. Reaccions, actituds, percepcions, vivències i impressions subjectives de l'observador. També serveixen per a enregistrar coses que l'investigador vol considerar o recordar.

En el diari de camp s'ha de registrar la mateixa conducta de camp a través d'anotacions que poden ser de qualsevol dels tipus anteriors, ja que l'investigador forma part del context que estudia.

Vegeu també

En l'annex (apartat 4) podeu consultar un exemple de redacció de dues sessions d'observació (un en un context més formal a l'aula, i un altre en un context més informal) al diari de camp procedent del treball de camp realitzat per l'autora sobre immigració i educació en l'àmbit de l'escolarització primària (Balles-tín, 2008, 2009).

En un diari de camp és convenient reservar un espai per als comentaris de l'observador, els quals seran majoritàriament reflexius, teòrics i personals (pot ser un registre dels sentiments, interpretacions, intuïcions, preconceptes de l'investigador, àrees futures d'indagació, idees d'interpretació teòrica, etc.), i s'hauran de registrar en un format diferent (per exemple, cursiva), de forma intercalada al relat de cadascuna de les sessions o reservant-hi un espai al final. Aquestes anotacions, quan són de caire més teòric, vinculant el que veiem amb uns models més amplis, resulten summament útils per a l'anàlisi i en molts casos suposen uns primers esborranys interpretatius, de resultats, que es podran recuperar amb una formulació més sofisticada.

1.6.3. Registre audiovisual

En l'observació del participant, complementàriament, podem recórrer a tècniques d'enregistrament sonor o audiovisual en algunes activitats i situacions, especialment quan el projecte de recerca requereixi registrar molts detalls atès que en aquestes ocasions és possible que s'esdevinguin dinàmiques d'una gran complexitat, i massa ràpidament, de forma que sigui difícil la seva descripció i transcripció posteriors. La seva utilització, tanmateix, no sempre és possible, sia perquè no s'obtingui el permís necessari de la comunitat per a poder fer-la servir, sia perquè el seu ús podria interferir de forma molt significativa en el comportament dels actors socials i distorsionar les dinàmiques.

El mitjà audiovisual que s'utilitza determina en certa mesura la naturalesa de la informació que s'enregistra; aquesta informació pot ser de tipus visual, verbal, gestual, etc. Tanmateix, la selecció de la informació enregistrada depèn de l'operador, que és qui determina el focus d'interès, i no de l'aparell en si mateix, que en tant que dispositiu és neutre. Els mitjans audiovisuals, quan es fan servir per a reconstruir la realitat, poden representar el món social, la vida quotidiana d'un individu, un esdeveniment cultural o una classe determinada d'activitat de manera molt més efectiva que les reconstruccions escrites o verbals. La informació enregistrada ha de quedar emmagatzemada de manera que es pugui revisar i analitzar posteriorment (Del Rincón, 1997, pàg. 40).

Els enregistraments tecnològics presenten l'avantatge de permetre tornar a visionar i revisar les conductes, les situacions, els esdeveniments observats de diverses maneres; permeten congelar les imatges per a analitzar-les posteriorment i rescabalar-nos de la nostra limitada capacitat humana de processar informació, i permeten descobrir, a posteriori, altres aspectes del significat de la informació (Del Rincón, *íd.*).

Tanmateix, no tot són avantatges: els mitjans audiovisuals presenten alguns problemes relatius a aspectes tècnics d'arxiu i recuperació de la informació: es tracta d'un tipus de d'informació que no resulta fàcil de codificar per la gran quantitat de material heterogeni que contenen els enregistraments. Requereixen més temps, perquè la informació s'ha de recuperar i tractar. L'ambigüitat inherent als enregistraments visuals és conseqüència de la complexitat de la informació continguda en les imatges. El mostratge de les conductes és difícil de garantir (Del Rincón, 1997, pàg. 41).

Bibliografia recomanada

Del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Jorgensen, D.L. (1989). *Participant observation. A methodology for human studies*. Londres: Sage.

Téllez Infantes, A. (2007). «La observación etnográfica». *La investigación antropológica*. San Vicente (Alacant): Editorial Club Universitario.

2. Les entrevistes qualitatives

2.1. Introducció: característiques generals de l'entrevista qualitativa

L'entrevista constitueix una de les principals tècniques utilitzades des dels inicis del segle XX en la recerca social. Probablement també és una de les eines per a la recollida i producció d'informació que més ha contribuït a les ciències socials i que més ha resistit el pas del temps. És per això que també ha generat una quantitat ingent de bibliografia metodològica que no hi ha espai de ressenyar aquí, on bàsicament pretenem realitzar una introducció pragmàtica del concepte, la utilitat i el procés d'aplicació de la tècnica.

Seguint a Rodríguez-Gómez (2013, pàg. 10), hi ha moltes definicions, i molt diverses, de l'entrevista (per exemple: Albert, 2007; Massot, Dorio i Sabariego, 2004; Rubin i Rubin, 1995; Ruiz, 2007; Taylor i Bogdan, 1986), però totes consideren, a grans trets, que l'entrevista, en el marc de la recerca social, consisteix en un intercanvi oral entre dues persones o més amb el propòsit d'aconseguir una comprensió més gran de l'objecte d'estudi, des de la perspectiva de l'entrevistat o els entrevistats. Ruiz, Aristegui i Melgosa, per exemple, entenen l'entrevista com "una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales" (2002, pàg. 76).

Una altra bona definició la proporciona Grele (1990, pàg. 112, citat per Téllez, 2007, pàg. 198):

La entrevista es, por tanto, una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso convencional, continuo y con una cierta línea argumental del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. La entrevista es pues una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio.

(Grelle, 1990, pàg. 112, citat per Téllez, 2007, pàg. 198)

En termes generals, hem de considerar que una entrevista s'utilitza per a complir funcions com les següents (Rodríguez, Gil i García, 1999; citat per Rodríguez-Gómez, 2013, pàg. 10): (1) obtenir informació d'individus; (2) influenciar sobre la conducta, les opinions o els sentiments de les persones; o (3) exercir un efecte terapèutic. No obstant això, en el camp específic de la recerca social,

el propòsit de qualsevol entrevista és recollir informació d'una persona participant sobre un determinat objecte d'estudi, a partir de la seva interpretació de la realitat.

Una distinció preliminar important per a delimitar la tècnica de l'entrevista és no confondre-la amb la idea de "conversa". Alguns autors (Kahn i Cannell, 1958, citats per Téllez, 2007, pàg. 197) defineixen l'entrevista com "una conversa amb un propòsit", però aquest acotament es queda curt atès que hi ha altres elements importants que hi intervenen en la seva diferenciació de la conversa.

Un dels més bàsics és que, a diferència de la conversa, que s'emmarca normalment en un entorn natural o quotidià d'interacció i no comporta cap preparació prèvia, l'entrevista cal preparar-la amb antelació, i implica una certa artificialitat en la relació entre l'investigador i l'informant ja que es delimita en un moment i un espai específic per a desplegar una conversa que, a més, per molt que no hi hagi un guió massa prefixat, sempre respondrà a uns objectius decidits i formulats anticipadament per l'investigador, a més d'enregistrar-se amb algun mitjà d'àudio o audiovisual.

D'acord amb Sandin (1985; citat per Del Rincón, 1997, pàg. 43), malgrat compartir amb la conversa l'oralitat i la qualitat d'un procés bidireccional, l'entrevista qualitativa, a diferència de les converses o entrevistes informals, sempre demana un cert grau d'estructuració, una finalitat o objectiu específic i l'adopció de rols també específics per a la situació d'entrevista, els quals configuren una situació asimètrica en què la batuta, encara que sigui de manera gairebé imperceptible, la porta l'investigador.

Valles (1997, pàg. 192-194) se centra en aquestes diferències de l'entrevista respecte de la conversa: en l'entrevista, la participació de l'entrevistat compta amb unes "expectatives explícites", com a mínim que un (l'entrevistat) parli més que l'altre (entrevistador). L'entrevistador anima constantment a l'entrevistat a parlar sense contradir-lo, guardant per a si mateix els judicis de valors i adoptant un posat al més neutre i respectuós possible. Als ulls de l'entrevistat, l'encarregat d'organitzar, conduir i mantenir la conversa és l'entrevistador.

Tot això no treu que, en benefici dels resultats de l'entrevista, i com veurem amb més detall, "el entrevistado debe percibirla como una conversación, sin que se dé cuenta de la estructura de la interrogación, el orden de las preguntas, o los objetivos del entrevistador" (Caplow, 1956, pàg. 171). Les entrevistes qualitatives segueixen un estil relativament informal, que es pot definir com una "conversa amb propòsit explícit".

L'entrevista

L'entrevista implica una dinàmica interactiva en què, bàsicament, l'entrevistador pregunta i l'entrevistat respon, de manera que es possibilita un cert grau de "reajustament" (clarificació i exploració) en les preguntes i respostes. Té una finalitat racional, atès que està dirigida cap a l'obtenció de dades rellevants en el marc d'una recerca. La relació que s'estableix entre els actors és exclouent i temporal (Téllez, 2007, pàg. 199) en la mesura que aquesta, com a tal, conclou una vegada cobrim els diferents ítems o punts del guió preestablerts.

En realitat, el que caracteritza el marc relacional de l'entrevista científica no és el contacte, ni la transferència d'informació més o menys precisa, ni tan sols l'existència d'un qüestionari o formulari. L'entrevista està definida per un pla rigorós, sistemàtic i exhaustiu del procediment científic previ:

La verdadera naturaleza científica de la entrevista no corresponde, paradójicamente, al acto de la entrevista como tal ni a sus tareas internas, sino al proceso mediante el cual se ha llegado a seleccionar esta técnica, a las razones por las que se busca un tipo específico de datos y a los criterios rigurosos que han presidido su diseño. El tratamiento analítico posterior que reciben los datos obtenidos refuerza aún más la noción asumida.

(López, 1988, pàg. 330-331; citat per Téllez, 2007, pàg. 199)

D'acord amb Rodríguez-Gómez (2013, pàg. 11), les característiques d'una bona entrevista varien segons l'enfocament o perspectiva en què se situï l'investigador o l'entrevistador. El disseny i desenvolupament de l'entrevista serà diferent segons si les seves influències provenen de l'antropologia cultural, l'antropologia cognitiva, les ciències cognitives o la psicologia del desenvolupament.

L'entrevista qualitativa en ciències socials permet recollir informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius de les persones: creences i actituds, opinions, valors o coneixements, que d'altra manera l'investigador no tindria al seu abast.

Des de la percepció del mateix subjecte, l'entrevista afegeix una perspectiva interna que permet interpretar comportaments i constitueix una font de significat i un complement per al procés d'observació (Del Rincón, 1997, pàg. 43). L'entrevista dona a la metodologia constructivista la profunditat, el detall i les perspectives dels entrevistats, i permet la interpretació dels significats de les accions. Per a Patton (1987), les entrevistes constitueixen una font de significació i un complement per al procés d'observació. Gràcies a l'entrevista podem descriure i interpretar aspectes de la realitat que no són directament observables: sentiments, impressions, emocions, intencions o pensaments, i també esdeveniments que van passar amb anterioritat (Del Rincón, *íd.*).

Per tant, si l'**observació** ens permet atrapar el què de la qüestió (esdeveniments factuais i verbals en el dia a dia quotidià dins els escenaris del col·lectiu o institució que formin part del nostre objecte d'estudi), l'**entrevista**, a més, ens permet accedir al per què: les entrevistes augmenten el nostre coneixement del grup o les persones per les quals ens interessem a partir d'un contacte més directe i íntim investigador-informants, el qual permet aprofundir en la comprensió dels motius, les actituds, les percepcions i les valoracions de la gent.

En aquest sentit, les entrevistes poden oferir oportunitats d'expressió difícils d'aconseguir durant l'observació en els ambients propis dels informants. La relativa artificialitat de l'entrevista ens permet copsar valors, posicionaments, idees, reflexions, etc., que ens ajuden a interpretar el material etnogràfic fruit de l'observació.

De fet, l'entrevista, més que cercar "informació" sobre fets (la qual cosa també s'acostuma a fer), busca un discurs "nadiu", és a dir, propi del grup, que els comentis, que els valors, que els relacioni i contrasti amb d'altres, de manera que mitjançant el discurs l'actor ens reveli les seves maneres de categoritzar l'experiència (Sanmartín, 2003). A tota entrevista, així doncs, obtenim dos tipus de dades: d'una banda, la informació concreta que ens proporciona l'informant; i de l'altra aquella que a través dels continguts anteriors ens parla de la seva cultura (en sentit ampli, o de col·lectiu), de les seves formes de categoritzar la seva experiència, les seves creences i valors.

Tanmateix, de tot l'anterior es desprèn quelcom ben important de cara a l'anàlisi: no hem de confondre les respostes dels entrevistats amb les respostes als interrogants de la recerca; les respostes fruit de l'entrevista s'han d'interpretar i analitzar "des de fora", distanciadament, tenint en compte el marc teòric que aixopluga l'objecte d'estudi.

Preguntar, por tanto, no es pedir a los informantes que hagan nuestro trabajo o que nos resuelvan nuestros problemas, sino establecer un puente o medio a través del cual sea posible ir y venir entre universos culturales. (...) No esperamos que las respuestas que los informantes nos den a las preguntas que eventualmente consten en nuestras entrevistas contesten directamente las preguntas que nos formulamos en un trabajo de campo. (...). Resolver los problemas que en una investigación se plantean no es nunca algo tan simple como comprobar si las respuestas de los informantes confirman o rechazan las hipótesis de partida.

(Sanmartín, 2003, pàg. 85-87)

2.2. Usos, potencialitats i limitacions de l'entrevista

2.2.1. Usos

Els usos bàsics de l'entrevista inclouen una eina d'exploració i de recollida de dades que ajuden a identificar variables i relacions, a suggerir hipòtesis i a guiar altres fases de la recerca; però a més complementa altres mètodes com l'observació, perquè s'obté informació que no es pot aconseguir d'altra manera o comprova la certesa de la informació obtinguda anteriorment.

L'ús de les entrevistes qualitatives esdevé plenament justificable quan es dona algun d'aquests elements que ens indica que l'enfocament metodològic utilitzat permet justificar o legitimar les dades procedents de les converses amb els participants en la recerca (Manson, 2002, i Valles, 1999; citats per Rodríguez-Gómez, 2013, pàg. 13-14):

Bibliografia recomanada

- Cicourel, AV. (1982, ed. original 1964) «La entrevista». *El método y la medida en sociología*. Madrid: Editora Nacional, (pàg. 107-141).
- Denzin, N. K. (1970) «The Sociological Interview». *The research act*. Chicago: Aldine, (pàg. 122-143).
- Holstein, J.A.; Gubrium, J.F. (2003) *Inside Interviewing. New Lenses, New Concerns*. Thousand Oaks: Sage.
- Rodríguez-Gómez, D. (2013). «L'entrevista». A: S. Fàbregues (Ed.). *Construcció d'instruments d'investigació a les ciències socials i del comportament*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Quan forma part integrant de l'objecte d'estudi, en un important grau, el coneixement, les perspectives, la subjectivitat, les experiències i les interaccions de les persones com a aspectes significatius de la realitat social que s'està investigant.
- Quan considerem que tal com estan construïdes les explicacions i argumentacions depenen de la profunditat, dels matisos i de la complexitat de les dades.
- Quan les dades que ens interessin no es poden recollir de cap altra manera. En aquest cas, interessa no només el discurs de la persona entrevistada sinó la informació més objectivable que conté (Jociles, 1999).
- Quan volem construir un bon instrument de mesurament que farem servir a posteriori com a tipus de qüestionari, obert o d'enquesta, o bé en la preparació d'entrevistes en profunditat (ús exploratori preparatori).
- Quan volem triangular les dades procedents d'altres tècniques com l'observació, ja que ens proporcionen un acostament diferent al mateix objecte d'estudi (ús de contrast, il·lustració o aprofundiment).
- Quan el posicionament ètic de la recerca defensa que els participants han de tenir més llibertat i control sobre l'"interrogatori" que el que els permeten, per exemple, els qüestionaris altament estandarditzats.

A partir d'aquests paràmetres d'ús, podem fer una revisió dels **principals avantatges i inconvenients** que té. Succintament, l'avantatge principal de les entrevistes, ja presentat més amunt, és la riquesa de la informació que ens proporcionen, i la limitació essencial és la dificultat d'extrapolar les dades a altres casos. L'entrevista qualitativa és un dels mètodes més utilitzats en recerca qualitativa, moltes vegades de manera acrítica o poc reflexiva, sense valorar l'adequació real d'aquesta tècnica de recollida de dades a les característiques de la recerca que es vol dur a terme. L'elecció de qualsevol instrument o tècnica per a la recollida de dades en el nostre disseny de recerca s'ha de fer necessàriament en relació amb el propòsit de la recerca i en coherència amb la fonamentació epistemològica i ontològica d'aquesta recerca.

De forma més detallada, en els apartats següents podem veure un resum de les potencialitats i limitacions (Rodríguez-Gómez, 2013; Del Rincón, 1997).

2.2.2. Potencialitats

Les potencialitats de les entrevistes qualitatives consisteixen en:

- Afegeixen una perspectiva interna per a interpretar els comportaments exterioritzats. Segons Patton (1987), constitueixen una font de significació i un complement per al procés d'observació. Gràcies a l'entrevista podem

descriure i interpretar aspectes de la realitat que no són directament observables: sentiments, impressions, emocions, intencions o pensaments. Tampoc no podem observar circumstàncies ocorregudes anteriorment.

- Permeten l'obtenció d'informació rica i contextualitzada, des de la perspectiva de l'entrevistat: l'entrevista pot descobrir els aspectes que hi ha en les accions humanes, provoca descripcions detallades i brinda una comprensió holística dels punts de vista de l'entrevistat. L'investigador pot penetrar en la vida d'una altra persona i explorar-la, de manera que entengui la seva manera de veure la situació i la realitat social.
- Ens proporciona profunditat analítica respecte altres tipus de fonts orals perquè és un instrument que transcendeix la superficialitat de les converses espontànies.
- Es caracteritza per una interactivitat i flexibilitat que permet reajustar i aclarir preguntes i respostes.
- Ofereix orientacions que permeten concretar el disseny o preparar altres instruments, com hem palesat més amunt.
- Ajuda a dissenyar instruments quantitius com qüestionaris o enquestes, així com acostuma a proporcionar un complement o contrapunt contextual i de profunditat a les dades i informacions obtingudes mitjançant les tècniques quantitatives.

2.2.3. Limitacions

Els inconvenients consisteixen en:

- El consum de temps que implica en totes les etapes, des del disseny fins a l'anàlisi de la informació. L'entrevista demana un esforç de preparació prèvia, una gran capacitat d'adaptació per part de l'investigador a la disponibilitat de les persones entrevistades i, doncs, implica un gran consum de temps, no només en el seu desenvolupament sinó en el tractament posterior de les dades.
- La informació verbal (especialment quan no hi ha triangulació amb la tècnica de l'observació) sempre implica un filtratge, i per tant, un esbiaix des de la perspectiva dels entrevistats.
- La presència i tipus de conducció de l'investigador pot també esbiaixar les respostes cap a allò "políticament correcte" o ideològicament hegemònic.

- La selecció de la mostra pot condicionar força la quantitat i la qualitat de la informació obtinguda, atès que no totes les persones s'expressen de la mateixa manera ni són igual de perceptives i receptives.
- L'entrevista no té capacitat per a copsar dinàmiques grupals en comparació amb els grups de discussió (que veurem més endavant), en tot cas les hem de reconstruir a posteriori.

2.3. Tipus d'entrevistes qualitatives

Amb el terme "entrevista" (qualitativa) hi ha diverses tipologies en funció d'una sèrie de variables com el grau d'obertura i de direcció exercida per l'investigador en les seves intervencions, el grau de sistematització, la profunditat, la finalitat i objectius perseguits, el nombre de participants, etc. La modalitat d'entrevista que calgui utilitzar dependrà dels objectius específics de la investigació i del tipus d'informació que es vulgui obtenir.

Considerarem aquí els eixos de classificació següents, que són els majoritàriament considerats a la literatura sobre metodologia en ciències socials: grau d'estructuració de la informació; grau de direcció que exerceix l'entrevistador; i nombre de participants. Per últim, ens detindrem breument en la modalitat d'entrevista biogràfica, que des d'una perspectiva més àmplia s'aborda com una tècnica diferent dins del que es coneix com a *històries de vida*.

2.3.1. Tipus d'entrevista segons el grau d'estructuració

En els apartats següents veurem detalladament els tipus d'entrevistes segons el grau d'estructuració.

Entrevista estructurada o formal

L'entrevista estructurada també és anomenada *entrevista tancada, normalitzada, estandarditzada, formalitzada o programada* (Téllez, 2007, pàg. 219). Es refereix a una situació en què un entrevistador aplica a cada entrevistat exactament el mateix llistat de preguntes preestablertes amb un protocol prefixat, que se segueix rígidament.

La raó principal de l'estructura de les preguntes és la d'assegurar-se que tots els entrevistats responen la mateixa sèrie de qüestions, formulades en el mateix ordre o seqüència, de manera que les respostes puguin ser al més comparables possible. L'entrevistador ha estat entrenat per a tractar de la mateixa manera cadascuna de les situacions d'entrevista. Pràcticament es tracta d'un qüestionari administrat de forma oral. Pressuposa el coneixement previ del nivell d'informació de les persones entrevistades i la comprensió del llenguatge del guió/qüestionari de manera unívoca.

Aquesta modalitat té l'avantatge que facilita l'anàlisi de la informació, estalvia temps i permet mesurar i comparar els subjectes entrevistats. Com a desavantatge té la manca de flexibilitat i el problema de la comprensió de les preguntes (Del Rincón, 1997, pàg. 44), així com la simplificació dels aspectes que es desitja investigar, i la dificultat per a registrar preguntes noves pertinents un cop s'ha tancat el guió o qüestionari.

D'acord amb Denzin (1970), aquesta modalitat suposa enfrontar-se als reptes següents:

- Que l'estímul sigui el mateix per a tots els entrevistats.
- Que sigui possible redactar totes les preguntes de forma que tinguin el mateix significat per a tots els entrevistats.
- Que l'ordre de les preguntes hagi de ser el mateix per a tothom, amb la finalitat d'aconseguir un "context equivalent".

S'utilitza quan volem obtenir informació d'un nombre ampli de subjectes, quan disposem de poc temps o quan interessa obtenir el mateix tipus de respostes en ares a la comparació posterior, permetent la computació quantitativa de les respostes (Téllez, *ibid.*, pàg. 220). Les preguntes poden ser de diferents tipus: obertes o tancades, i en aquest cas tant dicotòmiques com d'elecció múltiple, i en la seva formulació s'hauran de tenir en compte normes similars a les que usualment s'indiquen per als qüestionaris.

Entrevista semiestructurada (o semipautada)

Es tracta d'un tipus d'entrevista a mig camí entre l'anterior i el següent. Demana l'elaboració d'un guió de preguntes o qüestions a tractar, és a dir, es determina anticipadament la informació que es desitja obtenir, però pot incloure qüestions més obertes i permet alterar la seqüència de les preguntes segons la dinàmica de l'entrevista. És flexible i possibilita més naturalitat, donant l'oportunitat de rebre més matisos en les respostes. Per tant, hi ha un cert grau d'"estandardització" donada la focalització en uns mateixos blocs d'informació en totes les entrevistes, però es relaxa la programació i la formulació de les preguntes, les quals podran ser flexibles i entrellaçables de forma adaptada a cada entrevistat, i a més, es poden formular noves preguntes no previstes en el guió.

L'entrevista semipautada, però, requereix d'una gran atenció per part de l'investigador per a poder canalitzar i controlar l'abordatge dels punts temàtics del guió (és recomanable, en aquest sentit, portar el guió pràcticament memoritzat), alhora que ha d'identificar i aclarir possibles ambigüitats i malentesos en la formulació dels temes de conversa. Per contra, l'entrevistador té la llibertat de plantejar la conversa com desitgi, efectuar les preguntes que cregui oportunes dins de cada tema o subtema, demanar aclariments a l'entrevistat

quan no entengui algun punt, o profunditzar en algun altre quan li sembli necessari, establint-se un estil propi de conversa per a cada entrevista. Aquesta és una de les modalitats d'entrevista més utilitzada en antropologia social, mentre que l'anterior s'usa amb més assiduitat en l'àmbit de la sociologia.

Entrevista no estructurada

Encara que l'anomenem “no estructurada” aquesta modalitat igualment requereix un guió mínim o esquema de temes i qüestions a tractar, ja que sempre hi ha un pla, un disseny previ de l'investigador en relació amb el que es pretén investigar. Es caracteritza per ser la modalitat que deixa un marge de llibertat més gran a la iniciativa de la persona interrogada: és a dir, un elevat grau de flexibilitat i adaptació a les necessitats de la investigació i a les característiques dels subjectes. Les preguntes solen ser de caràcter “obert” i l'entrevistat ha de construir la resposta, responent de forma exhaustiva, amb els seus propis termes i dins el seu quadre de referència.

Té també l'avantatge de facilitar que l'entrevistador es mostri sensible a les diferències individuals i als canvis situacionals. Les qüestions es poden individualitzar per a poder arribar a un nivell de comunicació més profund. Al mateix temps, l'entorn immediat afavoreix enormement la concreció de les preguntes o respostes (Del Rincón, 1997, pàg. 44-45). A més, podem “posar en negociació” les categories de la persona entrevistada respecte a les de l'entrevistador: aquest haurà d'intentar desvetllar els esquemes d'interpretació del món dels informants entrevistats (Téllez, 2007, pàg. 205).

