
Métodos y diseños de investigación cualitativa y cuantitativa

PID_00258440

Carles-Enric Riba Campos

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 11 horas



Carles-Enric Riba Campos

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por el profesor: Sergi Fàbregues Feijóo (2019)

Primera edición: febrero 2019
© Carles-Enric Riba Campos
Todos los derechos reservados
© de esta edición, FUOC, 2019
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona
Diseño: Manel Andreu
Realización editorial: Oberta UOC Publishing, SL

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea éste eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares del copyright.

Índice

1. Introducción	7
1.1. Primeras distinciones	7
1.2. Teoría y práctica	8
2. Diferencias entre las metodologías cualitativas y las cuantitativas	12
2.1. Métodos cualitativos y cuantitativos: diferenciación sistemática	12
2.2. La polaridad idiográfico-nomotético	14
2.3. La polaridad observación-experimento	15
2.4. La polaridad simple-complejo o analítico-holístico	22
2.5. La polaridad subjetivo-objetivo	24
2.5.1. La polaridad subjetivo-objetivo propiamente dicha	25
2.5.2. La polaridad émico-ético	26
2.5.3. La polaridad participante-no participante	27
2.6. La polaridad significado-información	29
2.6.1. La dimensión información-significado propiamente dicha	30
2.6.2. La dimensión molecular-molar	32
2.7. Síntesis de la unidad 2: complementariedad y estrategias de integración de los métodos cualitativos y cuantitativos	34
3. Métodos cualitativos en logopedia. Observación, registro y muestreo	38
3.1. La observación revisitada: protocolos generales de registro en observación y en observación participante	38
3.2. Ejemplos de categorización conductual y textual	41
3.3. Grados y modos de la observación participante	43
3.3.1. La observación actuante	44
3.3.2. La observación implicada	45
3.3.3. La participación-observación	46
3.3.4. La autoobservación	47
3.3.5. Ejemplo y actividad	49
3.4. La entrevista como modelo de la observación participante	50
3.4.1. Tipo de entrevista según la extensión del objeto de estudio	52
3.4.2. Tipo de entrevista según la profundidad en ahondar en las motivaciones o razones del sujeto	52
3.4.3. Tipo de entrevista según el número de sujetos entrevistados	53
3.4.4. Tipo de entrevista según el grado de planificación o de rigidez del guion de la entrevista	54

3.4.5.	Tipo de entrevista según el grado de libertad de las respuestas	55
3.4.6.	Tipo de entrevista según la literalidad o intención de las preguntas	57
3.4.7.	Tipo de entrevista según el rol del entrevistador	57
3.4.8.	Integración y adscripción metodológica de los diferentes tipos de entrevista	58
3.5.	La entrevista clínica en logopedia	59
3.6.	Aspectos de la figura del informante en la investigación y la práctica logopédica	63
3.7.	Las fuentes documentales en logopedia	65
3.7.1.	Autoinformes	66
3.7.2.	Diarios	68
3.8.	Una primera mirada sobre el muestreo cualitativo	70
3.9.	El muestreo en los estudios de caso y en los estudios de casos múltiples	71
3.9.1.	El muestreo en los estudios de caso	71
3.9.2.	El muestreo en estudios de casos múltiples	73
3.10.	El muestreo teórico gradual en la teoría fundamentada (<i>Grounded Theory</i>)	76
3.11.	El muestreo de material documental: la selección y preparación de textos	79
4.	Tipos de diseños cualitativos	84
4.1.	El concepto de diseño de investigación en la metodología cualitativa	84
4.2.	El estudio de caso cualitativo	85
4.3.	Los estudios etnográficos	90
4.4.	El análisis conversacional	93
4.5.	Métodos fenomenológicos	98
4.6.	Teoría fundamentada (<i>Grounded Theory</i>)	102
5.	Experimentación, registro y muestreo	106
5.1.	La experimentación revisitada: la búsqueda de relaciones causales mediante estrategias experimentales	106
5.2.	La lógica del método experimental: diseños y tipos de diseños	107
5.2.1.	Diseños preexperimentales	108
5.2.2.	Diseños experimentales auténticos	110
5.2.3.	Consideraciones finales	112
5.3.	Registro y medición de variables independientes y dependientes	114
5.3.1.	Producción y medición de las variables independientes	114
5.3.2.	Registro y medición de las variables dependientes	115
5.4.	El muestreo cuantitativo en general y en el experimento	116
5.4.1.	El muestreo en general	118