En contrapartida, però, demana més preparació per part de l'entrevistador per a conduir les entrevistes i més coneixement en profunditat sobre la temàtica abordada, requereix més temps, i és més difícil la comparació de les respostes. A més, està més exposada als efectes que pot causar la relativa habilitat social de cada entrevistador.

En l'àmbit de la investigació etnogràfica, hi ha un tipus d'entrevista no estructurada encara més lliure, emmarcada sovint dins la tècnica de l'observació participant, que se sol denominar *entrevista informal*. Aquesta modalitat es caracteritza per l'espontaneïtat d'una situació que suscita qüestions no estructurades en el transcurs natural d'una interacció personal. És probable que la persona entrevistada no s'adoni que l'estan entrevistant. Moltes de les qüestions sorgeixen del medi immediat, no poden ser planificades prèviament perquè l'investigador no sap a l'avançada què passarà i quines seran les qüestions més apropiades (Patton, 1987; citat per Del Rincón, 1997, pàg. 44).

2.3.2. Tipus d'entrevista segons el grau de direcció (rol de l'entrevistador)

En els apartats següents analitzem els tipus d'entrevistes segons el grau de direcció.

Entrevista dirigida

L'entrevista dirigida acostuma a ser associada a una modalitat d'entrevista estructurada o semiestructurada. Tot i que l'estil pot ser col·loquial, espontani i informal, ha de quedar clar des d'un inici que és l'entrevistador qui porta la batuta dels temes i preguntes tot conduint la persona entrevistada pel guió o qüestionari treballat prèviament a la realització de l'entrevista. Aquest tipus d'entrevista garanteix que no s'ometin àrees importants i permet aprofitar al màxim el poc temps de què es disposa en la majoria de les entrevistes. Admet una certa sistematització de la informació, la fa comparable i n'afavoreix la comprensió perquè en delimita els aspectes que seran tractats (Patton, 1987; citat per Del Rincón, 1997, pàg. 45).

Entrevista no dirigida (o semidirigida)

Al seu torn, l'entrevista no dirigida es vincula als formats d'entrevista amb menys grau d'estructuració. Cal tenir en compte que "no dirigida" no vol dir pas que no hi hagi un guió mínim, llistat de temes o orientacions de fons que canalitzin l'entrevista. Aquests elements hi han de ser en alguna mesura per a poder realment parlar d'"entrevista". De fet, en aquesta mena d'entrevista, la clau radica en el fet de traslladar el focus d'atenció des de l'entrevistador a l'entrevistat. La conducció del procés interlocutori es pot deixar a la iniciativa de la persona entrevistada, però l'entrevistador ha de crear un clima per a facilitar que l'entrevistat pugui acomplir aquesta tasca i expressi lliurement les seves opinions i els seus sentiments. La funció de l'entrevistador, doncs, és exhortar l'entrevistat a parlar sobre un tema proposat amb una guia o unes preguntes mínimes. El grau d'estructuració, en aquest sentit, es redueix al mínim. En aquesta mena d'entrevistes no es tracta tant d'analitzar les experiències viscudes en un sentit més descriptiu i objectiu, com d'estudiar més en profunditat les motivacions i sentiments sobre les mateixes (Téllez, 2007, pàg. 208).

2.3.3. Tipus d'entrevista segons el grau de profunditat

En els apartats següents apartats detallarem els tipus d'entrevistes segons el grau de profunditat.

En profunditat

Es tracta de fet d'una modalitat freqüent dins l'entrevista no dirigida o no estructurada. Segueix el model d'una conversa entre iguals més que el model de l'intercanvi formal de preguntes i respostes. Intenta aprofundir en el món interior dels subjectes i comprendre, des de la seva perspectiva, les seves vi-

des, les experiències o situacions personals, tal com les expressen les seves mateixes paraules. Es tracta d'una entrevista oberta, flexible, dinàmica, no directiva. Requereix confiança i motivació en els entrevistats (Del Rincón, 1997, pàg. 45). Cal que al començament de l'entrevista es creï un vincle consolidat entre l'entrevistat i l'entrevistador, de manera que a mesura que s'avança en l'entrevista, l'entrevistat evidenciï aspectes més íntims sobre la seva comprensió del fenomen estudiat (Rodríguez-Gómez, 2013, pàg. 12). En aquest tipus d'entrevista es configuren prèviament només els punts o àmbits a explorar, i l'entrevistador queda lliure per a establir la formulació de les preguntes i el seu ordre, fins i tot pot abordar noves zones d'interès informatiu.

No focalitzada

És una entrevista que abasta un ampli espectre de temes i que, sovint, sol tenir un caràcter preparatori, exhaustiu i de llarga durada, atès que vol incloure en sentit ampli però sense aprofundir molts aspectes d'una mateixa problemàtica (*íd.*).

Superficial

Busca valors objectius útils per a la recerca, sovint per a calibrar la importància i les dades essencials més formals i externes d'un objecte d'estudi, i no requereix una relació consolidada entre l'entrevistador o l'entrevistat. (*íd.*).

Tant l'entrevista no focalitzada com la superficial acostumen a desplegar-se en l'etapa inicial o exploratòria del projecte de recerca, tot mirant d'identificar els aspectes rellevants d'una determinada situació o objecte d'estudi, per a proporcionar a l'entrevistador una primera impressió o un primer acostament sobre el fenomen estudiat.

2.3.4. L'entrevista biogràfica i les històries de vida

L'entrevista qualitativa, i especialment les seves modalitats més en profunditat i menys directives, es fan servir ben freqüentment en el marc del que alguns autors en realitat consideren una estratègia metodològica amb una entitat pròpia: les biografies i històries de vida. La perspectiva biogràfica té en compte les relacions entre passat, present i futur, ens permet explorar la intersecció entre individu i societat i interpretar les dinàmiques de canvi i continuïtat que tenen lloc en el si dels processos d'integració social. En aquest sentit, la noció de l'individu com a agent social és clau, ja que assumim que els subjectes tenen

Bibliografia recomanada

- Corbetta, P. (2003). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Gillham, B. (2005). *Research Interviewing: The range of techniques*. Berkshire: Open University Press.
- Del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez-Gómez, D. (2013). «L'entrevista». A: S. Fàbregues (Ed.). *Construcció d'instruments d'investigació a les ciències socials i del comportament*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Télez Infantes, A. (2007). *La investigación antropológica*. San Vicente (Alacant): Editorial Club Universitario.

un paper actiu en les societats en què viuen i el seu coneixement i experiències són un recurs indispensable per a l'estudi d'aquestes societats (Torradella i Tejero, 2005).

Per tal que tingui sentit l'aplicació d'aquest tipus d'entrevistes, l'interès biogràfic ha de formar part constitutiva d'una part com a mínim (o de la totalitat) de l'objecte d'estudi.

Històries de vida i ciències socials

Nombroses disciplines de les ciències socials com la història oral, l'antropologia, la sociologia, la psicoanàlisi o la psicologia social han participat del desenvolupament de la perspectiva biogràfica, en bona mesura articulades al voltant de la tradició de les històries de vida.

Exemple de pertinença de les històries de vida

Si ens interessa analitzar com es va organitzar el moviment feminista durant la transició democràtica i les motivacions de les dones que hi van participar, segurament podrem incloure històries de vida a partir de la mostra com a tècnica pertinent dins el disseny de l'estratègia metodològica.

En realitat, la història de vida és un terme emprat per a descriure tant la narrativa vital d'una persona recollida pel mateix investigador a través de la tècnica de l'entrevista, com la versió final elaborada a partir d'aquesta narrativa, més el conjunt de registres documentals i entrevistes a persones de l'entorn social del subjecte biografiat que permeten completar i validar el text biogràfic inicial.

Podem recollir i analitzar la totalitat de la història de vida ("història de vida total"), o focalitzar els aspectes, relats biogràfics, que estiguin més directament vinculats a la temàtica que volem investigar (història de vida temàtica). En aquest segon cas haurem de portar un guió més detallat i elaborat que en el primer, en què deixarem més llibertat de conducció a la persona biografiada.

En una entrevista biogràfica es convida a la persona a relatar la seva trajectòria biogràfica en forma d'història de manera que (Schütze, 1977; citat per Torradella i Tejero, 2005):

- Per una banda, el biògraf (persona entrevistada) construeixi una història a partir d'una selecció de fets o esdeveniments que han succeït al llarg de la seva vida i els ordeni d'una forma significativa per a ell des del present.
- Per altra banda, els qualifiqui, doni un valor interpretatiu a aquests fets o esdeveniments, a mesura que narra el seu decurs. La importància de la narració rau en el fet que és un tipus de text que, a diferència d'altres, està menys subjecte al control conscient de l'individu. Els significats, raonaments, normes i patrons d'orientació que guien l'acció del narrador són tàcits i no explícits en la producció d'una història narrada. És feina de l'investigador detectar i donar significat sociològic/antropològic a aquests implícits.

Hem de tenir present que narrar una història de vida no és només recordar, sinó que és una reconstrucció del significat del passat des d'un punt de vista present; de fet, de manera més profunda, les entrevistes biogràfiques serveixen en moltes ocasions per a proporcionar un significat al passat amb vistes a donar sentit al present, a la vida actual d'aquesta persona.

En l'entrevista biogràfica, o història de vida, és crucial que el sistema o marc de rellevàncies de l'entrevista l'elabori el propi subjecte entrevistat i no pas l'investigador, ja que el que interessa conèixer és com es descriuen, es presenten i donen sentit a les seves vides els subjectes. La recuperació de mots o expressions utilitzades pel biògraf durant la narració inicial és un element clau per a poder mantenir i respectar el sistema de rellevància narrativa (Torrabadella i Tejero, 2005).

Un cop tractats tots els temes esmentats i, en major o menor mesura, desenvolupats pel biògraf, l'entrevistador procedeix a formular preguntes sobre qüestions omeses pel biògraf, o preguntes externes. Aquest és, doncs, l'únic moment de l'entrevista en què es deixa de seguir el sistema de rellevància del biògraf i s'aborden els buits o llacunes que l'entrevistador, en funció del seu objecte d'estudi, considera rellevants per a la investigació (Torrabadella i Tejero, *ibíd.*).

En el **mètode biogràfic interpretatiu** el principi vertebrador de l'anàlisi de les dades rau en la tensió dialèctica entre la dimensió viscuda (o *història de vida*) i la dimensió narrada d'una vida (o *relat de vida*), de manera que la relació entre vida i text hi queda reflectida. L'intent de donar sentit a una vida forma part d'aquest procés comunicatiu. El biògraf sempre busca donar un sentit a allò que està narrant, fins i tot en aquells relats aparentment més inconnexos, fragmentats i incoherents. Això és el que busquem com a investigadors; entendre com el subjecte atribueix coherència, construeix i dona sentit a una vida. Tal com afirma Fischer-Rosenthal (2000), la història de vida narrada representa la construcció global del passat del biògraf, una construcció en què les experiències biogràfiques rellevants es relacionen en una estructura temporal i temàtica coherent.

La tasca de l'investigador és seguir una lògica anàloga a la dels biògrafs: de la mateixa manera que l'exercici biogràfic de la persona entrevistada és interpretatiu i constructiu, el de l'investigador és hermenèutic i reconstructiu, ja que a les històries de vida no només es recullen/construeixen relats personals individuals, sinó que es mostren estructures lògiques (inconscients) de significació col·lectiva que hem de captar i analitzar de forma contextualitzada (Torrabaddella i Tejero, 2005).

2.4. Etapes de l'entrevista qualitativa: preparació, procés de realització, registre i transcripció

Per tal de realitzar entrevistes qualitatives, siguin de la modalitat que siguin, hem de tenir en compte les seqüències de treball que apareixen en els apartats següents.

2.4.1. Preparació de les entrevistes: mostreig i elaboració del guió o qüestionari

Ens els apartats següents veurem detalladament en què consisteixen el mostreig i l'elaboració del guió o qüestionari per a preparar les entrevistes.

Mostreig

“A qui?”, “A quants?": La selecció de participants en l'entrevista és part intrínseca del disseny de l'entrevista i, per associació, del disseny general de la recerca. En la selecció dels entrevistats hem de considerar tant el propòsit de l'estudi com la fiabilitat dels subjectes. Ens fem eco de Valles (1999) a través de Rodríguez-Gómez (2013, pàg. 24-25) per a glosar breument quins són els **criteris i procediments** que cal considerar per a elaborar una mostra relativa a l'aplicació de les entrevistes qualitatives:

1) Acostament a l'univers dels entrevistats: en un primer moment, hem d'utilitzar totes les fonts disponibles i al nostre abast (estudis previs, censos, experiències anteriors, etc.) per a obtenir coneixement sobre la grandària, les característiques sociodemogràfiques o qualsevol altra variable de segmentació rellevant per a construir una primera tipologia.

2) Veure si ens interessen en la selecció els criteris de marginalitat, normalitat o excel·lència: són criteris utilitzats quan s'opta per a entrevistar únicament alguns perfils sociològics. La utilització d'aquests perfils és habitual en les històries de vida, en què la casualitat també té un paper important en la selecció d'entrevistats (Ruiz i Ispizua, 1989).

3) Selecció de *casos clau, especials i representatius* (Gorden, 1975, pàg. 187-189). Els "informants clau" pot ser que no aportin informació directament vinculada als objectius de l'entrevista, però sí que proporcionen informació

Bibliografia recomanada

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

Bornat, P.; Chamberlayne-jom; Wengraf, T. (2000). *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. Londres: Routledge.

Prat J., coord. (2004). *I... això és la meua vida. Relats biogràfics i societat*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, («Textos d'Etnologia de Catalunya», 9).

Pujadas, JJ. (1992) *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: CIS.

Santamarina, C.; Marinas, JM. (1994). «Historias de vida e historia oral». A: J. M Delgado, i J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, (pàg. 259-285).

Nota

Malgrat aquest apartat es pot adaptar a tot tipus d'entrevistes, especialment ens referirem a la modalitat més habitual d'entrevistes qualitatives, que són les semiestructurades (i *no estructurades*), semi-dirigides i en profunditat, és a dir, els tipus d'entrevista més oberta i flexible.

sobre l'escenari i ens faciliten l'accés. Són particularment necessaris en comunitats hostils i tancades, o quan es necessita accedir a personalitats d'alt estatus (elits) o difícilment accessibles.

L'entrevistat *especial* sí que ha de respondre directament els objectius de la nostra entrevista, i és seleccionat per la posició única o privilegiada que ocupa en el seu grup, comunitat o organització estudiada; en aquest cas el criteri de selecció ve associat al tipus d'informació privilegiada i sovint més reflexiva i holística.

En canvi, els entrevistats representatius, fins i tot aportant informació vinculada als nostres objectius, ho fan només des d'una visió parcial i fragmentada des del seu rol com a membre d'un determinat segment del grup o institució ("usuari", "professorat", "assistent social", etc.).

4) L'entrevista qualitativa normalment demana una estratègia de mostreig teòric: no busca la representació estadística, sinó l'adaptació als criteris teòrics de delimitació de perfils en els subjectes de recerca. El volum de la mostra no es fixa amb anterioritat, és flexible, iteratiu i emergent. És un procés seqüencial, provisional i en contínua revisió, fonamentat en criteris d'heterogeneïtat i economia. La grandària se sol determinar pel principi de "saturació". És a dir, quan els entrevistats deixen d'aportar-nos informació addicional i diferenciada sobre les diferents categories que estem estudiant, hem de deixar de fer entrevistes.

5) A més, hi ha d'altres criteris pràctics que hem de considerar en la selecció dels entrevistats (Gorden, a Rodríguez-Gómez, 2013, pàg. 25): (1) qui té la informació rellevant?; (2) entre els informats, qui és més accessible físicament i socialment?; (3) entre els informats i accessibles, qui està disposat a informar?; (4) entre els informats, accessibles i disposats a informar, qui és més capaç d'informar amb precisió?

Bibliografia recomanada

Gorden, R. (1975) *Interviewing: strategy, techniques, and tactics*. Homewood / Illinois: Dorsey Press.

Rodríguez-Gómez, D. (2013). «L'entrevista». A: S. Fàbregues (Ed.). *Construcció d'instruments d'investigació a les ciències socials i del comportament*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Elaboració del guió o qüestionari

En primer lloc, hem de diferenciar entre “guió d’entrevista” i “qüestionari d’entrevista” pròpiament: en el primer cas, elaborem un llistat d’ítems o qüestions a abordar en un sentit més o menys ampli però no formulem preguntes concretes o si ho fem són relativament breus i admeten una àmplia flexibilitat de formulació en la situació d’entrevista. Un qüestionari, en canvi, ha de recollir les preguntes concretes que volem que respongui el nostre entrevistat, però tenim un cert marge per a formular-les directament com les tenim redactades o bé de forma adaptada al perfil de cada entrevistat. Escollirem un format o altre en funció de la modalitat d’entrevista, més oberta o més tancada, per la qual haurem optat en base al nostre disseny de recerca. En ambdós casos, però, és molt recomanable agrupar i distribuir les qüestions i preguntes per blocs temàtics (que poden incloure subtemes), així com identificar amb números o lletres cadascuna de les qüestions a abordar per a facilitar l’anàlisi posterior de respostes.

En qualsevol dels casos, és essencial que hi hagi una correspondència clara i resseguible entre el plantejament dels interrogants i objectius de recerca i les preguntes o ítems a incloure en el guió. Amb aquesta finalitat, cal estructurar el guió o qüestionari en blocs de preguntes (jerarquitzables en temes i subtemes), cadascun d’aquests al voltant d’un mateix centre d’interès dins la problemàtica, o d’algun aspecte que vulguem destriar i en què vulguem aprofundir. També és necessari incloure sempre un bloc relatiu per a fer el perfil (sociodemogràfic) de la persona entrevistada i totes aquelles dades personals que necessitem per a identificar-lo i diferenciar-lo de la resta (imaginem que tenim una mostra àmplia d’entrevistes).

Segons la fonamentació epistemològica de la nostra recerca, pot resultar oportú (i habitual) completar el llistat fruit d’una pluja d’idees, amb temàtiques obtingudes a partir de (1) la revisió de la literatura i (2) suggeriments d’experts en l’àrea de coneixement que s’està abordant (Rodríguez-Gómez, 2013, pàg. 21).

És molt important tenir present en tot moment que les preguntes o ítems d’un guió o qüestionari d’entrevista no equivalen als interrogants de recerca i per tant no es poden formular en els mateixos termes, ni amb el mateix nivell d’abstracció o generalització, altrament cauríem en els perills de la sociologia espontània contra la qual ens adverteixen autoritats en la matèria com Pierre Bourdieu, Chamboredon i Passeron (1973).

Wengraf (2001, citat per Rodríguez-Gómez, 2013, pàg. 20) diferencia entre les preguntes de recerca o "preguntes de teoria", formulades en un llenguatge tècnic i propi dels investigadors, i les "preguntes d'entrevista", derivades de les anteriors i formulades en un llenguatge molt més pròxim als entrevistats. En el mateix sentit, Kvale (1996, a *ibíd.*) diferencia entre "preguntes temàtiques de recerca", equivalents a les preguntes de teoria, i "preguntes dinàmiques", utilitzades directament en l'entrevista i formulades en un llenguatge més col·loquial, tal com es mostra en un exemple (extret d'una recerca en l'àmbit de la sociologia de l'educació) a la taula següent (Kvale, 1996, pàg. 131, citat per Rodríguez-Gómez, *ibíd.*).

Preguntes de recerca	Preguntes d'entrevista
Quina forma de motivació per a l'aprenentatge domina a l'escola secundària?	<ul style="list-style-type: none"> • Us resulten importants les assignatures que estudieu? • Us resulta interessant per si mateix l'aprenentatge? • Quin és el vostre propòsit principal quan aneu a l'institut?
La graduació educativa promou una motivació externa, instrumental, a costa d'una d'intrínseca per a l'aprenentatge?	<ul style="list-style-type: none"> • Quin és el vostre propòsit principal quan aneu a l'institut? • Us han recompensat amb diners per haver tret bones notes?

Com es mostra en l'exemple anterior, els interrogants de recerca normalment són més complexos i amb un estil més teòric, o així haurien de ser; en canvi, les preguntes d'entrevista s'han de redactar de forma més planera, amb la finalitat que el nostre interlocutor entengui perfectament el que li estem preguntant evitant al màxim les ambigüitats en les idees i conceptes.

En funció de les temàtiques i focus que estiguem desenvolupant, la següent consideració que haurem de tenir en compte a l'hora d'elaborar el guió o qüestionari d'entrevista remet al contingut i naturalesa de les preguntes. El fet de buscar i analitzar alternatives en les diverses tipologies de preguntes resulta essencial per a l'entrevista (Goetz i LeCompte, 1988). L'investigador s'ha de plantejar quines qüestions formularà, com ordenarà les preguntes, quin grau de detall demanarà, quina longitud tindrà l'entrevista i com redactarà les qüestions.

En els apartats que trobarem a continuació es pot veure una classificació de diversos manuals de metodologia sobre els tipus de preguntes que hi poden haver.

Classificacions

Són nombroses les classificacions de diversos manuals de metodologia sobre els tipus de preguntes, i d'entre elles resulta força completa la proposada per Patton (1980), que llistem a continuació (les més utilitzades són les modalitats de l'1 a la 4):

1) **Preguntes demogràfiques o biogràfiques:** es formulen per tal de conèixer les característiques generals de les persones que són entrevistades. Es refereixen a aspectes com l'edat, formació acadèmica, professió i situació laboral, etc.

2) **Preguntes sobre coneixements i sabers:** destinades a recollir la informació que el subjecte té sobre la temàtica estudiada des del seu rol o posició.

3) **Preguntes sobre experiència/conducta/comportament/accions:** es formulen per a conèixer les pràctiques de la persona entrevistada (què fa o feia) dins algun dels àmbits de la temàtica abordada. Pràctiques que haurien de ser "visibles" en el cas que hi hagués estat present un observador.

4) **Preguntes sobre opinions, creences, valors, i intencions o finalitats:** es plantegen per a conèixer les valoracions així com el perquè o per a què de determinades situacions des de la perspectiva de l'entrevistat. Les preguntes d'aquest tipus ens indiquen el que pensen les persones sobre un tema, també per a recollir informació sobre les seves intencions, metes, desitjos i valors.

5) **Preguntes sobre sentiments, emocions, afectivitat:** dirigides a respostes emotives de les persones davant determinades situacions o experiències viscudes.

6) **Preguntes sensorials (percepcions físiques a través dels sentits):** qüestions que tenen sentit quan interessa recollir aspectes relatius al que l'entrevistat veu, escolta, toca, prova o olora tant en el present com en el passat, sovint tenen una motivació evocadora.

Un altre element clau en el disseny del guió o del qüestionari és l'organització i seqüenciació dels ítems o preguntes: una vegada hem resolt la pluja d'idees de les qüestions a recollir, hem unificat les qüestions que tracten bàsicament sobre un mateix aspecte de la problemàtica, i les hem agrupat per temes i categories, es tracta d'identificar una seqüència narrativa i ordenar les preguntes consegüentment. L'efectivitat de l'entrevista depèn, en certa mesura, de la seqüència en què es presentin les preguntes.

La lògica d'aquesta seqüència pot anar, per exemple, dels aspectes més institucionalitzats i objectius de la realitat que coneix i viu la persona entrevistada a aquells més subjectius i personals. Una bona estratègia al respecte és la que es coneix amb el nom de *llançadora-embut* (Ruiz i Ispizua, 1989; citats per Téllez, 2007, pàg. 215), que consisteix en una pregunta general que es va concretant

en passes successives al llarg de l'entrevista. Es tracta de passar del més ampli al més concret, del més superficial al més profund, del més impersonal a allò més personalitzat, de les dades més informatives a les més interpretatives.

Encara que l'ordre de les preguntes varia segons l'estil i experiència de l'entrevistador, i de l'entrevistat, hi ha alguns **critèris que cal considerar**:

- Convé iniciar l'entrevista amb una sèrie de preguntes que creïn un clima agradable i acollidor, en què l'entrevistat se senti còmode; que facilitin la transició gradual al tema central (les preguntes més complexes i amb més càrrega emocional), per a dedicar l'última part a qüestions més fàcils i relaxades, que permetin acabar l'entrevista d'una manera distesa (Del Rincón, 1997, pàg. 50).
- Les preguntes més complexes o delicades, així doncs, se solen reservar per al punt àlgid i central de l'entrevista, quan l'interès del participant és més gran. Conseqüentment, val més començar l'entrevista per qüestions descriptives que, de mica en mica, condueixin cap a qüestions més complexes (Rodríguez-Gómez, 2013, pàg. 22).
- Les preguntes demogràfiques són necessàries a qualsevol guió per a identificar la persona entrevistada i poden aparèixer al llarg de tota l'entrevista, però es recomana es concentrin a l'inici de l'entrevista (com hem avançat més amunt) o al final.

Per últim, pel que fa a la confecció del guió d'entrevista, hem de prestar molta atenció a la manera en què estan formulades les preguntes, evitant caure tant en la reproducció d'allò que és políticament correcte (per exemple, preguntar a algú obertament si és racista o sexista) com aquelles que resultin tendencioses i que condicionin la resposta de l'entrevistat (per exemple, elaborar un guió de preguntes sobre xarxes socials i adolescents pressuposant o donant per descomptat quins són els "mals" usos o "abusos" en l'ús del mòbil o les noves tecnologies, especialment quan les entrevistes van dirigides als propis adolescents; o preguntar "com es corregeix la manca de límits" en determinats centres d'atenció a infants i joves en risc –centres oberts, CRAE, etc.– donant per descomptada aquesta mancança o una posició aquiescent amb aquesta "necessitat" que pressuposem acríticament). La formulació de preguntes neutres, lliures de judicis, opinions o preconcepcions evita que l'entrevistat ofereixi respostes que considera que poden ser del grat de l'entrevistador i dona més llibertat i fiabilitat a les respostes.

2.4.2. Procés de realització de les entrevistes

En aquesta fase és essencial establir un report satisfactori amb el nostre interlocutor i que aquest es mostri com més còmode millor.

Modalitats d'entrevista

Malgrat aquestes indicacions, cal tenir en compte, però, que en les modalitats d'entrevista més obertes aquesta seqüència és una pauta inicial que serà flexible i modificable en funció del flux de la conversa.

Vegeu també

En l'annex (apartat 4) d'aquest mòdul podeu trobar alguns exemples de guions i qüestionaris d'entrevista qualitativa que us poden donar un idea del que s'espera pel que fa a aquest instrument indispensable.

Bibliografia recomanada

Patton, M.Q. (1987). «Depth interviewing». *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park / CA: Sage.

Rodríguez-Gómez, D. (2013). «L'entrevista». S. Fàbregues (Ed.). *Construcció d'instruments d'investigació a les ciències socials i del comportament*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

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

En aquest sentit, en primer lloc, és molt important la tria del lloc o espai per a fer l'entrevista, així com el moment o horari, de forma que ens adaptem al màxim possible a la disponibilitat i comoditat de la persona entrevistada. Depenent del tema i del rol o posició institucional o social de l'entrevistat, pot ser més convenient realitzar l'entrevista dins l'espai "natural" del qual forma part, o bé fora d'aquest espai. Aquesta darrera opció (quedar per a fer l'entrevista en un lloc extern) se sol adoptar quan la realització de l'entrevista comporta la revelació d'informació, testimonis o opinions relativament compromeses o potencialment delicades, confidencials o conflictives en relació amb la resta del grup o amb la institució en què s'ubica l'entrevistat. Altres vegades pot respondre simplement a un millor desenvolupament de l'entrevista en termes d'evitar sorolls, interrupcions, etc.

En segon lloc, hem de prendre en consideració uns quants consells a l'hora de conduir una entrevista qualitativa que estan en coherència amb les indicacions en la redacció del guió o qüestionari si bé hem de tenir en compte que en una entrevista oberta tenim certa flexibilitat i llibertat per a modificar l'ordre de les qüestions o preguntes. De fet, les entrevistes qualitatives són més un procés que no pas una simple llista de preguntes. Per això és una tècnica tan complexa. La dificultat principal resideix a obtenir un relat fluid, profund, sincer i fins i tot emocional de l'entrevistat.

La forma de preguntar condiona la resposta. Les preguntes obertes permeten a l'entrevistat determinar personalment la direcció de la resposta i l'entrevistador pot aprofundir més en el coneixement d'una situació. La pregunta oberta no determina la resposta ni suggereix el tipus o la forma que ha de tenir. S'anima els entrevistats a respondre a partir de la seva pròpia situació personal. Quan l'entrevista està vinculada a l'observació participativa és encara més important crear un clima amistós i desenvolupar l'empatia entre l'entrevistador i l'entrevistat a través d'un clima de confiança i cooperació, reciprocitat i intercanvi. En l'assoliment d'aquest clima, hi juguen un paper important no només les manifestacions verbals (incloent els tons i administració dels silencis) sinó els gestos i comportaments no verbals: gestos, postures, contactes físics, expressions facials, moviment de cadascuna de les parts del cos, que hem d'aprendre a modular per tal de generar comoditat i empatia amb el nostre interlocutor.

Com ja hem advertit abans en l'ordre de les preguntes, cal prioritzar en un inici les menys intrusives i no compromeses, per tal d'establir el report amb l'entrevistat i no crear predisposicions induïdes que provoquin l'aixecament de barreres. No cal dir que, amb aquesta finalitat de mantenir un clima de confiança i empatia, ens hauríem d'abstenir al llarg de l'entrevista d'emetre judicis de valor sobre el discurs o les respostes del nostre interlocutor. Per altra banda, la seqüenciació ha d'assegurar que les respostes siguin exhaustives, procurant reduir al mínim la repetibilitat i la fatiga.

Qualitat de l'entrevista

Recordem que les preguntes tenen la doble funció de mirar de traslladar els objectius de l'entrevista a un llenguatge familiar per a l'entrevistat i aconseguir un nivell de motivació satisfactori per a realitzar l'entrevista. Hem de tenir present que la qualitat de les respostes està relacionada amb la qualitat de les preguntes. Així doncs, el llenguatge ha de ser compartit per l'experiència comuna de l'entrevistat i l'entrevistador. No podem preguntar d'igual forma a tothom, hem d'adaptar les nostres formulacions a l'estil comunicatiu de la persona entrevistada segons la seva classe social, adscripció cultural, edat, etc.

Encara que pugui ser arriscat oferir regles generals d'actuació per al desenvolupament d'una entrevista, ja que depèn sempre de l'objectiu i contingut de cada entrevista, de les característiques de les persones que interaccionen i del context en què té lloc, es poden fer alguns suggeriments per als **quatre moments clau del desenvolupament d'una entrevista**, a partir de les propostes de Corbetta (2003) i Lichtman (2006), entre d'altres (citades per Rodríguez-Gómez, 2013, pàg. 25). En els apartats següents veurem detalladament aquests suggeriments.

Preliminars i inici de l'entrevista

Ja hem dit més amunt que l'establiment d'una relació de confiança, del report, és crucial per al desenvolupament d'una bona entrevista. L'establiment d'una bona relació comunicativa permet que tant l'entrevistat com l'entrevistador tinguin la sensació d'estar col·laborant amb una persona pròxima i predisposada a intercanviar informacions.

Durant aquesta fase és convenient explicar:

- 1) la motivació i el propòsit de l'entrevista,
- 2) què farem amb la informació obtinguda de l'entrevista,
- 3) com enregistrarem i quant temps durarà l'entrevista, i
- 4) com garantirem la confidencialitat de l'entrevista.

Ull, tampoc no cal explicar la recerca amb tots els ets i uts, només aquella informació essencial que permeti comprendre el nostre rol a la persona entrevistada, així com la motivació i significativitat de l'entrevista. Un bon complement de l'explicació oral, que a més serveix per a sol·licitar formalment la participació del nostre interlocutor, sol ser la presentació o l'enviament previ d'un document en què es presenti la recerca i el propòsit de l'entrevista que es farà. Cal demanar permís explícit, de vegades fins i tot també per escrit per a enregistrar l'entrevista, tant en àudio com en vídeo.

És recomanable iniciar l'entrevista amb una xerrada distesa sobre algun aspecte vinculat a l'estudi, però més anecdòtic, simpàtic o no nuclear, repetir les explicacions de l'informant usant les seves pròpies paraules, fer costat al que diu, preguntar sobre algun aspecte superficial, etc., de manera que es vagi generant un clima de confiança, confortable i l'entrevistat percebi que l'entrevista serà senzilla i que en cap moment no contrastarem els seus coneixements, el jutjarem o el posarem en una situació compromesa. Ja hem parlat de la importància de la vessant comunicativa no verbal: somriure, assentir, mostrar una actitud d'escolta activa o explicar alguna història o anècdota personal, entre altres coses, sol contribuir significativament a generar el clima adequat per a l'entrevista. En definitiva, es tracta d'establir una conversa informal i lliure

amb l'entrevistador preguntant, responnent i escoltant de manera activa i interessada, que comporti una predisposició i voluntat de col·laboració per part de l'entrevistat.

Transcurs de l'entrevista

Un cop superat el moment inicial i establerta l'oportuna relació comunicativa, estem en disposició d'entrar en el nucli principal de l'entrevista, allò que segurament ens proporcionarà la informació més valuosa per al nostre estudi. Depenent del grau d'obertura de l'entrevista i del perfil de la persona entrevistada, podem fer servir directament el guió elaborat prèviament. En moltes ocasions els entrevistadors prefereixen memoritzar les principals línies del guió d'entrevista, cosa que, d'una banda, els proporciona una certa independència per a improvisar i, de l'altra, genera una situació molt més natural i fluïda.

En la mesura del possible, és recomanable arrelar les preguntes a casos concrets o vivències específiques de l'entrevistat que li permetin anar més enllà d'opinions "políticament correctes" o llocs comuns.

Malgrat el nostre ideal sigui la lliure aflluència del discurs del nostre entrevistat, és important tenir en compte que, encara que no és convenient interrompre l'entrevistat mentre ens explica alguna cosa, tampoc no hem de permetre que sigui ell qui condueixi l'entrevista o qui s'estigui massa estona parlant sobre un mateix tema.

No és gaire recomanable tampoc la presa de notes, almenys en sentit exhaustiu, durant l'entrevista, ja que pot perjudicar i enrair el clima per la sensació de l'entrevistat de sentir-se "examinat". Un cop acabat l'enregistrament, sí que podem prendre notes sobre els aspectes que ens suggereix el desenvolupament de l'entrevista mateixa i en què volem aprofundir. Aquestes notes ens poden servir com a suport, si el sistema de registre o enregistrament de l'entrevista falla, i per a registrar aspectes vinculats al llenguatge no verbal, així com a les interrupcions i incidències ocorregudes.

En comptes de prendre notes, pot ser més interessant realitzar comprovacions creuades (Télliez, 2007, pag. 213), és a dir, tornar sempre que sigui convenient al que la persona entrevistada ha dit per a aclarir certs aspectes o comprovar l'estabilitat d'una opinió, testant possibles contradiccions. Facilitar d'alguna manera l'aclariment de les pròpies idees per part de l'entrevistat.

A mesura que l'entrevista avança és convenient anar efectuant mentalment resums de la informació, relacionant unes parts amb d'altres, sistematitzant-la de forma que vagi sorgint una primera interpretació del discurs que posarem

per escrit un cop acabada l'entrevista. Aquest esquema mental costa d'elaborar si l'investigador és novell però va millorant, operant amb més precisió, amb la pràctica d'entrevistes.

Finalització de l'entrevista

És una fase tan important com la inicial perquè un bon comiat, deixar un pòsit positiu en l'entrevistat, ens facilitarà la seva bona predisposició per a tornar-nos a atendre si és necessari per a la nostra recerca. Una bona manera d'acabar les entrevistes, sempre que estiguem dins del temps previst, és oferir a l'entrevistat l'oportunitat d'explicar-nos qualsevol cosa que consideri pertinent i que no s'hagi abordat durant l'entrevista.

Resulta convenient, un cop apagada la gravadora, mantenir una conversa informal amb l'informant en què s'agraeixi la seva col·laboració. De vegades aquests moments *off the record* resulten crucials perquè l'entrevistat pugui expressar opinions o sentiments que no s'ha atrevit a manifestar durant la situació d'entrevista, o directament pugui revelar informació que també ha obviat en la gravació. Lògicament l'ús d'aquesta informació pot ser delicat i si es tira endavant l'ideal és fer-ho amb el permís de la persona entrevistada, la qual cosa no sempre és possible.

Després d'acomiarar-nos de l'entrevistat i agrair-li la col·laboració, ens hem de prendre temps per a ordenar els materials (enregistraments, notes, etc.) i prendre nota sobre les idees, els pensaments o les reaccions que ens hagi suggerit l'entrevista.

Al llarg de totes les fases d'entrevista, i seguint Valles (1997) i Rodríguez-Gómez (2013), es poden aplicar un conjunt de tàctiques o estratègies d'interrogació que ens poden ajudar a fer que l'entrevistat ens reveli la seva opinió, els seus pensaments o les seves creences sobre l'objecte d'estudi:

- **Aclariment o exploració:** proporciona l'oportunitat de comprendre realment el que explica l'entrevistat. Podem fer-ho repetint o reformulant les paraules de l'entrevistat o sol·licitant directament que ens aclareixi algun aspecte (em pot explicar alguna cosa més sobre...?, què vol dir amb...?, per què va pensar...?, etc.).
- **Animació i elaboració:** es tracta d'estimular l'entrevistat perquè ens expliqui alguna cosa més o aclareixi les seves pròpies respostes, de manera que també s'hi puguin afegir altres idees sobre les quals ha estat pensant l'entrevistat. Inclou qualsevol tipus de missatge verbal i no verbal que indiqui a l'interlocutor que entenem el que explica i que volem que continuï: assentir amb el cap, expressions com "ahà", "ja, ja" o "és clar", i interpellacions més directes com "continuí, continuï", "i llavors?" o "hi vol afegir alguna cosa més?", entre d'altres, solen complir aquesta funció.
- **Canvi de tema:** és convenient quan l'entrevistador es troba que hi ha temes a abordar i el temps de l'entrevista s'acaba, o bé perquè és l'única manera de sortir d'un tema incòmode o poc significatiu per a l'interlocutor.
- **Recapitulació:** consisteix a convidar l'entrevistat a tornar a relatar-nos alguna cosa que ja ha explicat. Hi ha una tendència a ser més precisos i exhaustius en el segon relat, cosa que permet que l'entrevistador eviti la utilització d'altres tàctiques més repetitives per a sol·licitar aclariments.
- **Silenci:** l'administració oportuna dels silencis pot resultar molt beneficiosa, sempre que no n'abusem o ho confonguem amb el silenci incòmode. Així, per exemple, és convenient que després de formular una pregunta no hi afegim res més, i esperem que l'entrevistat respongui. En cas contrari, segurament, l'estarem condicionant.

2.4.3. Registre i transcripció

Tot i que alguns metodòlegs admeten l'absència de la transcripció i el treball exclusiu amb notes recollides durant (i a posteriori de) la conversa, especialment en un context de treball de recerca etnogràfic, la tècnica de l'entrevista com a tal es caracteritza pel seu **enregistrament sonor o audiovisual**. Si no disposem d'aquest registre no podrem fer-ne una transcripció en sentit estricte i per aquest motiu tampoc podrem realitzar una anàlisi fidedigna del discurs de la persona entrevistada. En moltes recerques per encàrrec la norma acaba essent que "si no hi ha enregistrament d'àudio, no hi ha entrevista".

Actualment les gravacions s'acostumen a realitzar amb aparells digitals, sia amb gravadores o fins i tot a través del mòbil, fent servir l'aplicació corresponent. També es poden realitzar en vídeo (novament és molt comú l'ús dels *smartphones*), sobretot quan és important retenir aspectes de comunicació no verbal. Aquesta darrera modalitat pot resultar més invasiva i distorsionadora,

Bibliografia recomanada

- Rodríguez-Gómez, D. (2013). «L'entrevista». A: S. Fàbregues (Ed.). *Construcció d'instruments d'investigació a les ciències socials i del comportament*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- Vallés, M. (2002). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: CIS («Cuadernos Metodológicos, 32»).
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

per la qual cosa no és aconsellable si no és realment necessària. En qualssevol dels casos cal demanar permís prèviament a les persones entrevistades, de vegades fins i tot per escrit (consentiment informat).

Encara que l'entrevistat sembli que no presta gaire atenció a l'enregistrament, convé dissimular tant com sigui possible la presència de la gravadora, de forma que aquesta quedi en un segon pla i la conversa flueixi com més lliurement i espontània millor. No obstant, en diversos moments i de la forma més discreta possible haurem de prestar atenció al bon funcionament del dispositiu, per tal de controlar o corregir possibles contratemps tècnics que perjudiquin l'enregistrament de la conversa (esgotament de la bateria o les piles, avaria de l'aparell, etc.).

Com dèiem més amunt, i malgrat les recomanacions que podem trobar en alguns manuals al respecte, la nostra experiència ens fa desaconsellar la presa de notes durant el transcurs de l'entrevista perquè pot entorpir el report (és a dir, cohibir, "espantar" o molestar encara que no ens ho digui el nostre interlocutor), si bé aquesta pot ser obligada quan no és possible enregistrar totalment la conversa. Sí que resulta cabdal, en canvi, fer anotacions just després d'acabar l'entrevista per tal de retenir la informació important *off the record*, impressions respecte a l'actitud i la relació amb la persona entrevistada, la qualitat o veracitat de la informació, o incidències que hagin pogut tenir lloc durant la sessió (interrupcions, canvis bruscos de tema, incomoditats, èmfasis, etc.).

Pel que fa a la **transcripció**, aquesta darrera fase abans de l'anàlisi (procediment que no abordem aquí sinó en un altre mòdul de lectura específic) de les entrevistes és cabdal per a poder "cristal·litzar" i treballar amb la informació recollida. Pensem que un cop elaborada la transcripció, aquesta passa a ser el material central de tractament analític i citació de cara a l'informe de resultats de recerca, i en la majoria de casos (si no és per un aclariment puntual d'algun aspecte que quedi confús en aquest document) ja no tornarem a fer servir l'arxiu sonor o audiovisual original. Es tracta d'una etapa certament dura i tediosa (una hora d'enregistrament d'àudio pot comportar unes 6 hores dedicades a la transcripció, variables en funció de la densitat de la conversa, la qualitat de l'arxiu i també de la perícia de l'investigador, etc.) però imprescindible. Actualment hi ha molts instruments i molta tecnologia que alleugen les transcripcions de les entrevistes, des dels processadors de textos fins als típics "pedals" que ens permeten gestionar la reproducció de l'àudio amb els peus i deixar doncs les mans lliures per a l'escriptura, passant per les gravadores digitals que incorporen programari que transforma la veu en text automàticament.

És convenient no deixar passar gaire temps entre l'enregistrament de l'entrevista i la transcripció i, fins i tot, fer la transcripció abans de començar una altra entrevista. D'aquesta manera facilitem i accelerem la tasca, ja que tindrem molt present l'entrevista que transcrivim. En canvi, si decidim fer les transcripcions una vegada acabades totes les entrevistes, la tasca pot resultar

descoratjadora, onerosa i esgotadora, de manera que es pot incórrer fàcilment en errors de transcripció, a causa del temps transcorregut entre la transcripció i l'entrevista, i l'acumulació d'hores dedicades exclusivament a la transcripció (Rodríguez-Gómez, 2013, pàg. 32).

Pel que fa al **format i estil de les transcripcions**, es poden fer algunes **recomanacions i indicacions** al respecte:

- Identificar clarament els entrevistats i fer una fitxa tècnica de l'entrevista. Cada transcripció ha d'estar identificada adequadament, amb un nom, un codi o qualsevol altra identificació que es vulgui (aquest codi hauria de remetre a la informació bàsica de cada entrevistat per a la recerca, com a mínim: sexe, edat, càrrec o rol a la institució). A continuació hi hauria d'haver una petita fitxa tècnica recollint les dades bàsiques de l'entrevista que es considerin més rellevants, com a mínim: data, lloc, hora d'inici i final, durada de la gravació, impressions i incidències destacables. Si no s'ha fet mitjançant el codi, aquesta fitxa també pot recollir les dades bàsiques de la persona entrevistada que hem esmentat abans (sexe, edat, rol en el grup o càrrec a la institució).
- Utilitzar una mida de lletra ben visible (no massa petita) i formatejar la pàgina amb doble espai i marges amples que ens permetin fer anotacions entre les línies i en els marges de la pàgina. Es pot escriure gairebé en format "columna de diari" de forma que puguem aprofitar àmpliament aquests marges per a comentaris i el tractament analític.
- Diferenciar amb un estil distint les nostres intervencions (preguntes, interjeccions, etc.), de manera que no confonguem el que diu l'entrevistador amb les nostres apreciacions. Així mateix, podem destacar en negreta les preguntes principals de l'entrevista.
- Diferenciar també mitjançant l'estil de la lletra (utilitzant per exemple la cursiva) totes aquelles informacions *off the record* tant per a interpretar les situacions que s'esdevenen (interrupcions, pauses, etc.) i les respostes no verbals de l'entrevistat (emocions, gestos, etc.), com per petits comentaris interpretatius o aclaridors de llacunes o incidències en la transcripció (per exemple "fragment inintel·ligible", "parlem tots dos alhora i no s'entén", etc.)
- Ser fidels a la literalitat del discurs reproduint les paraules dels entrevistats encara que continguin errors de lèxic o gramaticals. No obstant, a no ser que tinguem previst realitzar una anàlisi del discurs en sentit estricte, també cal aplicar sentit comú a l'hora de no repetir moltes vegades una mateixa falca (per exemple, "llavors, llavors...") o expressió de forma que la lectura de la transcripció sigui àgil i clara.

Vegeu també

Podeu consultar novament l'annex per tal de veure un exemple de transcripció d'entrevista.

Una alternativa a la transcripció literal de les entrevistes, especialment quan en tenim moltes o no és rellevant captar les expressions literals o “veu” de les persones entrevistades, és simplement fer un buidatge o resum de les respostes, el qual es pot organitzar en format de graella (per exemple en un full Excel) on les columnes serien els subjectes entrevistats i les fileres les qüestions o preguntes: cada casella contindrà la resposta de l’entrevistat que col·loquem encapçalant les columnes. Encara que s’opti per aquesta opció, és recomanable combinar el resum amb la transcripció d’algunes cites literals que esdevinguin especialment reveladores o eloqüents d’aquella unitat d’informació que s’ha recollit per tal de poder incloure-les en l’anàlisi i fer-les servir a tall il·lustratiu en l’informe de recerca.

Bibliografia recomanada

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

Sanmartín, R. (2003) *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.

Stubbs, M. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.

3. Els grups focals o de discussió

3.1. Característiques, tipus i usos

3.1.1. Característiques generals dels grups focals i de discussió

Els grups focals o de discussió se solen considerar com una “tècnica específica dins la categoria més àmplia d’entrevistes grupals orientades a l’obtenció d’informació qualitativa” (Morgan, 1988, pàg. 12). Igual que les entrevistes, l’investigador analitza els discursos dels participants, de forma que les opinions individuals es consideren articulades amb l’ordre social i les subjectivitats culturals del grup analitzat. L’important, però, no és l’alternança entre les preguntes de l’investigador i les respostes dels participants en la investigació, sinó la dependència de les interaccions dins el grup, basada en els temes que proporciona l’investigador, que típicament fa de moderador. Adopten per tant la forma d’una discussió oberta basada en una guia de preguntes, amb la finalitat d’obtenir percepcions i idees sobre un tema d’interès a partir de la comunicació entre els participants (Kitzinger, 1995; Litosseliti, 2003; Morgan, 1996; citats per Fàbregues i Paré, 2010 pàg. 9). És una tècnica focalitzada, en la mesura que incorpora una discussió col·lectiva entorn d’un conjunt d’un nombre reduït de qüestions. I és també interactiva, en tant que la informació generada sorgeix de les dinàmiques de grup entre els participants. D’acord amb Fàbregues i Paré (*id.*):

Aquí és precisament on resideix el potencial més gran dels grups de discussió com a instrument de recerca. Durant la seva conducció, els participants comparteixen i comparen i, en darrera instància, reelaboren els seus punts de vista amb els de la resta d’integrants del grup. Aquesta activitat permet generar un rang ampli d’idees, opinions i experiències entorn de l’objecte investigat que serien difícilment identificables amb altres tècniques d’investigació.

Amb paraules d’Ibàñez (1994, pàg. 58), el grup de discussió constitueix un dispositiu analitzador el procés de producció del qual és la posada en col·lisió dels diferents discursos, i el producte del qual és la posada en manifest dels efectes de la col·lisió (discussió) en els discursos personals i en el grupals.

Així, a l’hora d’aplicar un grup de discussió, l’investigador crea una situació artificial la finalitat de la qual és registrar, assistir i analitzar els processos de negociació i de joc de gestió de les diferències entre els participants. El grup de discussió és en si mateix un artifici, un constructe fet a la mida d’uns objectius de recerca, per això la seva formació s’ha d’adaptar al nivell de la realitat social en què opera (Alonso, 1998, pàg. 97). L’objectiu se situa fora del grup mateix, el grup és només un vehicle, un mitjà d’expressió de les ideologies socials per tal de captar les representacions socials d’un col·lectiu determinat per la via

del consens o del conflicte entre els subjectes informants seleccionats. Així, en un grup de discussió bàsicament es recullen idees, valoracions, sentiments, emocions, etc., culturalment construïdes (Téllez, 2007, pàg. 254).

En aquesta tècnica és essencial el paper de l'investigador com a moderador, cosa que demana certa perícia per a trobar un equilibri entre controlar la dinàmica de les intervencions i les preguntes i al mateix temps fer-se notar al mínim possible en el transcurs del col·loqui.

3.1.2. Tipologia de grups de discussió

La majoria de metodòlegs que s'hi han referit (en aquest cas ens remetem a Morgan, 1998) distingeixen diferents modalitats de grups de discussió:

1) **Grups focals.** Aquesta és la modalitat que més s'acosta al que entendríem per "entrevista en grup", accentuant la interacció amb el moderador. És bàsicament una tècnica interactiva grupal de recollida d'informació. En el seu desenvolupament, el moderador controla la participació de cadascun dels assistents, i fins i tot en ocasions se'ls hi demana que contestin algunes preguntes de forma aïllada, sense diàleg ni interacció.