5.4.2. El muestreo en la asignación de sujetos a las diferentes condiciones experimentales	121
6. Tipos de diseños cuantitativos.....	124
6.1. Diseños experimentales auténticos	124
6.2. Diseños cuasiexperimentales	127
6.3. Diseños de replicación intrasujeto (también llamados diseños de caso único o diseños N=1)	130
6.4. Diseños correlacionales	134
6.4.1. En busca de relaciones entre variables	134
6.4.2. La investigación correlacional	136
Bibliografía.....	139

1. Introducción

1.1. Primeras distinciones

La especificidad de logopedia como disciplina, de sus objetos de estudio y de los objetivos de su vertiente esencial aplicada, emanan de la especificidad del lenguaje como fenómeno, como conducta. El grueso de la teoría y la práctica logopédicas se centra en el lenguaje hablado, en la conducta oral.

El lenguaje hablado, que nos llega por el canal acústico, plantea problemas metodológicos particulares tanto si se analiza formalmente (morfofonémica, sintaxis) como si se analiza en clave de significados (semántica, pragmática). En general, podemos decir que los niveles de la expresión verbal en los que radican los aspectos más físicos del habla (la frecuencia acústica –la fundamental, la formante–, el volumen de la voz), o los más mecánicos o más ligados a la anatomía (fonación, articulación) se abordan mediante métodos y técnicas deudoras de las ciencias naturales. En cambio, los niveles vinculados a la intencionalidad de los mensajes, a la interacción social –a la comunicación, en definitiva– permiten aproximaciones arraigadas en las ciencias de la conducta y en las ciencias sociales. Ya desde este momento denominaremos **metodologías cuantitativas** a aquellas que pertenecen al primero de estos ámbitos, y **metodologías cualitativas** a las que pertenecen al segundo, dejando para más adelante (en la unidad «Diferenciación sistemática entre métodos cualitativos y cuantitativos») una caracterización más profunda y más precisa de unas y otras.

La distinción dicotómica que acabamos de establecer es compatible con la práctica logopédica, tal como se ve hoy en día. En efecto, tradicionalmente, las intervenciones diagnósticas y terapéuticas en esta disciplina estaban enfocadas hacia la corrección de la producción articulatoria de fonemas y –algo menos– hacia la mejora de la discriminación auditiva. Actualmente, sin embargo, se interviene también buscando «efectividad comunicativa», y la investigación cubre menos el terreno de la fonética y más el de la pragmática –es decir, el uso del lenguaje en contexto.

Este cambio de tendencia tiene pleno sentido en orden a la terapia, dado que, al fin y al cabo, lo que pretende lograr el logopeda es la competencia comunicativa del paciente. La utilidad del lenguaje como instrumento de comunicación no solamente depende del desempeño correcto de las fases anatómico-funcionales que lo sostienen, sino también de una buena resolución de las fases de interacción entre el sujeto y su entorno social. Bien mirado, lo que

Referencia bibliográfica

J. L. Gallego (1999). *Calidad en la intervención logopédica. Estudio de casos* (págs. 30-31). Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Referencia bibliográfica

M. A. Lou Royo; A. Jiménez (1999). *Logopedia. Ámbitos de intervención* (pág. 15). Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

se ve afectado de manera sustancial por una deficiencia en la producción lingüística es la vida social del individuo –familiar, laboral, grupal–, y este es sin duda el aspecto más importante que hay que considerar en la intervención.