Aquest tipus de grups es fan servir sobretot en projectes de caràcter exploratori o preparatori (familiarització amb el tema, prova de qüestionaris, valoració de reaccions a un producte en estudis de mercat, etc.). El lloc habitual de la realització és en escenaris formals (no naturals) d'entrevista, i l'estil de moderació és semidirigit o dirigit, essent el format d'entrevista i la interrogació força estructurat.

2) **Grups de discussió pròpiament.** Aquest és el tipus que ofereix més profunditat en termes qualitius. Accentua l'obertura i la interacció entre els participants més que no pas el paper moderador de l'investigador. El propòsit principal és assistir, registrar i analitzar els processos de negociació i de joc de gestió de les diferències entre els participants. El grup de discussió és en si mateix un artifici que l'investigador construeix per a posar en joc les representacions, opinions, actituds, comportaments, sistemes simbòlics, relacions de poder i negociacions a través de les quals s'arriba a un cert consens o a polaritzacions en les postures i concepcions dels participants (Téllez, 2007). Es tracta, doncs, d'una aproximació qualitativa complexa mitjançant la qual s'analitzen situacions d'interacció també complexes.

Amb d'altres paraules, és un projecte de conversa socialitzada en què la producció d'una situació de comunicació grupal serveix per a la captació i anàlisi dels discursos ideològics i les representacions socials simbòliques (com a formes de coneixement col·lectivament elaborades i compartides) que s'associen a qualsevol fenomen social.

Bibliografia recomanada

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

Fàbregues, S.; Paré, M-H. (2010). *El grup de discussió i l'observació participant*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

També s'aplica en escenaris formals d'entrevista, però l'estil de moderació és semidirigit, amb l'existència d'un guió però d'aplicació flexible i oberta a aspectes no esperats.

3) Grups *brainstorming* (pluja d'idees). Aquesta tècnica d'entrevista grupal posarà l'accent sobre la creativitat i la generació de noves idees, a partir d'un tema o qüestió que l'entrevistador (moderador) planteja a un grup de persones.

La definició típica que es fa d'aquesta tècnica subratlla el seu propòsit exploratori, com en els grups focals. Però es diferencia d'aquests en què el moderador adopta un paper més passiu i no existeix una estructuració de preguntes; i per altra banda, es pot realitzar tant en escenaris formals (preparats per a l'ocasió) com naturals (aprofitant l'entorn habitual de residència o treball) dels participants (Frey i Fontana, 1993, pàg. 30).

4) Grups nominals i Delphi. Es tracta d'una tècnica el caràcter grupal de la qual esdevé *sui generis*, ja que les "entrevistes" acostumen a realitzar-se sense que els membres dels esmentats "grups" es vegin físicament.

Generalment, l'investigador fa una primera ronda d'entrevistes individuals amb cada membre. Després, en successives rondes d'entrevista individual, ofereix a cada entrevistat un resum de les respostes donades pels altres membres del grup, a fi de captar consensos i divergències.

Hi ha una altra modalitat, en què es reuneix els membres del grup, però se'ls exigeix respondre per torns a les respostes de l'investigador, sense permetre que interactuïn espontàniament (Stewart i Shamdasani, 1990, pàg. 22).

3.1.3. Usos dels grups de discussió

Fàbregues i Paré (2010, pàg. 9-11) resumeixen els usos més habituals dels grups de discussió en ciències socials a partir de les aportacions de Krueger i Casey (2008); Litosseliti (2003) i Wilkinson (1993). En seleccionem aquests com els més rellevants:

1) Obtenir un marc general d'informació sobre un tema d'interès a partir dels punts de vista, actituds, pensaments, respostes, motivacions i percepcions pròpies dels participants. Com dèiem, aquest ús aniria més a to amb una modalitat de grup focal.

Malgrat també podríem fer servir l'entrevista, amb el grup posem èmfasi en el procés de "coconstrucció" de significats en temps real. L'aplicació de la tècnica parteix del supòsit que les actituds i els pensaments dels participants sobre diferents temes no es generen de manera aïllada. Al contrari, les persones elaboren les seves creences sobre el món a partir de la interacció amb altres persones, és a dir, en contextos socials.

Bibliografia recomanada

Frey, J.; Fontana, A. (1993). «The group interview in social research». A: D. Morgan (Ed.), *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. Newbury Park / CA: Sage. (pàg. 20-34)

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

2) Estimular la generació d'idees més elaborades o noves idees i de conceptes creatius, a partir de les sinèrgies que emergeixen en la situació de grup. En aquest cas, les interaccions que es produeixen en el grup de discussió animen els participants a desenvolupar i elaborar les seves explicacions en resposta a l'acord o el desacord amb altres membres del grup.

3) Investigar fenòmens delicats i controvertits, així com temàtiques complexes i sensibles. Poder compartir experiències de dolor o emocionals –com, per exemple, la violència de gènere o malalties estigmatitzades– amb altres individus, fomenta que els participants del grup, fins i tot els més reservats, expliquin detalls de les seves vivències que amb una altra tècnica de recollida de dades no explicarien. Això és afavorit principalment en situacions en què les seves opinions són reforçades o bé les seves preocupacions són legitimades per altres membres del grup.

4) La diagnosi associada al disseny i implementació de programes i serveis de caràcter públic i privat, incloent els aspectes d'avaluació. Així, per exemple, els grups focals i de discussió tant amb tècnics de l'administració pública implicats en un servei educatiu, sanitari, assistencial, etc., com amb usuaris d'aquest servei, poden ser cabdals per a elaborar una bona diagnosi que detecti mancances i punts forts en les polítiques desenvolupades (per exemple, un pla per a la infància i les famílies, o un pla de nova ciutadania, o un programa de lleure adreçat a adolescents i joves, etc.) pel sector.

5) Cal afegir un darrer ús habitual dels grups de discussió: la complementarietat dels grups amb altres tècniques qualitatives com l'observació participant o l'entrevista qualitativa.

En el cas de l'**observació participant**, un grup de discussió pot anar perfecte en un moment inicial del projecte per a aconseguir una primera informació sobre experiències i perspectives que s'observaran en una segona fase. Aquesta estratègia permet tenir un coneixement inicial de l'entorn estudiat, en cas que l'investigador el desconegui, així com ajudar a definir la mostra de localitzacions de les observacions (Fàbregues i Paré, 2010, pàg. 14). Quan s'implementa en un moment posterior a l'observació participant, els resultats del grup de discussió serveixen per a contrastar les conclusions obtingudes amb l'observació; per altra banda, la interacció prèvia amb els investigadors, esdevinguda durant l'observació, permet als participants familiaritzar-se amb aquests i, d'aquesta manera, comportar-se de manera més natural durant la sessió. Per acabar, les notes preses durant l'observació poden complementar i ajudar a contextualitzar, durant la fase d'anàlisi, la informació obtinguda amb el grup de discussió (Fàbregues i Paré, *íd.*).

Pel que fa a la complementarietat amb l'**entrevista individual**: quan el realitzem posteriorment, el grup de discussió contribueix a l'anàlisi més en profunditat de la informació obtinguda amb la primera tècnica (Fàbregues i Paré, 2010, pàg. 13). L'entrevista individual realitzada abans que els grups pot do-

nar idees per a estructurar el guió dels grups de discussió. De fet, per tant, els resultats del grup de discussió contribueixen a elaborar el guió de l'entrevista individual i a la inversa. També cal tenir en compte que les conclusions del grup de discussió serveixen com a base per a concretar la mostra de persones que seran entrevistades individualment en una segona fase i a l'inrevés (*ibid.*, pàg. 14).

3.2. Potencialitats i limitacions

3.2.1. Potencialitats

L'avantatge principal del grup de discussió en **comparació amb l'observació participant** és la possibilitat d'observar un gruix ampli d'interaccions sobre un tema, en un període reduït i d'una manera controlada i estructurada per l'investigador (Hughes i DuMont, 1993; Morgan, 1997). Tanmateix, aquesta fortalesa pot ser vista també com una debilitat, en la mesura que la direcció exercida per l'investigador actua en detriment de la naturalitat de la informació recollida (Fàbregues i Paré, 2010).

Respecte a l'entrevista individual, el grup de discussió té l'avantatge que ofereix l'oportunitat d'observar la interacció, els consensos i divergències generats entorn d'un tema (Hughes i DuMont, 1993; citats per Fàbregues i Paré, 2010). En aquest sentit, per la seva pròpia dinàmica, ofereix més espai perquè els participants expressin opinions fora de la norma o que difícilment sorgirien en una interlocució només amb l'investigador. També obtenim una evidència directa de les similituds i les diferències entre les opinions dels participants, mentre que a les entrevistes individuals aquesta és generada a partir de les anàlisis de la informació de cada participant per separat.

En general, el grup de discussió és un procediment de recerca amb una clara vocació de **validesa en termes d'intersubjectivitat**, partint de la idea que les entrevistes amb una única persona no poden captar la naturalesa dinàmica de la interacció dins un grup. El seu caràcter obert permet al moderador desviar-se del guió admetent un elevat grau de flexibilitat que consentirà explorar nous aspectes del fenomen no contemplats prèviament. En un sentit més ampli, la flexibilitat de la tècnica facilita aplicar-la en la recerca sobre una varietat important de temes, persones, contextos, etc.

En aquest sentit, el grup de discussió és una eina perfecta per a poder **triangular informació**: amb aquest es pot contrastar certs tipus d'informació que els participants ens han transmès prèviament de manera individual en entrevistes en profunditat, o històries de vida, per exemple. Quan es posen en comú les diferents experiències, podem calibrar fins a quin punt ens trobem davant un patró generalitzable o més aviat idiosincràtic. Podem observar en viu com uns

actors corregeixen les afirmacions o opinions dels altres, les posen en dubte o les critiquen, i en funció de quins criteris o raons ho fan (Téllez, 2007, pàg. 261).

Ens fa veure, en definitiva, el sentit de les relacions socials que uneix i tensa a la vegada els actors; ens descobreix un món d'interessos, de petits conflictes, d'intencions solapades, d'usos locals del tarannà diferent de les persones; un univers complex en què s'uneixen i s'oposen alhora diferents nivells de realitat (Sanmartín, 2003, pàg. 99).

De manera no gens menyspreable, el grup de discussió també acostuma a ser bastant escollit en base al seu **cost relativament reduït**: especialment quan s'aplica des d'una perspectiva de grup focal, permet obtenir un major nombre d'entrevistes, de casos, d'una sola tongada. Els grups focals permeten, doncs, a l'investigador **augmentar el volum de la mostra sense que augmenti el temps consumit en l'estudi** (Krueger, 1991, pàg. 50). Això significa també una disponibilitat més ràpida de resultats. Ara bé, tal com adverteixen Morgan i Krueger (1993), el mite que els grups focalitzats poden fer-se de forma barata i ràpida ha comportat molts usos inapropiats de la tècnica, basats més en la conveniència "econòmica" que en l'adequació del mètode als propòsits concrets de l'estudi (Morgan i Krueger, 1993, pàg. 4-5).

Finalment, una altra raó que contribueix a la superioritat del judici grupal sobre l'individual és la possibilitat d'integrar en el grup elements directament implicats en els problemes que es tracten de resoldre (recerca-acció). En ocasions, quan es treballa en problemes socials, de diagnòstic, previsió, o de qual-sevol altre tipus, la col·laboració dels veritables "actors" pot ser molt interessant per tal de comprendre exactament la naturalesa del problema, i, a més, per tal d'implicar en la seva resolució teòrica els individus que en la pràctica hauran de fer-ho (Landeta, 1999, pàg. 22-25).

3.2.2. Limitacions

Tanmateix, la tècnica del grup de discussió presenta també diverses limitacions, aquestes són les més importants:

- La **complexitat de la tasca de moderador** que fa l'investigador: el moderador ha d'estar més atent en la seva activitat, davant l'obertura més gran que representa la situació de grup en comparació amb una entrevista individual. La concentració en la tasca de conducció, que de per si ja requereix força habilitat per part de l'investigador, sovint dificulta la recollida simultània de notes durant la sessió i el control de la qualitat de la gravació, per la qual cosa acostuma a demanar el suport d'algú que faci d'auxiliar prenent notes de les intervencions i comprovant l'estat de la gravadora o el vídeo.

- El grup de discussió permet als participants **influir-se i interaccionar** entre ells, i en conseqüència els membres del grup són capaços de determinar el curs que prendrà la conversa. Les seves respostes no són independents les unes de les altres, cosa que restringeix el grau de generalització dels resultats, els quals, per exemple, poden estar esbiaixats per la influència de les intervencions d'un participant molt dominant o amb molt de carisma. Tot això dona lloc a algunes deficiències, com a **desviacions en el discurs, silenciament o inhibició** d'alguns dels participants, o l'aparició de temes irrelevants, que requereixen el moderador per a mantenir la discussió centrada en el tema. En qualsevol cas, el grau de profunditat de la informació generada per cada participant és més petit, atès que el temps de participació és més petit.
- A això s'afegeix que de grups formalment molt similars, anàlegs, en poden resultar **dinàmiques molt diferents** entre si. Cada grup de fet tendeix a mostrar característiques úniques: mentre un dels grups homòlegs pot resultar letàrgic, avorrit, i poc estimulants respecte a les pautes del guió de conversa, el següent, seleccionat amb els mateixos criteris, pot en canvi mostrar-se efervescent, creatiu i vigorós en les seves aportacions.
- Ara bé, una limitació encara més seriosa és la possibilitat, si no elaborem un bon guió i no aconseguim un clima de confiança mínim, sia amb l'investigador o sia entre els participants, que els informants **no manifestin les seves veritables opinions** sinó aquelles que consideren que s'espera d'ells, per la seva condició, el seu estatus a la comunitat, el gènere, l'edat, etc., és a dir, pot ocórrer que només expressin allò "políticament correcte" en presència dels altres membres del grup.
- Per últim, si bé apuntàvem que moltes vegades escollim aquesta tècnica per "economia" respecte a les entrevistes individuals, hem de tenir en compte que **no és fàcil reunir un grup**: per tal que sigui possible lògicament és necessari que els participants disposin del temps necessari i puguin coincidir per a venir al lloc i l'hora acordats, i això de vegades demana un sobreesforç organitzatiu per part de l'investigador (gestionar més canvis, cancel·lacions, etc.).

3.3. Selecció d'unitats d'observació i mostreig

Com en el cas de les entrevistes, els grups de discussió s'organitzen a partir d'estratègies de mostreig propositives, que no busquen la representativitat estadística sinó que s'elaboren de forma adaptada al marc teòric en funció de les característiques de la població i de la facilitat d'accés a aquesta. La tècnica dels grups de discussió ha de combinar a més dues consideracions bàsiques pel que fa al mostreig: la definició del perfil i del nombre de participants i la concreció del nombre de grups fets.

Pel que fa a la **composició dels grups de discussió**, atès que la interacció entre els participants és la particularitat principal respecte a la resta de tècniques és important ser curós i atendre dues consideracions en el moment de concretar la seva composició (Fàbregues i Paré, 2010, pàg. 17):

1) Les **característiques dels participants**: aquesta primera consideració remet al grau d'homogeneïtat o d'heterogeneïtat entre els participants, d'acord amb el camp d'estudi determinat. L'homogeneïtat facilita que els membres es compenetrin més fàcilment al llarg de la sessió i que es generi un diàleg integrat entre ells. En canvi, l'heterogeneïtat fomenta la discussió en el si del grup, a partir de la percepció de les diferències entre els participants. Si bé hi ha d'haver prou diversitat per a facilitar l'intercanvi lingüístic entre els participants i maximitzar l'exploració de les seves diferents perspectives, un grup excessivament heterogeni pot portar a una situació conflictiva, com a conseqüència del xoc d'opinions massa divergents (Bloor, Frankland, Thomas i Robson, 2001; citats per Fàbregues i Paré, *íd.*). En aquests casos, la informació obtinguda corre el risc de ser massa general i pot ser que no tingui prou profunditat per a descriure el fenomen estudiat. Aquesta circumstància fa que la majoria d'investigadors recomanin donar prioritat a l'homogeneïtat entre els entrevistats (Litosseliti, 2003; Morgan, 1997; citats per Fàbregues i Paré, *íd.*). Si de cas, més que establir una regla d'or generalitzable a totes les situacions, és més apropiat definir els perfils d'individus que s'ajustin més bé als propòsits de la investigació, al disseny de la recerca i al temps disponible.

Independentment dels criteris d'homogeneïtat i heterogeneïtat, idealment les persones participants no s'haurien de conèixer entre ells, ja que essent així pot ocórrer que arribin fàcilment a situacions de consens, o que s'inhibeixin d'expressar determinades idees per por a ofendre o posar en perill els vincles previs establerts amb els altres.

2) La **grandària del grup**: el nombre mitjà de participants aconsellable a cada grup tendeix a ser entre sis i deu participants. Més participants pot generar dificultats en la conducció del grup i en la transcripció posterior de la informació. A més dels recursos materials, els objectius de la investigació i les tasques que s'han de fer durant la sessió són determinants per a decidir la grandària òptima del grup (Finch i Lewis, 2003; citats per Fàbregues i Paré, *íd.*). Els grups grans són molt útils quan la recerca requereix dur a terme una pluja d'idees o posar en pràctica altres tècniques de generació d'idees. Els grups petits són apropiats quan l'investigador vol explorar en profunditat aspectes complexos o controvertits, atès que donen més possibilitats d'intervenir als participants i, alhora, poden ser conduïts en localitzacions més informals (Bloor *et al.*, 2001; citats per Fàbregues i Paré, *íd.*). Si el grup és massa petit, però, es corre el risc que s'assoleixi una saturació de la informació massa aviat o que es cancel·li en cas que hi hagi baixes.

3) En relació amb el **nombre de grups de discussió** per a conformar un projecte, la majoria de manuals sobre la tècnica estableixen que el nombre ideal de grups estaria entre quatre i sis (Litosseliti, 2003; Morgan, 1996; Stewart i Shamdasani, 2007; citats per Fàbregues i Paré, *íd.*). Hughes i DuMont (1993) consideren que, com a mínim, és necessari fer dos grups per a cada subsector estudiat de la població, per a assegurar així que les dades del grup de discussió no reflecteixen les idiosincràsies d'un grup particular. En canvi, altres investigadors (Krueger i Casey, 2008) recomanen la realització ininterrompuda de reunions fins al punt que generin informació redundant.

Més enllà d'aquestes recomanacions, el nombre de grups de discussió depèn de diversos factors: el pla i l'objectiu de la investigació, el tipus i la variabilitat de les respostes, els recursos i el temps disponible i, sobretot, el perfil de la població investigada (Bloor *et al.*, 2001). Com més homogènia és la composició del grup, més petit és el nombre de grups necessaris. Al contrari, si l'estudi inclou diferents segments de la població, l'investigador pot tenir interès en fer un nombre superior de grups per a captar la diversitat entre els participants. Alhora, també és possible que, durant la seva conducció, emergeixin noves temàtiques que facin necessària la creació de grups nous. Hem d'estar oberts a una certa flexibilitat respecte al nombre de grups.

3.4. Etapes: preparació, realització, registre, transcripció i anotació

3.4.1. Preparació del grup de discussió

Un cop tenim el mostreig resolt, per tal de preparar adequadament cada grup de discussió hem de tenir en compte els elements següents:

1) **La selecció del moderador:** atesa la seva responsabilitat en la gestió de la producció del discurs i d'homogeneïtat i heterogeneïtat dins del grup, el moderador es converteix en la figura principal del grup de discussió. Per aquest motiu, la selecció d'un moderador que sigui eficient i que, al mateix temps, s'ajusti al marc de la investigació esdevé una condició necessària per a assegurar la riquesa i la qualitat de la informació recollida. En aquesta decisió, és important atendre, d'una banda, aspectes de tipus conjuntural com la sensibilitat del tema, l'enfocament de la investigació, el grau de profunditat que es vol assolir i les limitacions de temps i, de l'altra, trets de l'individu com els aspectes de personalitat, la formació i l'experiència en la moderació de grups (Fàbregues i Paré, 2010, pàg. 18-19).

Bibliografia recomanada

- Bloor M.; Frankland J.; Thomas M.; Robson K. (2001). *Focus groups in social research*. Londres: Sage.
- Fàbregues, S.; Paré, M-H. (2010). *El grup de discussió i l'observació participant*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Finch H.; Lewis J. (2003). «Focus groups». A: Ritchie J., Lewis J. (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Londres: Sage. (pàg. 170-198).

El moderador ha d'incitar amb les seves qüestions al debat entre els participants, però sense donar la seva pròpia opinió (és a dir, sense emetre judicis de valor que esbiaixin la discussió) i evitant la confrontació excessiva que pot arribar a bloquejar la pròpia dinàmica de la interacció i ser contraproduent per al propi treball de camp; en aquests casos ha de saber reconduir la situació. També ha de reorientar la conversa si veu que els participants s'estan desviant cap a temes que s'allunyen de les hipòtesis i objectius del seu disseny de recerca. En aquest sentit, és important cuidar les formes d'expressió i adaptar en una mesura raonable la parla a l'estil del grup (sense excedir-se perquè resultaria impostat).

2) L'elaboració del guió per a l'entrevista/discussió: el guió és un instrument que ajuda a ordenar, en un format que no necessàriament ha de ser interrogatiu, les preguntes i temàtiques d'interès per a l'objectiu de la investigació, que són discutides durant la sessió (Gutiérrez, 2008; citats a *ibid.*, pàg. 19). La seva funció no és marcar un camí rígid al grup, sinó, d'una banda, ajudar el moderador a distingir entre els aspectes temàtics que ja han estat tractats i els que falten per a discutir i, de l'altra, permetre que els participants parlin sobre les dimensions o els aspectes que considerin més interessants. Això exigeix que les preguntes facilitin la discussió i que evidencin que l'investigador està interessat en la complexitat del discurs. El nombre de qüestions pot variar segons la composició del grup: com més homogeni és el grup més gran acostuma a ser la quantitat de preguntes i a la inversa (Fàbregues i Paré, 2010, pàg. 19). En qualsevol cas, és imprescindible que les preguntes o els ítems de discussió estiguin redactats d'una manera simple i entenedora. El guió, per acabar, és un instrument flexible que permet al moderador anar modificant preguntes antigues i afegint-ne de noves a mesura que progressa la sessió.

3) El primer contacte i el reclutament dels participants: el primer pas en el reclutament dels participants és establir un contacte inicial convidant-los a formar part de la investigació. Atesa l'especificitat de determinats col·lectius de persones, en molts casos és necessari comunicar-se primer amb informants o institucions que tinguin un accés directe a persones amb els perfils adients per a la recerca. Una vegada establert el vincle i obtinguda la informació dels contactes, la comunicació es pot fer per mitjà del correu electrònic, per telèfon o de manera presencial i és possible que inclogui una consulta relativa a la informació demogràfica, personal o relacionada amb altres variables rellevants per a la investigació. A continuació, l'investigador principal del projecte ha d'informar als participants sobre la naturalesa de la recerca i la necessitat d'enregistrar, en format d'àudio o vídeo, la conversa. També els ha de garantir l'anonimat i el respecte dels codis ètics a partir d'un document, el consentiment informat, que signen tant l'investigador com els participants. Per acabar, si escau, els ha de comunicar els incentius (diners, menjar, transport, acomodació, etc.) que rebran per la seva participació (Fàbregues i Paré, 2010, pàg. 20).

Vegeu també

En l'annex es pot consultar un exemple de guió per a grups de discussió.

4) **La selecció del lloc** on es realitzarà el grup de discussió: la localització del grup és un element d'una importància especial en el disseny del grup, donada la influència que té sobre les dinàmiques d'interacció entre els participants. La ubicació del grup pot ser molt diversa (sala de reunió en un edifici públic, o en una entitat privada, sales d'hotels, domicilis privats, etc.) sempre que es garanteixi un clima de confiança, informal, neutre, relaxat i, sobretot, silencis i lliure de distraccions provinents de l'exterior. Per aquest motiu, és recomanable que l'investigador examini el lloc abans de la sessió i així s'asseguri que el desenvolupament serà correcte.

És important tenir en compte altres factors que poden tenir una influència sobre el grau de participació: la proximitat respecte a la residència dels participants; les facilitats d'accés; i el grau de familiaritat de la localització per als participants (Stewart i Shamdasani, 2007, citats a Fàbregues i Paré, *ibid.*, pàg. 20-21).

En el moment de disposar físicament els participants a la sala de reunió, haurem de tenir en compte la millor manera de fer-ho per tal que tothom pugui escoltar-se i veure's de forma adequada. Una bona estratègia és poder seure formant un cercle, d'aquesta forma es facilita la reciprocitat i la igualtat d'accés a la participació.

3.4.2. Conducció i realització

Malgrat que cada grup acaba generant una dinàmica realment singular amb independència del paper moderador de l'investigador, la tècnica no deixa de demanar una estratègia de conducció en base a una estructura força estandaritzable que es pot dividir en sis seqüències (Litosseliti, 2003, citat a *ibid.*, pàg. 21-22):

1) **Introducció:** el moderador dona la benvinguda als participants, els agraeix la col·laboració i fa una presentació general de les característiques del projecte dins del qual s'insereix el grup de discussió. Tot seguit, explica les normes de participació i, tot recordant la garantia d'anonimat, exposa els motius pels quals s'enregistrarà, en format d'àudio o vídeo, la sessió. Aquesta primera fase s'acaba amb una breu autopresentació de cadascun dels participants.

2) **Fase de formació:** els participants comparteixen les primeres impressions, d'una manera més aviat formal, en la mesura que encara no es coneixen ni se senten part del grup. En aquest moment, és important que el moderador introdueixi el tema de discussió i guii les primeres converses generant una atmosfera de confiança i d'obertura que encoratgi els participants a sentir-se tan

naturals i relaxats com sigui possible. Alhora, ha de formular preguntes que siguin simples, fàcils de respondre, generalment descriptives i no controvertides.

3) Fase d'intercanvi: en aquest moment el moderador dirigeix la discussió cap a dimensions més específiques de la temàtica d'investigació, reemplaçant les preguntes generals per altres de més concretes. Llavors és quan es fan presents situacions de competició i de conflicte entre els participants i es distingeixen nuclis de lideratge, poder i autoritat dins del grup. Com en qualsevol altre tipus d'interacció de grup, mentre hi ha alguns participants que dominen la discussió, d'altres gairebé no intervenen. Per a evitar aquesta dinàmica, el moderador ha de recordar al grup la rellevància de tots els punts de vista i, si escau, ha d'implementar estratègies que permetin equilibrar la participació.

4) Fase de definició de normes: idealment, en aquesta fase els participants abandonen progressivament les seves posicions particulars i comencen a reconèixer i a valorar els punts de vista dels altres.

5) Fase d'acompliment: el grup treballa d'una manera molt productiva, conformant el cos del debat i redefinint el tema de discussió. Alhora, el moderador manté el focus de la discussió, atén la cobertura de la majoria de les preguntes del guió, controla el temps i, en darrera instància, vetlla perquè hi hagi al màxim equilibri possible entre els participants.

6) Fase de dissolució: una estona abans d'acabar la sessió, el moderador es prepara per a cloure la discussió i alerta el grup del temps restant. Els participants abandonen gradualment la conversa i es "desconnecten" del grup. El moderador, per la seva part, fa una darrera intervenció a manera de sumari de la informació generada durant la sessió, i permet als participants assessorar-ne la precisió. Tot seguit, el moderador tanca la sessió agraint la col·laboració de tothom i explicant els procediments que se seguiran per a preservar l'anonimat de tots els membres del grup i la confidencialitat dels resultats. És una pràctica recomanable oferir als participants la possibilitat de rebre una síntesi dels resultats del grup.

Durant tota la conducció de la sessió, és important, com ja hem introduït més amunt, que l'investigador actuï com a motor del grup, fomentant les relacions simètriques i la igualtat entre els membres, controlant, si és el cas, el sorgiment d'un o diversos líders que monopolitzin la conversa. També haurà d'intervenir en els nusos del discurs, buscant completar una informació, assenyalant les contradiccions o obrint aspectes nous relacionats amb el tema (Téllez, 2007, pàg. 259).

La duració del grup de discussió dependrà del guió preparat, de la pròpia dinàmica del grup i del paper moderador que faci l'investigador. Generalment, el temps que s'hi destina és d'una o dues hores, no essent aconsellable que vagi gaire més enllà, a no ser que s'hagi consensuat prèviament (i amb pauses o descans pel mig) amb els participants.

3.4.3. Registre, transcripció i anotació

Tot i que gravem la sessió mitjançant una gravadora de veu o vídeo, és important que algun investigador de l'equip faci d'ajudant del moderador tot prenent nota en una llibreta o plec de fulls com a mínim dels torns de paraula i de les idees o aportacions principals a través de paraules i cites clau. D'aquesta manera es facilitarà molt la transcripció dels registres fets durant la sessió. Això és especialment necessari quan el nombre de persones participants en el grup de discussió és elevat. La transcripció s'hauria de fer al més aviat possible després de la sessió per a no perdre informació no verbal i resoldre aspectes d'ordre d'intervencions, fragments complexos per la multitud d'intervencions, etc. El format de transcripció dels grups de discussió pot ser perfectament anàleg al de les entrevistes, amb l'excepció que hem de distingir més de dos interlocutors.

Un cop tenim la transcripció feta en format electrònic, haurem d'analitzar la informació a partir d'un mètode que sigui coherent amb l'enfocament i els propòsits de l'estudi; per exemple, a partir de l'anàlisi de la temàtica (Stewart i Shamdasani, 2007), anàlisi del discurs (Puchta i Potter, 2004), anàlisi conversacional (Myers i Macnaghten, 1999), teoria fonamentada (Paré, 2009) o alguna variant de l'anàlisi del contingut (Frankland i Bloor, 1999) (Fàbregues i Paré, *ibid.*, pàg. 23).

Bibliografia recomanada

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

Tonkiss F. (2004). «Using focus groups». A: C. Seale (Ed.), *Researching society and culture*. Londres: Sage. (2a. ed., pàg. 193–206)

Wilkinson S. (2004). «Focus group research». A: D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: theory, method and practice*. Londres: Sage. (2a. ed., pàg. 177–199).

Vegeu també

Veure mòdul «Introducció a l'anàlisi de dades qualitatives» per aprofundir en aquests aspectes d'anàlisi.

4. Annex

En aquest annex tractarem les tècniques qualitatives en ciències socials.

4.1. Observació participant

Fragments de diari de camp, dues sessions d'observació a una escola d'educació infantil i primària (vegeu Ballestín, 2008)

Observació: 4t. de primària (grups A i B)

Divendres: 9/03/xx. Classe de Reforç

10:30 a 11:45, Matí

Lloc: Aula de Reforç

Mestra: Patrícia

Alumnes observats: Siham, Kamal, Patrícia, Alejandra, Rafa i Eric.

Avui ha estat la primera observació que realitzava a l'escola *Icària*. He arribat a les 9:00, tal com havia quedat amb la Victòria (de l'equip coordinador) el dimecres passat, quan se'm va confirmar el permís per a poder treballar a l'escola. En principi, la Victòria m'havia de presentar la Patrícia i la Marina, les dues mestres de reforç, per tal de poder començar amb aquests alumnes.

He entrat al vestíbul, enmig de la cridòria dels alumnes que entraven en fileres, per grups-classe acompanyats dels mestres, per la porta del darrera que dona a les pistes. Les hores d'entrada i sortida sempre estan marcades amb música, la qual és molt variada: avui, per exemple, a les 9:00 ha sonat una música desconeguda per a mi d'un cantant amb una veu semblant a la del Leonard Cohen (un altre dia he sentit la música de Cher...). Ja dintre el vestíbul, he vist que aquest tenia la mateixa decoració que fa dues setmanes, quan vaig venir per primera vegada a parlar amb l'equip coordinador: es tracta d'una sèrie de dibuixos grans, pintats amb pintures, i enganxats sobre unes làmines grans de cartolina, que mostren diferents personatges de la vida quotidiana de l'escola i de fora de l'escola amb un "entrepà" que els fa dir la seva tasca a la societat: així (i ho descriu tot de memòria), hi ha la dona de fer feines que diu alguna cosa així com "Jo m'encarrego que vosaltres trobeu neta l'escola cada dia"; el conserge (el Virgili, amb una foto de la seva cara gegant enganxada al seu dibuix) que diu "Jo poso la calefacció a l'escola"; hi ha també un dibuix d'un carter que diu "Jo us porto les cartes"; un altre d'un pare i una mare que diuen alguna cosa així com "Nosaltres us donem els llibres i el material perquè

pugueu estudiar", etc. Al final de la roda de dibuixos, hi ha dibuixats tres nens: a l'esquerra un nen caracteritzat de pell fosca donant una puntada de peu a una pilota de futbol, al mig una nena mirant de front, i a la dreta un altre nen ros mirant la nena, que diu: "Tu també pots fer coses pels altres".

Mitjançant aquesta decoració s'entreveu clarament la pedagogia de "civisme" que l'escola pretén inculcar als alumnes: aquests dibuixos ofereixen una visió "cooperativa" (però també funcionalista) de la societat, en què tothom hi té una missió de cara als altres. Això es vol transmetre als nens a través del "Tu també pots fer..."

Mentre m'esperava he vist que es feia una cua de pares i mares davant la finestreta de secretaria per tal de recollir els tiquets del menjador del dia (em sembla que només els han d'anar a recollir els nens que s'hi queden esporàdicament, no els que s'hi queden cada dia). Atenien la finestreta un dels mestres i una noia que semblava ser la monitora, si més no es veia força jove.

Al cap d'una estona, la Victòria m'ha presentat la Patrícia, però hi ha hagut un malentès d'horari perquè la Patrícia m'ha informat que els reforços dels divendres són a les 10:30, després del pati. Li he dit que bé, que no passava res, que com que vivia a prop, marxava a casa i ja tornaria a l'hora de començar els reforços. Hem quedat així i he marxat.

La Patrícia és una noia d'uns trenta pocs anys. És molt primeta, rossa i fina de cara. Vesteix de manera elegant i té una veueta fina però enèrgica. Ha estat molt amable amb mi, i en principi no ha mostrat cap reticència perquè vingüés a la seva classe. El que no sé és si només es dedica als reforços o també fa classe ordinària. És provable que sigui això últim, perquè a les nou ha pujat cap a les classes encara que no hi havia reforç.

A les 10:30 en punt he tornat a entrar a l'escola i he pujat directament a l'aula de reforç, que està al primer pis per a esperar la Patrícia. Mentrestant els nens que pujaven del pati han anat passant en filera pel meu costat; també he vist com pujaven les escales els que anaven cap al segon pis a l'altra banda del passadís (hi ha dues escales a banda i banda de l'edifici). Aparentment no s'han fixat gaire en la meua presència, ni tampoc les mestres, cosa que m'ha sorprès. Semblava com si estiguessin acostumats a veure persones de fora de l'escola pels passadissos.

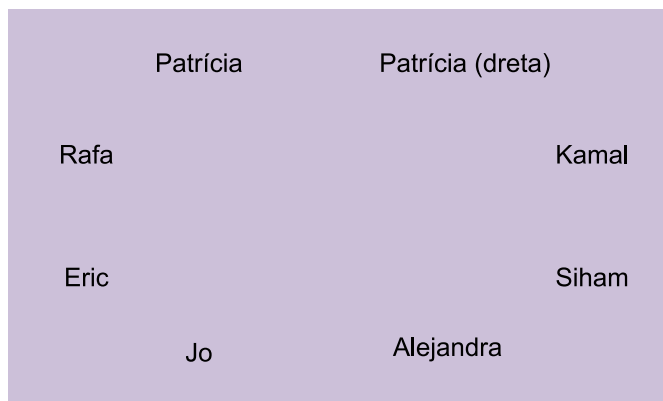
L'aula de reforç es diferencia externament de les altres per les seves dimensions reduïdes i perquè la seva part frontal està feta amb vidrieres translúcides. Quan ha arribat la Patrícia i m'ha obert la porta per tal que m'esperés dintre mentre ella anava a buscar els nens i nenes, he pogut fixar-me amb més detall com és: primerament, els infants es disposen a l'entorn de quatre taules grosses ajuntades, amb la qual cosa tothom es pot veure les cares. A l'entrada, al costat de la porta, hi ha una prestatgeria carregada a arrebossar de diferents jocs. Fent cantonada, es veu un gran armari amb material per a poder treballar. Després, i envoltant la paret fins a arribar als grans finestrals (entra molta llum)

se segueix una sèrie de taules on s'arreglaren plantes, les cubetes amb els llapis, els colors, les gomes, etc. (el material és comú, els nens entren a les aules sense material i llavors comparteixen el que hi ha a l'aula on estan treballant. Quan marxen, el material es queda a l'aula). Hi ha enganxats diversos cartells relacionats amb l'escola, o amb l'ensenyament a la ciutat, com per exemple un on es veuen una sèrie de dibuixos fets per nens petits (potser P-4 o P-5) i que commemora el desè aniversari del CEIP L'Esparver. En conjunt, és una aula molt acollidora i que sembla molt preparada pel tipus d'activitats que s'hi fan.

Després d'una estoneta, la Patrícia ha anat arribant amb els nens de Quart A i Quart B. Es tracta de sis alumnes, dos dels quals són d'origen marroquí, i pel que he sabut després, estan completament escolaritzats aquí des de P-3. Els seus noms són: Kamal, Siham, Patrícia, Alejandra, Rafa i Eric.

Els infants s'han quedat una mica sorpresos quan han entrat i m'han trobat a l'aula. El Kamal i el Rafa de seguida han reaccionat i han començat a parlar amb mi per a preguntar-me com em deia i si era una mestra nova. La resta s'han mostrat més tímids i han anat seient sense gosar dir-me res. M'he adonat que, mentre amb la mestra i amb mi parlaven en català (menys l'Eric, que se'ns ha dirigit en català i en castellà, amb un marcat accent del sud d'Espanya), entre ells s'han expressat contínuament en castellà.

La seva disposició en les taules ha quedat establerta de la següent manera:



El primer que ha fet la Patrícia ha estat presentar-me, i ho ha fet fent veure que jo era una mestra nova que venia a ajudar. Després els ha fet presentar-se un per un dient el seu nom i de quin curs venien. El Kamal i la Siham estaven molt neguitosos perquè volien parlar ells primer. Però la Patrícia ha fet començar la roda des de l'Eric, que s'ha presentat tímidament. De seguida ens hem presentat, el Kamal ha intentat cridar la meua atenció fent tonteries, i delatant-me que la Siham estava dient paraulotes "per lo bajini", concretament m'ha dit: "Mira, Bea, la Siham està dient "merde"!" (Efectivament, la Siham estava dient aquesta paraula "francesa" contínuament, com una lletania repetitiva). Jo he procurat no fer-li cas per tal de destorbar la classe el mínim possible. La Patrícia ha intentat ignorar el Kamal tot el temps que ha pogut, però al final l'ha hagut de renyar i demanar-li que callés. Per la seva banda, la Siham ha estat des

del principi completament esvalotada: ha estat fent sorollets constantment, parlant a crits, aixecant-se de la cadira, intentant intervenir en la conversa de la Patrícia... Cada vegada que la Patrícia li ha demanat que escoltés i segués bé aquesta ha posat cara d'enfadada i ha creuat els braços amagant-hi el cap. Però això ha durat ben poc, fins que ha tornat a començar de nou.

La Patrícia ha anunciat que avui farien l'apòstrof. Ha començat preguntant: "Algú de vosaltres sap què és un apòstrof?". Alguns nens com l'Eric, l'Alejandra i la Patrícia han aixecat el braç per a esperar que la mestra els deixés parlar. El Kamal i la Siham s'han posat a parlar cridant. Tots han dit que "era una ratlleta que es posava davant d'algunes paraules". Llavors la Patrícia ha demanat que sortissin a la pissarra a escriure algun exemple de paraula amb apòstrof. La Siham de seguida s'ha abalanzat sobre la pissarra sense esperar que la mestra ordenés els torns. La Patrícia l'ha renyat i li ha manat que tornés al seu lloc.

Mentre els seus companys anaven sortint a la pissarra i escrivien paraules apostrofades com "l'Anna", "l'Eric", "l'elefant", "l'estufa", etc. (*pel que es veu, la mestra ha decidit deixar la Siham pel final*), la Siham ha entrat en una dinàmica de rebequeria que ha anat *in crescendo*, fins que ha arribat un moment que s'ha llençat de la cadira, s'ha tirat al terra i s'ha quedat allà asseguda de braços creuats amb el cap amagat, aparentment plorant (fent veure que plorava). (*La Siham és una nena molt morena amb els ulls i els cabells negres. De seguida es nota que és molt nerviosa i té molt de caràcter. Contínuament ha volgut ser el centre d'atenció, i em sembla que el seu posat de nena petita, tirant-se al terra, ha estat precisament per a reclamar una atenció que la mestra li ha negat com a càstig per les seves ànsies de protagonisme, deixant-la pel final en l'exercici de la pissarra*). La Patrícia l'ha ignorat (ja portava una estona tirada al terra) fins que li ha demanat que fes el favor de seure a la seva cadira i deixés de comportar-se com una nena petita. La Siham ha tornat de mala gana a la seva cadira, i s'ha desconnectat totalment de l'activitat fins que li ha arribat el torn de sortir a la pissarra, on ha sortit escopetejada per a escriure "l'ànec". *Crec que la tàctica de la Patrícia ha estat que la Siham no aconseguís el seu objectiu d'acaparar tota la seva atenció, però ha arribat un moment que el comportament de la nena era tan disruptiu que ha hagut d'intervenir*. Per la seva banda, el Kamal tampoc no ha parat d'interrompre les explicacions de la mestra i de barallar-se i insultar-se amb la Siham, intentant que jo em posicionés al seu favor i renyés a la Siham.

Un cop treballats els exemples de la pissarra, la Patrícia ha repartit uns fulls en què hi havia una sèrie d'oracions que incloïen paraules amb apòstrof i que s'havien de relacionar amb els dibuixos corresponents arrenjerats en vinyetes més a baix. Com que jo estava asseguda entre l'Eric i l'Alejandra, he fet el seguiment de prop d'aquests dos alumnes: ambdós han fet prou bé l'exercici, l'única confusió que han tingut ha estat entre dos dibuixos i dues oracions que implicaven les paraules "l'aigua" i "l'aixeta", amb un camp semàntic molt similar. L'Eric, la Patrícia i l'Alejandra han treballat amb bon ritme i han anat completant l'exercici.

L'Eric és un nen d'entrada tímid i que s'expressa amb molta més fluïdesa en castellà que en català. Tanmateix, de seguida m'ha agafat confiança i m'ha preguntat els dubtes que tenia davant la feina. Per la seva banda, la Patrícia també sembla una nena d'entrada tímida i seriosa. És la més callada del grup, i en tot moment ha seguit les explicacions i les consignes de la mestra. En cap moment ha destorbat, ni ha intervingut si no ha estat per requeriment de la mestra. El cas de l'Alejandra és un xic diferent, perquè no es veu tan tímida com la Patrícia: se la veu força parlantxina però no "destorbadora". De seguida m'ha volgut donar conversació i ha tingut molta curiositat per la meua presència a l'aula. Ha realitzat l'exercici sense distreure's massa i en força silenci. El Rafa s'ha distret en bastantes ocasions però finalment també ha acabat l'exercici (El Rafa presenta un perfil molt similar al de l'Eric, amb qui es nota que són amics i es tenen confiança).

Un cas apart han estat el Kamal i la Siham. Cap dels dos no han completat l'exercici: el Kamal no ha arribat ni a començar-lo. *El Kamal també es veu un infant molt mogut i nerviós i amb grans dificultats per a escoltar i concentrar-se. En cap moment se l'ha vist atent a l'activitat que proposava la mestra. Tota l'estona ha estat dispers i més pendent de monopolitzar les gomes i els llapis que de treballar amb ells.*

És cert que tots els alumnes s'han barallat en algun moment donat perquè algú estava monopolitzant la goma més nova i la maquineta (torno a recordar que el material és compartit, cada nen no té la seva maquineta ni la seva goma, sinó que n'hi ha un parell o tres per grup). Però els dos alumnes que més s'ha sentit cridar i barallar-se, tot aixecant-se de la seva cadira, els alumnes que més vegades han estat renyats, han estat el Kamal i la Siham. Sobretot s'han barallat entre ells dos. En un moment concret el Kamal li ha donat un cop de puny a l'esquena a la Siham i aquesta s'ha posat a bramar escandalosament i a cridar a la Patrícia. *El cop del Kamal no ha estat tan fort com perquè la Siham cridés d'aquella manera,estic segura que la Siham ha fet una mica de comèdia perquè la Patrícia deixés anar una bona bronca al Kamal.* De seguida la Patrícia ha anat cap al Kamal i, clamant-li "Bé, ja n'hi ha prou, Kamal, t'has passat molt!", se l'ha emportat fora de l'aula. La Siham de seguida "ha parat" la seva plorera, i ha tornat a aixecar-se de la cadira per anar a buscar uns colors que després no ha utilitzat, deixant anar de tant en tant un soroll repetitiu en forma de "grunyits" quan els seus companys no li volien deixar el material que els demanava. Al cap d'uns deu minuts la Patrícia ha tornat sense el Kamal, i ha renyat la Siham per a continuar destorbant i molestant contínuament els seus companys. La Siham s'ha tornat a enfadar, ha esborrat molt fort amb la goma, i ha fet un forat al paper. De seguida s'ha aixecat per a ensenyar-li a la mestra i li ha dit: "Patrícia, i ara què, se m'ha trencat. Dona'm un altre". La Patrícia s'hi ha negat dient-li, "Ah, si haguessis anat més amb compte..., ara tu mateixa..." (Un altre cop la Siham ha tornat a fer una "maniobra" per a cridar l'atenció de la Patrícia. Però la Patrícia sembla conèixer molt bé la nena i no ha volgut entrar en el joc). La Siham ha continuat sense tirar endavant els exercicis, i la resta del temps ha estat totalment distreta i desconnectada.

Un cop han acabat la feina d'escriptura, la Patrícia ha deixat que els alumnes pintessin els dibuixos amb colors. La Siham s'ha posat a pintar sense gairebé haver escrit res. *Sembla que la Patrícia ja l'ha deixat per impossible. Ha seguit més de prop a la resta d'alumnes que estaven treballant.* Llavors han vingut les baralles perquè tots volien pintar amb els retoladors i ningú no estava disposat a fer servir els llapis. Contínuament s'ha anat sentint: "Pásame el azul", "No, yo lo he pedido primero", "No, antes iba yo..." etc. Aquestes demandes dels colors entre ells s'han fet en castellà, l'idioma que contínuament fan servir per les converses informals entre ells. M'he fixat que la Maria, a la qual gairebé no he sentit barallar-se per algun color, feia servir la tècnica de resseguir els contorns dels dibuixos amb retolador i pintar-los per dintre amb els llapis. Li he alabat el gust, i llavors m'he adonat que l'Eric i el Rafa es fixaven i també començaven a fer el mateix. També els hi he dit que els hi estava quedant molt maco, i ells s'han mostrat satisfets. Llavors ha baixat l'enrenou pels retoladors (de llapis de colors n'hi havia molts a les safates comunes).

Mentre els nanos anaven pintant, la Patrícia els ha fet venir un per un a una taula situada a una de les cantonades de l'aula per tal que li llegissin fragments d'un text del llibre de català. *La Patrícia els ha encoratjat i els ha felicitat per la lectura a tots. En cap moment he vist que li digués a algun dels alumnes que no llegia bé.* Quan li ha tocat a la Siham, he vist que s'esforçava per llegir bé i que estava atenta a les indicacions de la mestra. *Aquest fet crec que em corrobora que la Siham rendeix i treballa quan acapara una atenció (la de la mestra) personalitzada, en cas contrari es desconnecta i "passa" de les activitats que hagin de dur a terme cadascun pel seu compte.*

Un cop han acabat tots de llegir i de pintar, la Patrícia els ha deixat una estona per a jugar. De seguida tots s'han mostrat molt contents i excitats i s'han abalançat cap a la prestatgeria dels jocs per a poder triar. Així, la Patrícia n'ha agafat un consistent en una sèrie de peces totes rodones de diferents colors fluorescents (rosa, groc, taronja...), amb unes obertures per a poder enganxar-les entre elles i formar figures. Jo al principi em pensava que potser eren els famosos "tazos". Li he preguntat i somrient m'ha dit que no, que aquelles peces no eren pas "tazos", que els "tazos" són més grans i tenen un dibuix a dins. Per la seva banda, l'Alejandra s'ha entretingut a jugar ella sola amb una mena de joc de l'escala (m'ha dit que es deia així) en forma de serp. L'Eric i el Rafa de seguida han anat a buscar un joc amb lletres que consisteix en endevinar paraules, que ha resultat que era el més nou, acabat d'estrenar. La Siham s'ha emportat a la taula un joc de dos jugadors que rau en el fet que mentre un fa una filera de colors amagada l'altre li ha d'anar endevinant en diferents fileres: cada vegada que aquest encerta un color (però no el lloc de la fila), el jugador que amaga la seva combinació li posa un "botonet blanc"; quan s'encerta el color i el lloc, llavors es posa un "botonet negre". La Siham, que fins llavors s'havia comportat aparentment com si jo no hi fos, de sobte m'ha requerit per a jugar amb ella: "Va, tu jugues amb mi". Jo li he dit que sí, però que primer m'havia d'ensenyar a jugar perquè jo no en sabia. La Siham m'ho ha explicat però només m'ha parlat dels botonets negres. En aquest punt la

Patrícia ha intervingut per a corregir la Siham i acabar d'aclarir la complicació del joc. A la Siham li ha dit: "Ai, Siham, ja no te'n recordes? Si hi vas estar jugant l'altre dia!". Ens hem posat a jugar i la Siham ha estat molt atenta al joc i concentrada, de seguida ha endevinat la meua combinació. Jo l'he felicitada i s'ha mostrat molt cofoia i orgullosa. De totes maneres, contínuament li he anat veient rampells de geni una mica extravagants: per exemple, cada vegada que s'equivocava en la seva elecció dels colors, deixava anar aquella mena de grunyit tancant els ulls que havia fet quan estava enfadada amb la Patrícia perquè no la deixava sortir a la pissarra. En canvi, quan ho feia bé, saltava de la cadira cridant: "Bien, bien!".