El sentido común nos dice que estas dos vertientes se tienen que estudiar y tener en cuenta de manera proporcional y equilibrada, y, en la medida en que cada una pida metodologías más cuantitativas o más cualitativas, será obligado encontrar un equilibrio en el enfoque aplicado en la investigación o en la intervención. Dicho con otras palabras: la investigación y la intervención logopédica pueden inspirarse en un modelo cercano al modelo médico predominante o en otro más conductual, psicológico, social y educativo.

Los diferentes niveles en los que se manifiestan los trastornos comunicativos y de lenguaje justifican la duplicidad de aproximaciones metodológicas, unas más cercanas a la física y a la medicina –cuantitativas– y otras más cercanas a las ciencias de la conducta y a las ciencias sociales –cualitativas.

1.2. Teoría y práctica

Como cualquier otra ciencia vinculada a los hechos humanos, la logopedia incluye conocimientos teóricos, acumulados y sistematizados, y conocimientos orientados a la práctica, aplicables y aplicados en el diagnóstico y la terapia. Asimismo, como en cualquier otra ciencia, la dinámica entre estos dos polos se impone tanto al investigador como al profesional: los dos tendrían que hacer el recorrido de la práctica a la teoría o de la teoría a la práctica y, si todo va bien, se tendrían que encontrar en algún punto intermedio.

La teoría se tiene que nutrir de la práctica y la práctica se tiene que ejercer desde la teoría. El terapeuta trabaja sobre la base de conocimientos teóricos, pero también aprovecha su propia experiencia. El investigador no puede despreciar los datos y la experiencia del terapeuta, si bien dispone de datos obtenidos por él mismo, y no puede prescindir de ellos porque la información que le puede ofrecer el profesional desde su práctica es información obtenida en contextos muy cercanos a las situaciones familiares, educativas; situaciones «reales», en definitiva.

Una manera, a nuestro parecer muy eficaz, de situar el punto intermedio entre teoría y práctica la debemos a Stokes (1997) y a su concepto de **investigación inspirada por el uso** (tabla 1).

Tabla 1. El lugar de la investigación inspirada por el uso según Stokes

		¿Consideraciones de utilidad?	
		No	Sí
¿Hay demanda de comprensión de los fundamentos?	Sí	Investigación básica pura	Investigación inspirada por el uso
	No		Investigación aplicada pura

Tal como se ve en la tabla 1, la investigación inspirada por el uso cruza dos haces de intereses: los de la investigación básica pura, teórica, en busca de leyes universales y con una arquitectura hipotético-deductiva, atenta a la fundamentación y la coherencia, pero a menudo independiente del día a día del profesional; y el de la investigación aplicada pura, en busca de resultados inmediatos, de la solución de problemas, atenta a la diversidad y a la particularidad de cada caso. La casilla del Sí+Sí cruza estos dos grupos de intereses relacionándolos de forma que, tal como afirmábamos más arriba, el investigador teórico tiene que «descender» al mundo de la actividad profesional y obtener información y datos para vivificar, autenticar, sus descubrimientos, sacando partido de toda la experiencia acumulada en la vertiente aplicada, experiencia que indudablemente guía la actuación profesional. Por otro lado, el diagnosticador y el terapeuta tienen que aplicar, poner en práctica, los principios y patrones de actuación descubiertos por los teóricos y actualizar sus conocimientos en esta dirección.

El cuadrante de Pasteur

Stokes denominó cuadrante de Pasteur a esta casilla del Sí+Sí, donde hemos localizado la investigación inspirada por el uso, en homenaje al gran científico francés, químico y microbiólogo que, siempre pendiente de la utilidad de sus descubrimientos teóricos, asentó las bases de la teoría de los patógenos y de la bacteriología en general, estableció las leyes de la fermentación y creó la primera vacuna contra la rabia.