Mica en mica ha anat arribant l'hora de plegar i els nanos s'han anat posant nerviosos perquè volien baixar ja a veure la primera tallada de la pota a la Vella Quaresma (hauria d'haver estat la segona, però la setmana anterior va ploure i l'acte, que es fa al pati, es va haver de suspendre). Una estona abans de recollir, la Patrícia ha fet tornar a la classe el Kamal, que aparentment ha entrat més calmat i s'ha mostrat més silenciós (*No sé a on ha dut el Kamal la Patrícia quan s'ha enfadat amb ell. No m'he atrevit a preguntar-li. Però em sembla que no s'ha estat castigat sense fer res, sinó que la Patrícia li ha posat alguna feina, perquè ha tornat amb un paper i un llapis a la mà*). Especialment neguitosa s'ha posat la Siham, que avui havia de tenir un paper protagonista en l'acte. Quan la Patrícia ha donat la consigna de recollir, tots els nanos s'han posat a guardar els jocs de qualsevol manera, sense recollir-los bé, i la Patrícia els ha hagut de renyar perquè els guardessin com calia. En concret, la Patrícia s'ha enfadat amb la Siham perquè volia marxar sense recollir el seu joc. La Siham l'ha començat a guardar de mala gana, i la Patrícia li ha estat a sobre perquè ho fes bé: "Siham, els botons blancs i negres petits no els barrejis amb els altres, guarda'ls al seu lloc". Finalment, tots han acabat de recollir i han sortit com un llamp cap a la seva classe per a baixar al pati. La Patrícia ha tancat l'aula, i just en aquell moment ha passat el Pere, el mestre de cerimònies de l'acte de la Vella Quaresma, amb els alumnes de P-5. Li ha demanat que s'encarregués ella d'acabar de baixar-los al pati i d'asseure'ls (ell s'havia de preparar per al seu paper), i la Patrícia li ha dit que és clar. Juntes hem baixat al pati amb aquests petits i m'he disposat a seguir de prop aquest acte tradicional que, com he pogut comprovar, ha arribat a un nivell de sofisticació molt considerable.

Comentaris generals

Les observacions fetes respecte dels alumnes de quart, com s'ha pogut comprovar, estan centrades en dos alumnes marroquins força especials: el Kamal i la Siham. Tots dos han estat escolaritzats a l'escola Icària des de P-3. Ambdós tenen un caràcter força mogut i "disruptiu": els hi costa molt concentrar-se en la feina i es distreuen molt fàcilment. En el cas de la Siham, aquesta sembla reclamar constantment una atenció personalitzada per part de la mestra: quan no l'aconsegueix es desconnecta de les tasques a realitzar, a jutjar pel que he pogut observar en aquesta primera sessió. Igual que el Kamal, se la veu molt nerviosa i amb tendència a la dispersió. D'altra banda, les relacions entre ambdós no semblen ser gaire bones: contínuament s'estan

escribassant i barallant per qualsevol nimietat. Això ha tingut la seva màxima expressió en el cop que el Kamal li ha donat a la Siham a l'esquena, i que la Siham clarament ha exagerat perquè la mestra castigués durament el Kamal. Pel que fa a la llengua de comunicació, ambdós demostren molta competència parlant català (que àdhuc supera la d'alguns dels seus companys castellanoparlants, com l'Eric o el Rafa), però en les converses informals amb els companys s'expressen sempre en castellà.

Respecte a les relacions entre nois i noies, val a dir que les distàncies estan força marcades: l'Eric i el Rafa (als quals se'ls hi ha afegit el Kamal a estones) mantenen un vincle entre ells (fins i tot han compartit jocs) que no comparteixen amb les noies. Per la seva banda, les noies han tendit a aïllar-se les unes de les altres. M'ha donat la sensació que l'Alejandra i la Patrícia no tenien massa simpatia per la Siham. De fet, no s'hi han relacionat gens.

La Patrícia crec que és una mestra bastant apreciada i valorada pels seus alumnes, com he pogut comprovar a l'inici, quan els infants xerraven alegrement amb ella i ella els hi donava mostres d'afecte. S'explica amb claredat i es prepara les activitats a realitzar (avui venia amb les fitxes de treball ja preparades, en cap moment ha semblat improvisar). Ha demostrat tenir molta paciència i en tot moment ha intentat no aixecar la veu, excepte quan la situació de disrupció ja s'escapava de mare, com ha passat amb la Siham i el Kamal. En relació amb ells, ha optat per l'estratègia d'ignorar la màxima estona possible les seves intervencions més "disruptives" en comptes d'escribassar-los contínuament.

Personalment, trobo que potser hauria d'estar més a sobre per a aconseguir que tots els alumnes arribin a completar totes les activitats. I és que de fet ha concentrat el seu seguiment en els alumnes que anaven treballant d'entrada (ha ajudat molt la Patrícia i l'Eric). En canvi, pel que fa al Kamal i a la Siham, la impressió que m'ha donat és que els deixa per impossibles, i, per tant, no ha insistit en completar la feina que se'ls havia demanat. Bé, avui ha estat la primera observació, tot el que he afirmat sobre la mestra s'hauria de ser contrastar en les properes visites.

Divendres 9/03/01. Acte de tallada de pota a la Vella Quaresma.

11:45 a 12:15, Matí.

Lloc: Pati, amfiteatre.

Mestre: Pere i Patrícia (amb presència de tots els altres).

Alumnes observats: Tots en general.

11:45

Després de l'observació del reforç de lectoescriptura de quart, he acompanyat a la Patrícia, la mestra de reforç, que s'ha encarregat de portar els alumnes de P-5 al petit amfiteatre del pati, on tindria lloc l'acte de tallada de les dues primeres

potes de la Vella Quaresma (la primera no es va poder tallar la setmana anterior a causa de la pluja). Quan hem arribat nosaltres, he vist que gairebé érem els últims, atès que ja tots els cursos havien anat baixant, tot col·locant-se cada curs en una de les fileres de l'amfiteatre de formigó. A la banda de l'escenari ja s'havia estat col·locat la figura de la Quaresma feta de fusta, i dos nens (un nen i una nena, semblaven de cinquè o de sisè) estaven asseguts expectants a banda i banda de la figura. He tingut la sensació que l'acte estava molt ben organitzat i coordinat. Tothom estava ben "posat" al seu lloc, els nens expectants, però asseguts, i els mestres acompanyant-los enjogassats amb el posat dels infants.

Mentre esperàvem l'inici de l'acte, la Patrícia i jo hem estat parlant una estona. He dirigit l'atenció cap als alumnes de quart de reforç. Al respecte, la Patrícia m'ha estat comentant que el Kamal i la Siham són dos alumnes bastant difícils a l'escola i que els hi costa de seguir el ritme dels seus companys. Concretament, el Kamal, segons la mestra, té un nivell de lectoescriptura d'un nen de segon, bastant allunyat, doncs, del nivell de quart. En aquest sentit, jo li he demanat a la mestra si tenia alguna idea de per què s'havia donat aquest retard en un infant que porta escolaritzat a l'escola Icària des de P-3. La seva resposta ha estat que no ho sap, que potser té a veure amb el fet que el nen va arribar a l'escola "en uns moments difícils per a la família" quan encara no havien acomplert el seu "establiment" a Mataró. Amb aquesta afirmació, sembla com si la mestra volgués descarregar de responsabilitat l'escola. Tal com ho ha exposat, se n'extreu que la família del nen és la responsable del retard que porta respecte als seus companys de quart.

No ha donat temps de seguir la conversa, perquè ja ha aparegut el Pere (el Pere és un mestre (de música) emblemàtic de l'escola (ja hi era quan jo anava a l'escola), procedent d'una família il·lustre de músics de la ciutat (el seu avi hi té un carrer amb el seu nom). Com un veritable *clown*, davant la mirada embadalida i il·lusionada dels infants, ha dirigit una *performance* en què ell feia de portaveu del que havia "manat" la Vella Quaresma abans que li tallessin les dues potes (la de la setmana anterior i la d'aquesta).

Primer de tot, el Pere (*fent servir contínuament els recursos del teatre: entonació apropiada a cada moment, gestos molt marcats i exagerats, etc.*) ha dit al públic expectant que es necessitava una serra: s'han aixecat els dos infants que acompanyaven la figura de la Vella i han fet sonar una tableta de fusta amb una vara de metall, com si fos la serra. A banda d'això, el Pere ha demanat que necessitava la col·laboració de tothom: tots els alumnes de l'escola s'han alçat i han començat a fer el gest i el soroll de una serra.

A continuació tothom ha cantant una cançó, la lletra aproximada de la qual era més o menys:

Ara ve la Vella

un plat d'escudella

Ara ve la velló

un plat d'escudelló.

Per boca del Pere, la primera demanda de la Vella han estat "patates". En el moment en què el Pere ha mencionat la paraula *patates*, s'ha aixecat una nena de segon, i ha baixat les escales de l'amfiteatre amb una patata molt grossa a la mà, mentre el Pere anava cridant animosament: "Patates, patates de l'hort de l'escolaaa!". Després s'ha posat a entonar la música de la cançó anterior amb la lletra "ta-ta-ta-ta-ta..."; els infants l'han seguit al moment. La nena ha dipositat la patata als peus de la Vella i ha marxat corrents cap al seu lloc enmig dels aplaudiments de tot l'auditori. En Pere ha cridat que allò s'havia de celebrar amb coets: llavors tothom ha xiulat com fan els coets quan pugen, i el Pere ha gestualitzat quan s'havia de produir l'espetic, que tots han escenificat efusivament. Ens ha fet molta gràcia a la Patrícia i a mi veure una nena de P-5 que realment es pensava que d'un moment a l'altre explotaria un coet de veritat, ja que s'ha tapat les orelles i ha tancat els ulls molt fort amb cara d'espantada.

La demanda següent de la Vella, segons el Pere, eren carxofes: s'ha tornat a repetir el mateix procediment d'abans: mateixa cançó, aquesta vegada amb lletra "xof-xof-xof-xof..."; entrega de l'ofrena per un nen, escenificació dels coets. I una tercera vegada s'ha escenificat la mateixa seqüenciació, però aquesta vegada l'ofrena eren unes sabatilles de vella, portades per la Siham de quart (*que ha baixat les escales de l'amfiteatre molt contenta i orgullosa de ser la protagonista total de l'escola per una estona*); d'altra banda, no hi ha hagut una cançó d'acompanyament, sinó que s'ha acompanyat fent trepitjades fortes i sorolloses.

Però abans de serrar les potes encara quedava un últim "protocol": cantar tots junts una altra cançó, amb la lletra següent:

Si tu vas al cel

en patinet,

fes-me un bon lloc

que hi pujo jo.

Quan tothom l'ha cantat entusiàsticament una vegada, llavors el Pere ha exclamat: "Vinga, ara en castellà!"; després: "Més difícil! Ara en francès!"; i, després, per últim, el Pere ha cridat: "Ara en Àrab!" Quan he sentit això, el primer

que he pensat és que em semblava molt maco que la cançó també s'hagués traduït a l'àrab perquè se la fessin més seva els alumnes d'origen marroquí. Però quina no ha estat la meva estupefacció total quan he sentit cantar:

“Avui no halem

ni halarem...”

Em penso que és evident i clar pels alumnes que això no és àrab. No sé, he sentit vergonya aliena, perquè crec que els infants marroquins s'ho podrien prendre com una ofensa al seu idioma, o en tot cas com una broma no gaire encertada si el que es vol és potenciar la integració i la vinculació d'aquests alumnes a l'escola. De totes formes, no he vist cap reacció d'aquests infants que corroborés la meva percepció, és com si donessin per descomptat que la cançó “és així”.

Un cop ha estat cantada en “àrab” (ufl!), llavors el Pere ha proposat tornar-la a cantar en català per torns de meitat a meitat de l'amfiteatre. *Els nens han gaudit molt amb aquest diàleg cantat.* Després s'ha fet el mateix però línia per línia de la lletra.

Fets tots els compliments, el Pere ha donat pas finalment a “l'amputació” de les dues potes, que han realitzat els dos nens que des del principi s'havien col·locat a banda i banda de la Vella. Amb els aplaudiments finals s'ha donat per conclòs l'acte i tots han anat sortint de l'amfiteatre ordenadament, de forma coordinada per les mestres, curs per curs. A la sortida, una mestra (era una noia molt jove, potser està fent pràctiques) ha anat acomiadant a cada nen donant-li la mà i dient-li “Adéu, fins a la tarda”. Els pares i mares ja estaven entrant al pati per a anar a buscar la quitxalla. M'he acomiadat de la Patrícia i he marxat de l'escola.

Comentaris generals

En general, trobo que ha estat un acte molt engrescador per l'alumnat i que els ha agradat molt, especialment als infants que han estat “protagonistes” en un o altre moment. Crec que des de l'escola Icària s'intenta recuperar i adaptar “tradicions” d'arrel judeocristiana però amb noves reformulacions i significacions que s'adrecen cap a crear una cohesió entre tothom dins l'escola, tot i que des d'una perspectiva monocultural “catalanista”. El Pere ha demostrat una energia incombustible i gran originalitat per a fer il·lusionar els nanos i fer una festa de quelcom tan senzill com és serrar les potes de la Quaresma. Ara bé, reitero que no m'ha semblat gens encertada la suposada versió en “àrab” de l'última cançó, per les raons ja esmentades.

4.2. Entrevista qualitativa

4.2.1. Exemples de guions i qüestionaris d'entrevista

a) Exemple de guió 1: entrevista al professorat, instrument de recollida elaborat per la tesi doctoral sobre immigració i educació a l'escola primària (vegeu Ballestín, 2008)

Guió per les entrevistes amb el professorat

Bloc 0. Informació sobre el centre escolar (context d'aprenentatge i integració)

(Només equip directiu).

0.1 Any de creació: explicar una mica la història del centre (canvis en la ubicació, etc.).

0.2 Nombre de línies.

0.3 Total d'alumnat.

0.4 Total de professorat, mobilitat i estabilitat de la plantilla i el claustre.

0.5 Valoració dels **recursos** que té el centre (a nivell d'instal·lacions, infraestructura, etc.).

0.6 Serveis educatius externs disponibles (**compensatòria, EAP**) i usos que se'n fa.

0.7 Informació sobre **altres espais educatius**: pati, menjador, tallers, activitats extraescolars, etc.

0.8 **Perfils més freqüents i repertori de diversitat de les famílies** del centre educatiu: es pot establir una tipologia de les famílies?

0.9 Sistemes de comunicació amb les famílies.

0.10 **Protocols d'acollida i de relació quotidiana** amb els alumnes i les famílies.

0.11 Mecanismes de **participació de les famílies** i usos que se'n fa.

0.12 Mecanismes de **participació de l'alumnat** i usos que se'n fa.

0.13 Valoració de les **relacions amb les famílies** a nivell de centre.

Bloc 1: Informació sobre el grup-classe (context d'aprenentatge i integració)

1.1 Característiques generals del grup:

a) Distribució per procedències **socioeconòmiques**.

b) Distribució per procedències **ètniques i culturals**.

c) Distribució per **llengües familiars**.

d) Altres característiques que es considerin rellevants.

1.2 Característiques generals del **rendiment acadèmic** del grup i distribució aproximativa dels tipus i nivells (fer atenció als sistemes de gènere).

1.3 Característiques generals de les dinàmiques de relació dins el grup. **Relacions preferencials**: quins grups es fan, per qui estan formats, com són les relacions entre ells (fer atenció als sistemes de gènere).

Bloc 2: Informació sobre els alumnes d'origen immigrant i de minoria

2.1 Dades de l'individu i el seu entorn domèstic i familiar:

2.2.1 **Entorn familiar**: descripció de la família de cada nen, amb qui viuen (edats, sexe, origen, residència, etc.) i com són les relacions familiars.

2.2.2 Es coneix en quina situació està la família respecte a les expectatives de retorn?

2.2.3 Dades **socioeconòmiques** del grup domèstic: trajectes migratoris, activitats laborals, renda, característiques habitatges, etc.

2.2.4 **Llengua**: llengua parlada a casa i a l'escola, llengües que coneix el nen i els seus familiars: quan les usen.

2.2.5 **Cultura**: pràctiques religioses, xarxes associatives, etc.

2.2 Dades escolars:

2.2.1 **Historial d'escolarització** abans i després de l'arribada.

2.2.2 **Rendiment acadèmic del nen. Disposició, aptituds, dificultats** (distingir entre allò específic de la personalitat de l'infant i allò que sembla específic de l'entorn sociofamiliar i sociocultural).

2.2.3 **Estils d'aprenentatge dominants:** com aprèn més l'alumne (amb tasques cooperatives, memorístiques, etc.).

2.2.4 **Recursos educatius especials** amb els quals tingui contacte el nen (compensatòria, EAP, etc.).

2.3 Relacions escolars:

2.3.1 Aspectes relacionals de l'alumne: com ha estat l'adaptació al centre (tant en relació amb els companys com en relació amb els docents).

2.3.2 Participació dels alumnes respecte a: menjador escolar, activitats extra-escolars, colònies i sortides, altres tipus de lleure.

2.3.3 Quines expectatives té la família envers l'escola? Què n'espera?

2.3.4 Valoració de les reunions pares-mestres: on hi ha més dificultats? On hi ha més entesa?

2.3.5 Com valoren les famílies la tasca de l'escola a nivell:

- d'avaluació de l'infant?

- de la integració social i l'adaptació cultural?

2.3.6 Identificació de conflictes, el seu context d'emergència i l'acció immediata.

Bloc 3: Informació sobre el docent-tutor. Caracterització i perfil professional:

3.1 Especialitat d'ensenyament i temps d'experiència docent.

3.2 Antiguitat en el centre actual: càrrecs i temps.

3.3 Altres consideracions rellevants.

b) Exemple 2: mateixa bateria de qüestions en format guió d'entrevista i en format qüestionari. Recerca sobre consum de drogues (Díaz, A., Baruti, M. i Doncel, C. (1992). *Les línies de l'èxit? Estudi sobre la naturalesa i extensió del consum de cocaïna a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, pàg. 363-367).

Guion de entrevista a personas consumidoras de cocaína.

1. Perfil sociodemográfico

- 1.1 Edad.
- 1.2 Sexo.
- 1.3 Estado civil.
- 1.4 Estudios realizados y titulación máxima obtenida.
- 1.5 Profesión.
- 1.6 Situación laboral/actividad principal.
- 1.7 Status socioeconómico.
- 1.8 Lugar de residencia (barrio de Barcelona o localidad).
- 1.9 Categoría preliminar de consumidor.
- 1.10 Consumo actual.
- 1.11 Inicio del consumo.
- 1.12 Años de consumo.
- 1.13 Tipo preliminar de consumo.
- 1.14 Circuito de consumo.

2. Antecedentes personales

- 2.1 Composición de la familia de origen.
- 2.2 Movilidad residencial. Motivos y valoración.
- 2.3 Historia escolar: variabilidad y valoración.
- 2.4 Historia ocupacional: variabilidad y valoración.
- 2.5 Profesión y situación laboral/actividad principal de los padres.
- 2.6 Status socioeconómico de los padres.

2.7 Situación/caracterización social y socioeconómica de los hermanos.

2.8 Relaciones actuales con su familia.

2.9 Antecedentes familiares de consumo de drogas y de dependencias.

2.10 Antecedentes familiares de consumo de drogas y de dependencias que hayan influido en la valoración de las drogas: existencia de modelos de referencia.

3. Situación personal actual

3.1 Personas con las que reside: número y relación.

3.2 Edad del cónyuge o pareja.

3.3 Duración de la relación con el cónyuge o pareja.

3.4 Profesión del cónyuge o pareja.

3.5 Situación laboral/actividad principal del cónyuge o pareja.

3.6 Status socioeconómico del cónyuge o pareja.

3.7 Status socioeconómico de los padres del cónyuge o pareja.

3.8 Hábitos de consumo. Problemas con las drogas del novio/a, pareja, compañeros del piso, etc.

4. Historia del consumo

4.1 Drogas consumidas.

4.2 Secuencia temporal. Edad de inicio de todas las drogas mencionadas

4.3 Descripción del inicio del consumo de cada droga.

4.4 Conocimiento general de las diferentes drogas.

4.5 Situar los consumos de las diferentes drogas en los últimos seis meses y en el último mes. Establecer la importancia relativa de la cocaína (¿droga eje?).

Cuestionario de entrevista a personas consumidoras de cocaína.

0. Derivado de la coca

0.1 ¿Qué derivados de la coca ha consumido? ¿Cuántas veces?

0.2 ¿Cómo los ha consumido?

0.3 ¿Qué otras sustancias (drogas) conoce?

1. Perfil Sociodemográfico

1.1 ¿Qué edad tiene?

1.2 Sexo.

1.3 ¿Cuál fue el último curso aprobado?

1.4 ¿A qué se dedica? ¿En qué trabaja?

1.5 ¿En qué barrio/zona vive?

1.6 ¿Con quién vive?

1.7 ¿Dónde nació?

1.8 ¿En qué lengua aprendió a hablar?

1.9 ¿A qué religión pertenece?

2. Antecedentes personales

2.0.1 ¿A qué se dedican o dedicaban sus padres? ¿En qué trabajan o trabajaban?

2.0.2 ¿En qué lengua aprendieron a hablar?

2.0.3 ¿Dónde nacieron?

2.1 Status socioeconómico. Clase social de la familia de origen.

2.2 ¿Cómo se llevaban en su familia?

Preguntas complementarias: ¿Era un ambiente cordial y armonioso?, ¿era un ambiente conflictivo, con problemas?; ¿problemas entre los padres?; ¿con los hermanos?; ¿con otros familiares?

2.3 ¿Algún miembro de su familia consumía drogas? ¿Cuáles? ¿Algún miembro de su familia tuvo problemas por consumir drogas o bebidas alcohólicas?

Preguntas complementarias: ¿Qué problemas o conflictos producía este consumo?; ¿le afectaron a usted muy directamente?; ¿cómo se sintió usted? En su propio consumo, ¿de qué forma le influyó el consumo de drogas o de bebidas alcohólicas de otras personas de su familia?

2.4 ¿Me podría explicar brevemente cómo fue su vida en la escuela?

Preguntas complementarias: ¿Tiene recuerdos positivos/negativos de los estudios, de los profesores, de los compañeros? Su experiencia en la escuela, ¿influyó en usted para que no consumiera o consumiera determinadas drogas? ¿De qué forma? ¿Qué drogas?

2.5 ¿Cuáles son los principales trabajos que ha realizado durante su vida? (Si ha cambiado mucho) ¿Por qué ha cambiado tanto de tipo de trabajo, de lugar de trabajo? ¿Qué piensa de estos trabajos?

Preguntas complementarias: ¿Tiene recuerdos positivos/negativos del trabajo; de la relación con sus jefes, con sus compañeros? ¿Cómo han influido su trabajo, sus jefes o compañeros en su consumo o no consumo de determinadas drogas? ¿De qué forma? ¿Qué drogas?

2.6 ¿Qué tipo de relación mantiene con las personas con las que vive actualmente?

2.7 ¿Alguna de las personas con las que vive actualmente consume drogas? ¿Cuáles? ¿Alguna de estas personas tiene problemas por consumir mucho? ¿Son problemas muy graves? ¿Por qué tipo de drogas? (incluyendo bebidas alcohólicas) ¿Cómo se siente usted? (sondear con delicadeza, si procede) En su propio consumo, ¿de qué forma le ha influido el consumo de drogas o de bebidas alcohólicas de otras personas de su familia (o con las que vive)?

3. Historia del consumo

(Nombre de las drogas consumidas. Incluye bebidas alcohólicas y cualquier otro producto derivado de la coca, o los mismos derivados si se han consumido utilizando otra vía).

3.1 ¿Qué drogas ha consumido antes del primer derivado de la coca?

3.2 ¿Qué drogas empezó a consumir después del primer derivado de la coca? (incluir los derivados en orden cronológico). De las drogas que ha consumido a lo largo de su vida, ¿cuáles ya no consume? (excluidos los derivados que motivan la entrevista) ¿Por qué?

3.3 ¿Qué drogas de las que usted ha probado le gustaron más? ¿Por qué? ¿Qué drogas le gustaron menos? ¿Por qué? ¿Ha tenido algún problema importante por el consumo de alguna droga? (excluidos los derivados que motivan la entrevista) ¿Qué tipo de problemas? ¿Por qué droga o drogas?

3.4 ¿Cuál ha sido para usted la droga más importante de todas las que ha consumido? ¿Por qué? ¿Cuál ha sido la droga que ha consumido más, o más constantemente, a lo largo de su vida? (Droga eje. Si la respuesta es el alcohol, recoger también otra droga) De los derivados de la coca, ¿cuál es el más importante? ¿Cuál es la forma de consumo más importante?

C) Exemple 3: exemple de qüestionari realitzat per l'alumnat per a un projecte de recerca en el marc de l'assignatura de Tècniques d'investigació en antropologia social (UAB).

Tema de la recerca: Experiències i expectatives de mares en espais de criança comunitària.

Qüestionari d'entrevista a les dones de l'espai de criança comunitària

1. Perfil sociodemogràfic

1.1 Quina edat tens?

1.2 Quins estudis has fet?

1.3 Treballes? Si no treballes, com et mantens econòmicament?

1.4 Quina és en l'actualitat la teva principal dedicació o a la que dediques més hores diàries?

1.5 On vius? Si vius a Barcelona, a quin barri?

2. Situació personal i familiar actual.

2.1 Amb qui vius? Hi tens una bona relació?

2.2 Quants fills tens? I la seva edat de cadascun?

2.3 Com us repartiu a casa les tasques de la criança dels vostres fills?

2.4 Respecte als teus pares, viuen amb tu? Algun dels teus pares viu amb tu o a prop teu?

2.5 T'ajuden els teus pares amb els teus fills? Si és així, quina valoració en fas?

2.6 Els teus germans viuen a prop teu?

2.7 T'ajuden amb la criança del teu fill?

2.8 I els pares del pare del teu fill: Viuen amb vosaltres o a prop? Us ajuden amb la criança?

3. La concepció de la maternitat i la criança

3.1 En quin moment vas decidir tenir fills? Per què?

3.2 Quan et vas quedar embarassada, van canviar moltes coses quotidianes de la teva vida? Quines?

3.3 Amb qui o amb quines persones comparties aquests canvis que t'estaven succeint mentre estaves embarassada? Quines persones et van acompanyar en tots aquests canvis?

3.4 Com vas voler parir? Et vas adreçar a llocs o a persones concretes per a saber informació al respecte? Quins llocs o persones? Et van solucionar els teus dubtes?

3.5 Quines decisions (a nivell laboral, de convivència familiar, de residència, etc.) vas haver de prendre per a poder viure la teva maternitat, és a dir, quan ja has parit i et dediques a la criança?

3.6 Consideres que la maternitat és un procés individual o pot ser compartit? Amb qui prioritàriament?

3.7 Quines coses consideres que s'han de tenir en compte per a poder viure bé la maternitat? I, quines coses, des de la teva experiència, penses que s'haurien de canviar o millorar? *(tenir pensats exemples per tal que la resposta no sigui molt concisa)*

3.8 Quines preocupacions has tingut en els primers mesos de vida del teu fill? Amb qui o amb quines persones les has compartit?

3.9 I, quines noves experiències consideres que han estat més maques en aquest procés? I amb qui o amb quines persones les has compartit?

3.10 I, quan s'ha fet més gran? Han canviat molt les teves preocupacions? En quin sentit?

3.11 Actualment, quines són les coses que més tens en compte amb el tema de la criança del teu fill?

3.12. I, quines noves decisions has hagut de prendre sobre la teva vida?

4. El Grup de Dones

4.1 Informació sobre el Cercle de Dones

4.1.1 Història del grup: com va sorgir.

4.1.2 Evolució en el temps i estat actual del grup: explicacions de l'entrevistada.

4.1.3 Què tenien en comú i què diferenciava les dones participants: en termes de classe social, nivell d'estudis, situació familiar, etc.?

4.2 Història associativa i motivacions per a haver participat al Grup de Dones

4.2.1 A quins grups has participat o has estat associada? Per què?

4.2.2 I, de grups de dones, a algun més que no sigui el Cercle de Dones de Can xxxx?

4.2.3 Participes a algun grup o associació actualment? Quins temes tracteu?

4.2.4 Principals motivacions per a entrar al Grup de Dones: per a obtenir més coneixements sobre l'embaràs i el part?, per a sentir-te més acompanyada?, per a compartir l'experiència de la maternitat amb altres dones? Altres motius, quins?

4.2.5 Creus que les motivacions de les teves companyes al grup han estat les mateixes que les teves? Per què?

4.3 Experiències i valoracions sobre el pas pel Cercle de Dones

4.3.1 Fins a quin punt la teva participació en el Cercle de Dones t'ha ajudat a tirar endavant la teva maternitat en els aspectes següents:

- Informació sobre l'embaràs i el part.
- Acompanyament en l'embaràs.
- Etc.

4.3.2 Fins a quin punt el teu pas pel Cercle de Dones t'ha canviat les teves idees sobre la maternitat i la criança de les criatures? (*pensar exemples per tal que l'entrevistada es pugui esplaïar*)

4.3.3 Fins a quin punt creus que s'han sentit ajudades les altres mares, i fins a quin punt han vist modificades les seves idees sobre l'embaràs, el part, la maternitat, la criança, etc.?

4.2.2. Exemple de transcripció d'entrevista feta en el marc de la tesi doctoral citada sobre educació i immigració a l'escola primària (Ballestín, 2008)

Entrevista a Mercè S. mestra de cicle inicial

Lloc: Aula de Primer

Data: Divendres 21 de febrer de 200x, inici a les 12:10

Duració: 40 minuts i 28 segons

Incidències: *L'entrevista va ser realitzada després de les classes, i va estar limitada a l'estoneta que la mestra tenia abans de marxar a dinar. Tanmateix, va ser prou relaxada i la Mercè es va trobar força receptiva a les meves preguntes, actitud molt diferent de la que havia mostrat l'entrevistada anterior d'aquell dia.*

P.- Aprofitant que és el 25è. aniversari de l'escola m'agradaria que fessis una mica de balanç de la teva trajectòria. A quin any vas entrar a l'escola?
-Ui! Fa molts anys!- Però quin va ser el primer curs que vas estar per aquí?

R.- Deu fer 20 anys. Al vuitanta... què devia ser? Al 80 justet, no? Pot ser? Sí 79-80 o 80-81, ja he perdut el compte, però al 80 era aquí.

P.- I quin balanç faries dels objectius que s'havia marcat l'escola des del principi? Tot el tema d'inserir-se al territori, de les famílies...

R.-*(es queda un moment pensant abans de parlar, sospesa les paraules)* Home, jo penso que hi ha hagut un canvi molt gros, però no només a l'escola sinó de tot el barri, de tota la societat. Era molt diferent, és que l'escola va començar en un moment en què no hi havia escoles, i arran d'una manca de nens escolaritzats, amb una AMPA i uns pares també amb moltes ganes de què funcionés, amb un nivell cultural dels pares bastant baixet en aquell moment, junt amb gent que tenia moltes ganes de portar els fills a l'escola pública, però hi havia com bastant de desfase de les famílies immigrades, tot i que en aquell moment no era la immigració d'ara. Teníem immigració del sud (d'Espanya), hi havia un gran planter de nanos de fills d'immigrats arribats dels anys 60. Molts, molts. I en canvi, després es va anar fent més barreja: ells es van anar integrant molt, va arribar una època que ja no hi havia... Havíem començat fins i tot fent bilingüisme, allò de partir la pissarra i escriure amb dos colors, blau i vermell, escrivies amb blau pels catalans i en vermell pels castellans, i les coses comunes en color blanc, vull dir, que era una passada. Després es va fer la immersió lingüística –Sí, va ser de les primeres- Sí, de les primeres. Hi va haver una gran

moguda per a què comencéssim amb la immersió i a parlar en català des dels més petitons. I després hi va haver tota una època de molta barreja i de molta integració, de que ja no hi havia nens fills d'immigrants i de no immigrants, sinó que a les classes es parlava en català, venien de llengua materna catalana o castellana però la diferència no era tant, tant com la que hi torna a haver ara altra vegada amb la immigració de fora.

P.- Llavors, quines especificitats trobaries en la trajectòria d'aquesta nova immigració respecte de la primera, la de la resta d'Espanya? Amb aquesta nova immigració, quines coses veus diferents, quines coses iguals? Trobes que s'està fent el mateix procés de relació amb les famílies que abans o no té res a veure...?

R.- La diferència fonamental en la immigració d'aquests moments és la cultura, que és diferent. La d'abans, fins i tot la llengua amb els pares t'hi entenes, amb el nen quan et parlava en castellà tu li feies el retorn en català però sabies molt bé el que et deia, i en canvi ara no. Ara ni ells t'entenen ni tu els entens a ells quan parlen i t'arriben, pobrets. Amb els pares hi ha problemes de parla, d'entendre's amb ells... **-Més amb el pare que amb la mare? O...-** Normalment més amb la mare que amb el pare. **-Per què la mare està potser més temps a casa?-** Home, depèn. Depèn perquè hi ha un gran gruix de famílies que primer ve el pare, i llavors el pare de vegades ja porta anys aquí. O potser perquè, si no és el cas, perquè té la feina fora també el necessita molt més (l'idioma) i va molt més ràpid a adquirir-lo, o perquè hi ha vegades que el pare et diu "És que jo ja fa tres i quatre anys que sóc aquí", i llavors el que s'està donant ara molt és el reagrupament familiar de pares que van venir sols i que ara porten la dona i els fills. Llavores, la dona, si arriba amb la família, té menys possibilitats d'adquirir l'idioma, perquè només el que va a comprar i encara, i fins i tot hi ha altres dones que l'ajuden en aquests moments. I en canvi, el pare s'ha d'espavilar i l'ha de tenir. El que passa és que el pare, per horari, no et ve a l'escola. No et ve, o t'esperes a les 7 de la tarda que plegui, o li demanes per favor que faci un dia de festa, que amb segons quins contractes també et sap greu demanar-li, perquè no els hi accepten. I la mare, has d'agafar un traductor, en aquests moments trucar a l'Ajuntament, que això sí que ho tenim bé, i que et vingui un mediador cultural. **-Com valores la feina del mediador cultural? Trobes que el servei està desbordat i que estan molt sol·licitats o...?-** Realment estan molt sol·licitats, però quan li demanes fins i tot n'han posat més, i ve, i quedes, i vénen i molt bé, no? El que passa és que no saps mai fins a quin punt la mare t'ha entès o no t'ha entès, no? Vull dir, que la feina està molt bé, però... **-Ja no és cosa només de l'idioma sinó també de...-** Clar, perquè tu li expliques al mediador, i el mediador li explica a la mare, i veus que la mare va fent que sí, que sí, i sí que va molt bé i funciona, però a mi casi que em funciona més per entendre jo que està passant en aquesta família..., i ella (la medidora) et diu "Mira és que aquesta família viuen tants a casa, estan passant per aquest moment, el pare treballa tantes hores...", allò que et fas una idea de quin nano tens i quina família té, no? Però que ella (la medidora) li sàpiga transmetre..., suposo que també, no?, però costa saber transmetre-li...

Les coses bàsiques sí: que ha de dur la bata, que la gimnàstica, que no sé què..., però coses com qüestió d'hàbits, que el nano ha de fer això, com l'han de tractar..., coses d'aquestes, fins i tot el mediador et diu: "És que aquí potser no hi podem entrar-hi, i menys amb la mare", entens? Li diu: "Mira, no es porta gaire bé, és molt mogut, no sé què". I llavors, de seguida el retorn és: "Diu que ja li dirà al pare i el pegarà", no? Doncs no, "Diga-li que això no, que hi parlin amb ell, que...", i penses, surts i penses: "Ara potser el peguen", no? (*riem les dues*). Sí, no saps massa si és bo dir-ho o no dir-ho, perquè, clar, també a casa vénen d'una cultura que són molt (obtusos?) i molt marcats, no? I la dona és la que se'n cuida però el que posa les normes és el pare. I segons com, com la mare li diu lo que els hi han dit a l'escola, aquest nano..., pobre nano, no? Vull dir, que de vegades..., t'aniria millor parlar amb el pare, i entendre-t'hi bé, i dir-li: "Miri, va una mica malament però no exagerem, només diga-li, només explica-li". I aquest parlar és el que et trobes una mica a faltar, no?, que no saps mai quan arribarà el pare que li arribarà de tot allò que has explicat, no?

P- La majoria de les famílies són d'origen magribí, no?

R.- Sí, majoritàriament. Algunes són de Gàmbia, i ara comencen a arribar sud-americans. Al barri ja n'hi ha molts, però en aquesta escola, com a barri jo penso que n'hi hauria pocs. Em sembla que és cosa de barri, que en aquest barri hi ha més magrebí, i ells, com és lògic, s'ajunten quan vénen. Tu ja penses que si estiguessin ben repartits en tot Mataró la integració seria més fàcil. Jo és de les coses que penso que no són només les escoles que reparteixen nens sinó que... Si ells volguessin viure barrejats, que a cada bloc n'hi hagués només un, i en un carrer hi haguessin 4 ó 5, i en un altre carrer 4 ó 5 més, i no estiguessin tots en un mateix barri... A Mataró centre hi ha poquets dintre de tot, no? I penses: hi hauria millor integració. Però si t'ho mires des del seu punt de vista, si tu t'anessis a viure a un altre país, segurament t'agradaria estar amb els teus, no? I llavors és allò que és com una balança... És normal.

P- La majoria de famílies, a què es dediquen? Què és el que t'arriba a tu que normalment fan els pares dels alumnes que tu tens aquest any?

R.- Els que ens han arribat d'Amèrica es dediquen més a serveis, em sembla. Però els que tenim aquí que són molts magrebins, molt al camp, molt. Majoritàriament al camp. **-I les mares, treballen? Detectes que comencen a tenir ganes de buscar feina?**- Jo, molt, molt... No. No ho sé... També depèn molt de les mares, no? De cadascú com ho veu. Més aviat, elles, quan han de treballar, treballen en feines de la casa moltes, de netejar, eh?, de fet. Moltes treballen a la neteja, de dona de fer feines. I ho viuen com una mica "Jo no puc estar amb els nens perquè he de treballar perquè amb lo del meu home no arribem". Però si poguessin, si elles poguessin, potser sí que en el fons els hi agradaria treballar d'una altra cosa com les altres dones, però en el fons, en aquests moments això els desborda una mica, i preferirien estar a casa, les que treballen, que no pas tenir que no poguer-se'n cuidar de les criatures, no? No haver-les d'anar deixant amb altra gent, o més al carrer i així. Suposo que

en el moment en què econòmicament s'ho poguessin plantejar, podrien dir, doncs..., o culturalment, no? Doncs sí que els hi agradaria, però ho veuen com molt lluny. Jo penso que és una cultura també que són molt immediats, que... fan pel que es troben en aquell moment, però no diuen: "Ara jo me'n vaig a estudiar o faig allò perquè jo d'aquí a uns anys..." Amb els fills potser ja és diferent, no? Però viuen molt el dia a dia, però que és ben normal, per totes les dificultats econòmiques que tenen, no? Em sembla. I llavors... I les que poden, en aquests moments, quedar-se a casa ja és una millora. Que només amb un sou els hi arribi, el pare que treballi moltes hores, i puguin estar pels nanos, és una millora en aquests moments. Ara, jo penso que anímicament potser anirà sortint que la dona a casa també veu que les altres dones no (hi són), i de mica en mica... Però aquí el que les desborda molt és això. Perquè allà, de vegades quan aconseguixes parlar amb ells, et diuen "és que allà els fills te'ls cuida tothom", no? I tothom pot treballar, i aquí et trobes que amb el sou de l'home no t'arriba, que tu has d'anar a treballar, i et crida gairebé Serveis Socials perquè no tens els fills ben atesos, no? (*riu*). Perquè, clar... I que els has de deixar, i que aquí em dieu que arriba tard, o que no el deixi tantes hores, o que s'està al carrer, o que està masses estones amb una tieta que és petita, que no sé què... Vull dir, que ells han de fer els seus muntatges... **-És una cosa condicionada per la situació econòmica...**- Per la situació econòmica, evidentment.

P.- En la relació que tu tens amb els nens, hi ha alguna característica que diferenciï els diferents orígens: senegambians, marroquins, sud-americans...? Trobes que es repeteix alguna cosa que demana sempre un grup determinat, trobes alguna recurrència? O no, o depèn molt de la família, i no es poden fer...?

R.- Jo crec que són bastant diferents, eh? -Hi ha més malentesos o més punts d'entesa amb un determinat tipus de famílies, o això és molt difícil de veure?- És difícil de veure. Els que ens estan arribant ara de Sud-amèrica, bo i que en tinguem poquets, jo penso que en aquests moments ens entenem bé. Però també deu haver-hi lo de la llengua, o la manera de viure: potser culturalment són una mica més iguals, no? També hi pot haver-hi la religió... No ho sé, són una mica més semblants, o saben més com vivim aquí, no? O tenen més informació o més ganes d'adaptar-se. O adaptar-se aquí no els hi és tan difícil perquè no és tan diferent potser en el fons, no? I en canvi, els altres és més diferent. Els gambians, bo i que també en tenim pocs, per mi viuen més al seu món. No ho sé, potser en tenim pocs, eh? Però viuen més, i se'ls veu bé com si diguéssim. Les dones..., no sé, jo..., potser si tinguéssim una escola que n'hi haguessin molts ho veuria diferent, però els pocs que tenim aquí se'ls veu més com organitzats ells, tancadets..., S'acaba la cara B de la cinta. La canvio per una nova.

(...). Tenen el seu món, però potser el seu món ja els omple molt i són com capaços de dir “doncs també estem en aquest altre”, no? I no porten masses problemes en principi.

I els altres, per mi, potser també (?), també s’han trobat amb..., potser quan vénen, vénen i de vegades també hi ha molts problemes de lo que dèiem, eh?, de feina, de què es pensen que en trobaran, de que no en tenen, de que s’ho passen malament... Potser els altres (*subsaharians*) vénen ja més assegurat lo que tenen, no ho sé... Però llavoneses amb els magrebins et trobes més que tot és una mica més problemàtic, no? Depèn de les famílies, també. Hi ha famílies molt (bufones?) i altres que... – **Clar. N’hi ha de tot tipus, no? Hi ha famílies que els pares tenen un cert nivell d’estudis i que llavors responen d’una altra manera?**- Sí, i llavoneses responen molt més bé. No té punt de comparació, eh? Suposo que els que vénen més d’un món més rural, o amb un nivell cultural més baix, el canvi és molt més fort que pels altres. I en canvi, ara ja tenim famílies amb pares que van venir o de més petitons, o amb un nivell cultural una mica més alt, i que dius: “Molt bé, no? Com estan ara”. Sí, sí. I que fa goig de veure que..., en el fons els nanos s’integren molt bé. En això sí que és una bona cosa.

Entra una germana gran d’una alumna que es queda al menjador. La nena s’ha mullat en un bassal i li demana a la Mercè roba de recanvi. Aturem una estona la gravació.

P.- Respecte als nanos que tens ara, quin repertori de diversitat de trajectòries trobes entre els alumnes? Explica’m una mica, o posa’m exemples de nanos que vagin molt bé, i nanos que els hi costi molt, i quines circumstàncies...

R.- Mira, jo aquest curs en tinc 4 només.

Mira, jo tinc la Btissam, que ha arribat nova aquest any. I va arribar a l’octubre. (...) quan va arribar no entenia res de res. I és una nana molt espavilada, que ha vingut de reagrupament familiar, el pare ja fa temps que és aquí. I jo penso que el nivell el tenen una miqueta bé, que no són de nivells baixos. Amb la mare encara no ens entenem gens, però quan parles amb el pare per telèfon parles perfectament en castellà, i llavoneses aquesta nena en pocs mesos està parlant castellà i català. –**I té ganes de relacionar-se amb els companys i de participar?**- Moltes, moltes! És exagerat, eh? I és d’aquelles que: “Va, va, va! I què més faig?, i què més...? I jo, i jo, i jo! I ella, i ella i ella.”. I aquest “jo, jo, jo” que és una mica exagerat, no? *Riem les dues.*–**Vol estar al centre de tot, no?**- Sí, molt al centre. No cridar l’atenció però que no pot estar parada ni un moment, i et va dient: “I ara què?, i ara què faig?, i jo?, i jo?”, i li vas dient: “Bueno, però espera’t, i ara agafa un joc perquè això per tu encara és difícil”, i et mira com dient: “No, però jo també vull fer la feina”, no? I té una poca paciència impressionant, però una voluntat al mateix temps que penses:

“Arribarem lluny i bé, no?, si continua així”. Però tenen poca paciència, veus?, amb això, jo trobo. –**En l’aprenentatge?**- Clar, ella ha d’aprendre molt ràpid, pobreta. I molt bé.

I llavoneses, qui hi ha? Hi ha en Badreddine, que aquest potser sí que el vas veure, que és germà d’en Jalal que està a sisè, que aquests estan fent un procés molt bo, perquè fins i tot ara l’altre dia jo no entenia què havia anat a fer, i em deia: “És que he anat a jurar, a jurar”, i és que s’han fet la nacionalitat espanyola. I llavoneses ells, bueno, vaig fer l’entrevista amb la mare, la mare també és una senyora amb un nivell cultural una mica bo, perquè ella diu que havia fet alguns estudis allà... –**I són de ciutat?**- Sí, devien viure a una ciutat, i ella te moltíssimes ganes que els seus fills estudiïn, que els seus fills vagin bé..., i s’esforcen molt. –**I els nens van bé?**- I van força bé. Els hi costa una mica tot l’aprenentatge de la llengua, de la lectoescriptura, i el Jalal que està a sisè encara va una mica a reforç, però perquè també tenen l’àrab, i també depèn després del coco del nen, no? Sí que hi ha nens que són molt espavilats, i hi ha nens que dius: “Mira, els hi costa una mica”. Però no té res a veure, en general són nanos allò molt integrats, molt bé, van a jugar a futbol, van a un grup d’esplai... Vull dir, que la família té molt clar d’on són i que ja són espanyols, i que els nanos són d’aquí, no? Bueno, suposo que tindran la doble nacionalitat, però que ja hagin fet aquest pas és important. I ja és..., clar, és casi com d’aquí, bo i que la religió i la seva cultura la continuïn mantenint. Però l’altre dia... –**Això ho veieu també a l’escola, que mantenen les seves...? Ara que per exemple s’ha fet el sacrifici del xai, us han faltat?**- Sí, tots. –**I a casa deuen parlar àrab també...**- A casa parlen àrab encara que tinguin nacionalitat espanyola. I és bo que ho mantinguin, jo penso. Jo a les entrevistes no els hi dic pas que no. Em sembla molt bé, tot això que tenen, i a més a més “és la vostra”, no? I jo el que trobo que hem millorat és que són molt més capaços a la classe..., també són petits, però abans no et deien casi perquè havien fet festa, era com més amagat, no? O els hi feia com cosa perquè... Algú m’ho deia per innocència, però a la que veies que tenien una mica de raonament, o una mica més madurs, era com... “Què raro que jo faci això i els altres no”. I en canvi ara són més capaços de dir-ho, i pots explicar-ho, i dir donc: “Aquí celebrem la Pasqua, i ells ho celebren ara, i nosaltres hem celebrat el Nadal i ells és la festa del Ramadam”, i els hi enganxa en un dia..., però com que en el seu país ho fan tots i ho fan els avis i tothom, doncs també els hi fa il·lusió fer-ho aquí. Els altres també ho entenen i ells si ho expliquen molt contents, la festa del corder, i que bueno... I surt un i diu “Jo demà no vindré perquè és la festa”, i l’altre diu “Doncs jo tampoc”, “Jo tampoc”, i els altres: “Per què?”, i se’n pot parlar bé, i bé. Trobo que en aquest sentit, bueno, també va bé per tots, no? Perquè ho vagin veient que hi ha diferents maneres...

–**I qui més hi ha?**- I després hi ha la Fàtima. La Fàtima jo penso que és una família que està aquí però que els hi està costant molt. Ella treballa i és una senyora que per exemple va sense schador, i parla el castellà... –**A casa també?**- No... Però és de les que tu em deies abans que ella ha de fer com les altres dones d’aquí. El pare treballa al camp, treballa moltes hores, i ella treballa en un

geriàtric, que ja és un pas, que no és allò d'anar a fer neteges... Bueno, suposo que en un geriàtric també es deu fer neteja, però està amb altres dones, i fa més el que fem les dones d'aquí, d'alguna manera... Però llavors va molt atabalada, només tenen una nena, la tenen amb un cangur que és una tieta, la veus i no la veus, i només pot unes certes hores... I jo veig que com a família pateixen molt, pateixen molt i no se'ls veu tranquils, no? És un tipus de família que dius "Es volen integrar molt i fan tots els possibles, però hi ha una part de deixadesa, no de deixadesa de brutícia, però de què haurien d'estar més per aquesta nena". Ells et diuen que no poden perquè han de treballar, perquè ja han de pagar un pis, perquè ja tenen molt clar com es viu aquí i han agafat com aquest ritme d'acceleració, i no poden, no poden... I això que només tenen una nena, i en el fons tenir només una nena una família magrebí tampoc és de les coses normals, perquè sempre en tenen més i volen el nen, vull dir, que dius "no sé..." - **I us ha comentat ella que no vol tenir més nens?**- No (en vol tenir més), perquè no poden, i el part tampoc se'l va passar massa bé. Jo penso que això potser influeix. Ell potser en tindria ganes, ella deu veure que un altre part, una altra estona de repòs, que hauria de deixar la feina, que ella ja va molt estressada en aquests moments així... Jo no crec que en tinguin pas més, al pas que van. Però dius "tampoc hauria de ser això, potser". Si que estan en una societat que s'ho porta, no?, de dir "més, més, més", i han de tenir més, i han de ser igual que els altres. Però si es paressin i diguessin "Bueno, treballe només mitja jornada, estic més per la nena, potser no cal que ingressin tants diners a casa si només som tres. Tot lo que li pago de cangur potser no caldria...". No ho sé..., anirien més bé. -**I aquesta situació repercuteix en el rendiment de la nena també?**- Sí, més que res és una nena que, per exemple, a nivell d'aprenentatges està fent i sorprèn, perquè està molt..., mai saps... -**Dispersa?**- Sempre arriba tard, mai sap amb qui marxa, amb un cangur, amb l'altre, una cosina, el no sé què, el no sé quantos, i sempre li dius "Però qui et ve a buscar?, qui no et ve a buscar?", "Però això li has dit a la mare?", "No", perquè li poses un paper a la carpeta i no se l'han llegit, i de tot lo que porta a la carpeta no saps què li ha arribat a la mare, allò que dius "Ahhh...!, quin atabalament!", però també passa amb gent d'aquí, i dius, "ja s'han occidentalitzat aquests, no?" *Riu*. Estan en aquell punt que dius "S'haurien d'aturar". Però tampoc ho entenen, eh? Els hi costa. I per ells és molt important poder treballar i poder ser un mínim com els d'aquí, poder-li comprar la roba, poder fer tot lo altre, no?

-**I qui més queda?**- I la Yousra. La Yousra és una família macota, em sembla que també la vas veure perquè també hi era. -**Sí.**- Estan macos. La mare no treballa i està a casa. I treballa molt poquet, si treballa. Els ve a buscar ella, els torna. És una família d'aquelles que dius "Aquests estan bé", no? El pare treballa moltíssimes hores, ella ara ja t'entén, que quan va arribar no t'entenia. I ara tenen un nen més petit que l'any que ve ja entrarà a P-3. I estan a casa, està a casa. I bueno... -**I la nena també va bé?**- I bé, va bé, molt tossudota però bueno, aquestes coses ja no té res a veure... I la mare bé, et pregunta, encara hi ha coses que no les entén, hi ha papers que te'ls ve a preguntar perquè no entén el que hi diu, però bé, ella ja... Un dia que ens vam veure em va dir "Quan tingui el nen a P-3 potser me'n vaig a aprendre a llegir i a escriure", "Vale". I

que veus que fan un procés més normalet, més lent, no? De dir, doncs el pare té una feina, nosaltres estem aquí i podem cobrir les necessitats bàsiques dels fills, i estem pels fills, no? Que seria lo normalet, i anar fent de mica en mica encara que no vagin allò molt bé econòmicament, no?

P.- En general, les dinàmiques de relació que s'estableixen aquí a l'aula, com les veus tu? Hi ha grups molt marcats? Tendeixen els nanos d'origen marroquí a ajuntar-se entre ells? Hi ha nanos que tiren molt?

R.- A la classe es barregen força, i jo penso que cada vegada es barregen més, els nanos. La cosa és que ja depèn del caràcter de cadascú, de la manera de ser de cadascú. Perquè una Btissam, aquesta que ha arribat tard, i una Yusra que té aquesta família com més equilibrada, s'integren perfectament. La Fàtima, que té aquest nerviosisme, també li costa una mica relacionar-se amb els altres perquè no acaba de centrar-se, té massa ànsia, i ja ho porta d'ella. I el que et deia del Badreddine, que va molt bé, però per mi la família té tantes ganes, i està tan integrada, i és de les més integrades perquè tots dos treballen, i ara són els que han fet la nacionalitat espanyola, però aquest nano té com una manera de..., que sí que ell explica que se'n va, i que té una altra religió i no sé què, però en el fons, en el fons, relacionar-se molt amb magrebins, o que li diguin algun dia "moro" li sap un greu... Busca el ser més igual que els altres, que és el que de fet busca la família. I jo penso que a la família li han transmès una mica perquè no se'l veu tranquil i relaxat en aquest sentit, se'l veu bastant a l'expectativa de que no li diguin que no és igual, no?, perquè ell ho és, d'igual, i té tan clar que ha de ser igual, i que és espanyol, i que té la nacionalitat, i li deuen d'explicar tant, que Déu nos en guardi que un li digui molt fluixet que és del Marroc, que ell et diu que sí però "m'ha dit...", i bueno, "expliquem-li, perquè tu sí que vas néixer aquí, però els teus pares van néixer allà i tens tota la família allà, i de fet ho ets, i ets àrab, i sou musulmans...", i ell et continua dient "Sí, però m'ha dit...", volguent dir "No tenia perquè dir-m'ho, que s'ho calli". **-El context per ell no és agradable, no?-** No, no ho viu agradablement. **-I en canvi, això en les nenes no ho detectes tant?-** No ho detecto, no ho detecto. Tenen més clar que ho són i... Home, depèn de la manera que els hi diuen és com un insult, clar, però no estan a l'expectativa de dir què em diran o què no em diran. A l'altre sí se'l veu més a l'expectativa de dir "doncs no em tracten com als altres", no? I, com si diguéssim, vigila tota l'estona, està més a la defensiva. I això per mi que són les ganes que té ell i tota la família que mai més els hi diguin..., no que ho són, perquè ho seran tota la vida, però que els tractin amb tota normalitat, no? I aquestes ganes hi són molt.

P.- I deixant de banda els nanos d'origen immigrant, la resta de dinàmiques al grup en si, com les veus? O darrerament els últims grups que has tingut en general com han estat?.

R.- En general? **-Sí.-** Més moguts, cada vegada més. O jo em faig més gran. *Riem les dues.* Jo penso que sí, que cada vegada són més moguts, més poc tolerants els nanos, se'ls hi deixen passar més les coses, com si diguéssim. Els hi

costa... Els hi falten els límits, ben bé. Estan tot el dia provant, provant, a veure què poden fer. **–Costa més que escoltin.**– Costa més que escoltin que abans, molt més. L’atenció... Són ells, ells i lo que tenen ganes de fer en aquells moments, no? I jo suposo que és que en aquesta societat que vivim cada vegada ells aconseguen més el que volen i això es nota a les aules. Si tu dius ara “Callem i anem a treballar”, costa molt més perquè ells encara no han acabat d’explicar el que volien explicar... Les coses, compartir-les, els hi costa molt més... I sempre és “Jo, el que estic dient jo, el que estic fent jo, i lo meu és més maco que lo teu” i..., poca tolerància. I els hàbits. No els marquen prou.

P.- Trobes que els nanos són molt participatius a l’hora de fer activitats extraescolars, o costa que s’enganxin i els hi has d’anar molt al darrera...?

R.- No, en això, no. Amb això s’hi enganxen. Els nanos, en el fons, ganes d’anar-hi a l’escola, de passar-s’ho bé, de fer activitats, en tenen moltíssimes. Jo penso que en aquest sentit, bé. I potser més que abans, hem guanyat en tot això, no? Potser abans venien més a l’escola pensant que, buah!, lo que els hi passaria!, i ara potser hem anat molt a l’altre extrem, no?: “Ens ho passem pipa”. I els hàbits, i els límits, que algú els hi marqui..., ja acabes marcant-los, però no pots baixar mai la guàrdia, no? I és molt clar que l’escola funciona així, però és que a la que surten al carrer no funcionen així. I aquí vas marcant, vas marcant, i vas posant tots els límits i... **–I us costa transmetre això a les famílies?**– Jo penso que ho entenen, i ho veuen, perquè normalment quan parles amb elles et diuen: “Sí, és que a casa també m’ho fa, és que a casa jo no puc, és que a la que arribem si no li poso la tele li agafa la rebequeria...” Però no acaben de dir... Doncs si et fa una rebequeria un dia i li deixes passar, l’altre dia te’n farà dues, de rebequeries, no? I sí, sí, “és el que m’està passant”, però “què vols que hi faci?”. I aquesta sensació de “jo no puc, i l’única solució és posar-li la tele encara que..., perquè si no, em fa una rebequeria”, o la sensació de dir “és encara petit, jo només tinc un fill, o en tinc només dos, jo els hi dono lo que jo no vaig poder tenir”, aquesta sensació també hi és una mica, molta sobreprotecció... I la gent tendeix a portar-los una mica així, els fills.

P.-Bé, ja hauríem acabat. Si trobes que hi ha alguna cosa interessant que no t’hagi preguntat...– Ui! No sé...– Moltes gràcies. M’ha agradat molt això que has dit de les famílies organitzades, que tenen criteri per organitzar-se i se’ls veu bé...

R.- Sí, tenen com el seu món, no? I jo per mi que hi viuen bé, en el seu món. No tenen aquesta necessitat que veiem en els magrebins de fer com nosaltres, no? De dir “doncs va, treballem, o fem això...” Sembla que ells ja visquin bé així, i si un està bé ell mateix, adaptar-se a una altra cosa potser els hi costa menys, no? (...). A més, a les mares que conec se les veu allò contentes, bé. **– Trobeu que a nivell afectiu aquestes mares us demanen més coses, o tenen més ganes de comunicar-se amb vosaltres que no pas les marroquines, això ho detecteu?**– No, nosaltres no. Depèn molt de la família. **–I en el cas de les famílies sud-americanes?**– Les famílies sud-americanes..., no moltes

coses, però “Com va? Està aprenent? No està aprenent? Aquest full que m’has donat...”. Les altres et vénen dient: “No entenc què diu”, no? Però elles (les sud-americanes) ja mig ho entenen però a més a més amb ganes de fer-ho bé, de col·laborar, de “és això lo que m’has demanat?”, no? Allò que dius: “molt bé!”, amb moltes ganes de col·laborar i de quedar bé. Que una mica seria com els primers anys de l’escola que venia la immigració més d’aquí a Espanya: també hi havia moltes famílies d’aquest tipus. No totes, no?, però jo recordo moltes mares amb moltes ganes de quedar bé amb la mestra, diguem-ho així, “és això lo que m’has demanat?, ho hem fet bé?, el nen va bé?”... Ganes de que tot funcioni, no? - **I fins i tot heu trobat alguna família que se us hagi implicat a l’AMPA?**- Encara no. Perquè encara en tenim molt poquetes, de sud-americanes, em sembla que només tres, a l’escola.

Molt bé, moltes gràcies, això seria tot, moltes gràcies pel teu temps.

De res, espero t’ajudi amb la recerca.

4.3. Grups focals/de discussió

Exemple de guió per a un grup de discussió amb nois i noies d’origen immigrant de 4t. d’ESO. Marc: recerca sobre dinàmiques d’integració i exclusió d’aquests joves (CIIMU-Observatori de la Infància, 2007).

Tema 1: Diversitat i identitats juvenils

Objectiu 1: Conèixer la concepció que tenen de ‘diferència’, i a què la vinculen (a la procedència geogràfica, a l’adscripció cultural, al gènere, a la classe social, a les cultures juvenils, etc.).

- Vosaltres creieu que a classe de l’IES hi ha diferències entre els companys? Quines són aquestes diferències? O per contra, penseu que es tracta d’un grup força igual? Per exemple, diferències en la forma de vestir o pentinar-se, en els gustos (música, etc.), en les formes de vida, etc.
- En què us assembleu i en què sou diferents?

Objectiu 2: Veure quins trets d’identitat juvenil utilitzen i per què, i quins consideren que estan més acceptats per la societat.

- Creieu que a l’escola teniu dificultats per a portar el *look* que voleu, o teniu la sensació que podeu venir vestits com voleu i portar les coses que voleu. Exemples: *pírcings*, crestes, gorres, hijab... Per què? Què us agradaria portar que no podeu?

- Creieu que a l'escola s'han de posar uns certs límits a aquesta llibertat personal, o és més important la llibertat de les persones per a decidir el que es vol portar?
- Us sembla bé que la societat controlï les diferents formes d'expressió juvenil? Justificar la resposta, tant si és positiva com si és negativa.
- Teniu problemes amb la família per a portar el que voleu?

Tema 2: Trajectòries escolars, participació i sociabilitat: experiències d'inclusió/exclusió

Objectiu 1: Conèixer les experiències i l'opinió dels participants sobre les oportunitats i dificultats d'aprenentatge als centres de secundària dels alumnes d'origen immigrant estranger.

- Creieu que vosaltres o altres companys de famílies immigrades teniu les mateixes oportunitats i dificultats que els autòctons per a tirar endavant les assignatures?
- Per què? Quins avantatges/desavantatges assenyalaríeu?
- Creieu que tots els alumnes independentment de l'origen i el moment d'arribada al centre han de seguir les mateixes activitats de la classe, o hi ha d'haver diferències (de nivell, de continguts, etc.)? Raonar la resposta.
- Us sembla bé que hi hagi espais especialitzats separats de l'aula ordinària (aules d'acollida, aules obertes, etc.) per a atendre els companys immigrants que s'acaben d'incorporar al centre? Per què? Si no es així, quines alternatives proposaríeu per a donar-los una millor atenció?

Objectiu 2: Conèixer les experiències i l'opinió dels alumnes sobre les oportunitats de participació en diversos àmbits del centre i el territori.

- Penseu que tots els alumnes participeu per igual en els espais del centre on podeu dir la vostra (claustre, assemblees, etc.)?
- Creieu que els hi costa més participar als d'origen immigrant o a la inversa? Raoneu la resposta.
- I en el vostre barri/poble? Participa tot el jovent de la mateixa manera en els esplais, espais juvenils, etc., o trobeu que hi ha gent que no pot hi accedir en les mateixes condicions?
- Trobeu que hi hauria diferències entre nois i noies en tot el que hem anat comentant de participació?

Objectiu 3: Conèixer les experiències i l'opinió dels alumnes sobre les oportunitats de sociabilitat en diversos àmbits del centre i el territori.

- A l'hora de formar un grup d'amics:
 - A l'IES: És més difícil per a un noi de família immigrada? Si és així, quins col·lectius trobeu que ho tenen més difícil?
 - Al barri/poble: És més difícil per a un noi de família immigrada? Si és així, quins col·lectius trobeu que ho tenen més difícil?
- Creieu que a l'IES es tendeixen a fer els grups d'amics segons els llocs (o orígens culturals) de procedència? Per què?
 - Quina és la vostra experiència (teniu un grup d'amics barrejat, tots els del vostre grup sou del mateix origen)?
 - Hi ha diferències entre nois i noies en aquest aspecte?
 - Si és així, es produeix algun tipus de conflicte entre grups? Quins?
- I al barri/poble, es tendeixen a fer els grups d'amics segons els llocs (o orígens culturals) de procedència? Per què?
- On penseu que hi ha més grups barrejats, a l'IES o al barri/poble? Per què?
- Creieu que les amistats amb els companys autòctons que es fan a l'escola perduren després fora? Raonar.

Tema 3: Diversitat cultural i relacions interculturals

Objectiu 1: *Saber quines percepcions tenen de la diversitat cultural en general, i a partir de quins àmbits i espais. Veure si se senten identificats amb aquesta diversitat i en quins termes.*

- Fins a quin punt creieu que hi ha diferències culturals entre els companys de famílies *autòctones* i els d'origen immigrant?
- Quines són les similituds i les diferències que destacaríeu?
- Què us sembla que els alumnes assisteixin a classe amb roba significada culturalment (p.ex., el sari o el mocador, en el cas de les noies pakistaneses o magribines)? Raons a favor i en contra.

Objectiu 2: *Saber quines percepcions tenen de la diversitat cultural en termes lingüístics, i a partir de quins àmbits i espais.*

- En el cas que la vostra llengua materna no sigui ni el català ni el castellà, com us sentiu emprant-la al barri i a l'escola? Ho acostumeu a fer, o preferiu no fer-la servir? Sempre (especificar moments i espais)? Per què?
- Us agradaria aprendre les llengües maternes a l'escola, no fora de l'horari lectiu sinó com a part de les classes?
- Creieu que l'escola hauria de proporcionar espais per a aprendre aquestes llengües si les famílies ho volen? Si a l'escola creieu que no, a un altre lloc sí? A on?

Objectiu 3: Saber quines percepcions tenen de la diversitat cultural en termes de pràctiques religioses, i a partir de quins àmbits i espais.

- Sou practicants d'alguna religió en concret? Si es així, què us ha mogut a ser-ho (tradicció familiar, creació d'una identitat pròpia, etc.)?
- Creieu que a l'escola s'ha de respectar la diversitat de religions dels seus alumnes i que per tant s'ha de respectar que portin els símbols que vulguin? Per què?
- Creieu que l'escola o la societat ha de facilitar espais per a l'estudi o la pràctica de les diferents religions que existeixen a la nostra societat? Poseu exemples que conegueu (p.ex., tema mesquites).
- A vosaltres què us semblaria si al vostre institut hi haguessin noies, per exemple, que volguessin anar amb el mocador i els professors ho prohibissin? Quina de les dues postures creieu que defensaríeu, la de les noies o la dels professors?
- I respecte a la llibertat religiosa, creieu que la societat l'ha de respectar? Fins a quin punt? Poseu exemples.

Objectiu 4: Conèixer si es treballen o si hi ha una necessitat de treballar els temes de diversitat cultural i convivència a l'escola, i quines propostes farien al respecte.

- Heu abordat tots aquests temes que hem estat parlant al vostre IES? Si és així, en quins moments o espais (per exemple, a les tutories)? Amb quins professors o professionals?
- Si no és així, us agradaria fer-ho? Creieu que és important?
- Per quines raons creieu que és important que a l'escola es tractin aquests temes? Podrien evitar situacions de racisme, per exemple?

Tema 4: Drets de ciutadania/igualtat de drets

Objectiu 1: Detectar el coneixement i la consciència que tenen de la situació de regularització dels immigrants estrangers i si estan o no d'acord amb aquesta situació, o si canviarien alguna cosa.

- Com valoreu la situació de regularització (papers de residència i de treball) de les vostres famílies? En què creieu que us afecta?
- Creieu que l'opinió de la vostra família o dels vostres amics és la mateixa en aquest aspecte que la vostra?
- Penseu que les persones d'origen immigrant haurien de tenir facilitats per a regularitzar la seva situació al nostre país? O creieu, per contra que s'hauria de controlar la immigració?
- Ara que arriben unes eleccions municipals, què penseu del fet que les persones d'origen immigrant, tant si tenen o no la nacionalitat, puguin votar a les eleccions municipals?
- Esteu a favor o en contra d'una política de control de fronteres? Per què?

Objectiu 2: Detectar el coneixement i la consciència que tenen de la situació laboral dels immigrants estrangers, així com els projectes i els condicionants en la transició al món laboral dels joves de la immigració.

- Quins són els vostres projectes per al curs vinent? (estudiar, estudiar i treballar, treballar)
- Creieu que quan acabeu l'ESO teniu les mateixes oportunitats de continuar estudiant que els vostres companys autòctons? Per què?
- Creieu que quan us incorporeu al món laboral podreu trobar una feina en igualtat de condicions que els vostres companys autòctons? Per què?
- Creieu que un noi o noia de 16 anys hauria de tenir dret a treballar, independentment del seu origen?
- Com valoreu la situació laboral de les vostres famílies? En què creieu que us afecta?
- Creieu que l'Estat i les empreses haurien de donar més facilitats per a aconseguir els papers de treball a les persones immigrades? Per què?

Tema 5: Concepte d'integració.

Objectiu 1: Saber com defineixen el concepte d'integració, si consideren que és un procés que implica les dues parts o si, per contra, parteixen de la idea que és unilateral. També es tracta de veure el que és per a ells important en termes d'integració (p.ex., conèixer la llengua, adoptar pràctiques culturals de la societat d'acollida, deixar de banda les seves pròpies pràctiques, etc.).

- Què és per a vosaltres la integració? Com la definiríeu?
- Creieu que hi ha grups/nacionalitats que tenen més dificultats per a integrar-se a la nostra societat? Si és així, quins? Per què?
- Creieu que les noies/dones dels diferents grups tenen més dificultats que els homes/nois?

Tema 6: Mestissatge.

Objectiu 1: Veure les opinions que tenen respecte del mestissatge cultural, i com perceben que aquest procés es desenvoluparà en el futur.

- Coneixeu casos de parelles entre persones autòctones i persones procedents d'altres països a les vostres escoles o al vostre grup d'amics?
- Creieu que hi ha impediments o barreres perquè això passi? Quins i per què?
- Creieu que hi ha comunitats/grups que poden trobar més impediments? Pots esmentar algun exemple o experiència que t'ho faci pensar? (que et faci pensar que sí, que et faci pensar que no).
- Creieu que vosaltres us podríeu trobar en aquesta situació? Què penseu que passaria, si fos així? (Què penseu que pensarien i dirien els vostres pares i familiars).
- Creus que hi ha o hi haurà un procés de mestissatge entre persones de diferents orígens al vostre barri, ciutat, Catalunya? Per què? (Poseu exemples o adduïu raons).

Bibliografia

Adler, P. A.; Adler, P. (1994). «Observational techniques». A: N.K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks / CA: Sage Publications.

Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Ed. Fundamentos.

Anguera, T. (1982). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.

Ballestín, B. (2008). *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Antropologia Social i Cultural. (566 pàgines). Publicada a TDX: <http://www.tdx.cat/handle/10803/5527>

Ballestín, B. (2009). «La observación participante en primaria: ¿un juego de niños?» A: AIBR Revista de Antropología Iberoamericana, (vol. 4, núm. 2, pàg. 229-244). <http://www.aibr.org/antropologia/04v02/articulos/040203.pdf>

Berreman, G. D. (1968). «Ethnography: method and product». A: J. A. Clifton (Ed.), *Introduction to cultural anthropology: essays in the scope and methods of the science of man*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J-C.; Passeron, J-C. (2002, ed. original 1973). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Caplow, T. (1956, setembre). «The dynamics of information interviewing». *American Journal of Sociology*, (vol. 62, núm. 2 pàg. 165-171).

Clifford, J. (1983). «Power and dialogue in ethnography: Marcel Griaule's initiation». A: G. W. Stocking (Ed.). *Observers Observed*. Madison: University of Wisconsin Press. (pàg. 56-121).

Corsaro, W. (1981). «Entering the child's world: research strategies for field entry and data collection». A: J. Green i C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings*. Norwood / N.J.: Ablex.

Del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

DeWalt, K. M.; DeWalt, B. R. (1998). «Participant observation». A: H. R. Bernard (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology*. Walnut Creek: AltaMira Press. (pàg. 259-300).

DeWalt, K. M.; DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek / CA: AltaMira Press.

Everhart, R. B. (1977). «Between stranger and friend: some consequences of 'long term' fieldwork in schools». *American Educational Research Journal* (núm. 14, pàg. 1-15).

Evertson, C.M.; Green, J.L. (1989). «La observación como indagación y como método». A: C. M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós-MEC. (pàg. 303-406).

Fàbregues, S.; Paré, M-H. (2010). *El grup de discussió i l'observació participant*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Fischer-Rosenthal, W. (2000). «Biographical work and biographical structuring in present day societies». A: J. Bornat, P. Chamberlaynejom, i T. Wengraf (Eds.), *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. Londres: Routledge.

Frey, J.; Fontana, A. (1993). «The group interview in social research». A: D. Morgan (Ed.), *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. Newbury Park / CA: Sage. (pàg. 20-34).

Goetz, J.P.; LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ediciones Morata.

Gorden, R. (1975). *Interviewing: strategy, techniques, and tactics*. Homewood, Illinois: Dorsey Press.

Gutiérrez, J.; Delgado, J.M. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

- Hammersley, M.; Atkinson, P.** (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P.** (2014, ed. original 2003). *Metodología de la investigación*. Mèxic: McGraw-Hill.
- Hughes, D.; DuMont, K.** (1993). «Using focus groups to facilitate culturally anchored research». *American Journal of Community Psychology*, (vol. 21, núm. 6, pàg. 775-806).
- Ibañez, J.** (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Mèxic / Madrid: Siglo XXI.
- Jociles, M.I.** (1999). «Las técnicas de investigación en antropología: mirada antropológica y proceso etnográfico». *Gazeta de antropología*, (núm. 15, pàg. 1-15).
- Jorgensen, D.L.** (1989). *Participant observation. A methodology for human studies*. Londres: Sage.
- Kawulich, B.** (2006). «La observación participante como método de recolección de datos». *ForumQualitativeSozialforschung / ForumQualitative Social Research* [Revista en línia], (vol. 6, núm. 2).
- Krueger, R. A.** (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Krueger RA; Casey, MA.** (2008). *Focus groups: a practical guide for applied research*. (4a. ed.). Thousand Oaks / CA: Sage.
- Landeta, J.** (1999). *El método Delphi*. Barcelona: Ariel.
- Marshall, C.; Rossman, G.** (1995). *Designing qualitative research*. Londres: Sage.
- Morgan, D. L.** (1988). *Focus groups as qualitative research*. Beverly Hills: Sage.
- Morgan, D.; Krueger, R.** (1993). «When to use focus groups and why». A: D. Morgan (Ed.), *Successful Focus Groups: advancing the state of the art*. Newbury Park / CA: Sage. (pàg. 3-20).
- Myers, G.; MacNaghten, P.** (1999). «Can focus groups be analysed as talk?». A: R. Barbour, i J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: politics, theory, and practice*. Londres: Sage. (pàg. 173-185).
- Paré, M-H.** (2009). *Analysis multidisciplinaire desfémicidesd'honneur au Liban: uneapproche inductive par la théorisationancrée* [tesi de màster]. Quebec: Université Laval.
- Patton, M.Q.** (1987). «Depth interviewing». *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park / CA: Sage.
- Puchta, C.; Potter, J.** (2004). *Focus group practice*. Londres: Sage
- Rodríguez-Gómez, D.** (2013). «L'entrevista». A: S. Fàbregues (Ed.). *Construcció d'instruments d'investigació a les ciències socials i del comportament*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ruiz, J.I.; Ispizua, M.A** (1989). «La entrevista en profundidad». *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto. (pàg. 125-152).
- Ruiz, J.I.; Ispizua, M.A** (1989). «La entrevista enfocada». *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto. (pàg. 153-158).
- Ruiz, J.I.; Aristegui, I.; Melgosa, L.** (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao: Universidad de Deusto. («Cuadernos monográficos del ICE»).
- Sanmartín, R.** (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- Spradley, J. P.** (1980). *Participant observation*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stewart, D. W.; Shamdasani, P. N.** (1990). *Focus Groups: theory and practice*. Newbury Park / CA: Sage.

Taylor, S.J.; Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica

Télez, A. (2007). *La investigación antropológica*. San Vicente (Alacant): Editorial Club Universitario.

Tejero, E.; Torradella, L. (2005). *Vides al descobert: els mons viscuts del fenomen "sense sostre"*. Barcelona: Mediterrània.

Thorne, B. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick / N.J.: Rutgers University Press.

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

Wolcott, H. F. (2001). *Writing up qualitative research*. (2a. ed.). Thousand Oaks / CA: Sage.