De hecho, hoy la dinámica académico-profesional que exige esta clase de investigación está bastante garantizada en algunos ámbitos disciplinarios, particularmente en la conexión entre facultades de medicina, hospitales e, incluso, práctica extrahospitalaria. Por el contrario, está poco garantizada en otros ámbitos de la salud y de la educación, si bien sería aplicable igualmente en unas condiciones sociolaborales adecuadas.

A continuación leemos un fragmento de la conferencia de Stokes «Completing the Bush Model: Pasteur's Quadrant», donde hace un resumen de un conocido libro suyo del año 1997 (*Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation*).

«The rise of microbiology in the late 19th Century is a conspicuous example of the development of a whole new branch of inquiry because of considerations of use, not only the quest of fundamental understanding. There is no doubt that Pasteur wanted to understand the process of disease at the most fundamental level as well as the other microbiological processes that he discovered, but he wanted that to deal with silk worms, anthrax in sheep and cattle, cholera in chickens, spoilage in milk, wine and vinegar, and rabies in people.

The melding of those motives in the work of the mature Pasteur is so complete that you could not understand his science without knowing the extent to which he had considerations of use in mind. The mature Pasteur –not the crystallographer at the dawn of his career, the man who took on the enigma of racemic acid at the Ecole Normale –embarked

on a pure voyage of discovery. But the mature Pasteur never did a study that was not applied while he laid out a whole fresh branch of science».

Podéis ver:

D. E. Stokes (1997). *Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation*. Washington DC: Brookings.

La idea de una investigación inspirada por el uso es muy cercana a la de la **práctica basada en la evidencia** o PBE, la cual inspira actualmente tanto la metodología como la ética y la deontología del trabajo de los profesionales de la salud, incluidos los logopedas. Si examinamos los criterios que permiten decidir si este tipo de práctica existe en la actuación del profesional, comprobaremos que incluyen, de manera implícita, una relación entre teoría y práctica tal como la pide la investigación inspirada por el uso. Veamos un ejemplo. La PBE requiere:

- Formular una cuestión clínica precisa basada en los problemas o las necesidades del usuario. Estas cuestiones pueden ser relativas a diagnóstico, prevención, tratamiento o pronóstico.
- Buscar en la literatura científica la mejor evidencia derivada de los estudios de investigación relacionados con la cuestión clínica que ha sido previamente formulada.
- Valorar críticamente la evidencia obtenida y su relevancia para responder a la cuestión clínica formulada.
- Aplicar la evidencia sólida y relevante a la resolución de la cuestión clínica formulada, combinando esta evidencia con la pericia y experiencia profesionales y los valores y preferencias del usuario.
- Evaluar periódicamente, de acuerdo con criterios objetivos, la efectividad de la intervención adoptada.
- Revisar y perfeccionar la intervención adoptada para aplicaciones sucesivas.

Las dos primeras condiciones remiten más bien a cuestiones teóricas (criterios diagnósticos, literatura científica), mientras que las dos últimas tienen que ver con la aplicación (seguimiento de los efectos terapéuticos, retroacción y revisión de la técnica terapéutica). La bisagra que articularía teoría y práctica estaría en el tercer punto y en la realimentación, que, desde el último punto, enriquecería la teoría en los dos primeros.

Sea como fuere, hay que aclarar, para prevenir malentendidos, que tanto la dinámica propuesta por la investigación inspirada por el uso como la inspirada por la práctica basada en la evidencia prevén la posibilidad de que la práctica

Referencia bibliográfica

P. Morago (2004). «Práctica basada en la evidencia: de la medicina al trabajo social». *Cuadernos de Trabajo Social* (núm. 17, págs. 5-20).

genere teoría y que la teoría valide prácticas, en ambos casos mediante métodos y técnicas utilizables. Por lo tanto, las metodologías, cuantitativas o cualitativas, que describiremos a continuación se deben entender en este contexto: la teoría no solamente establece y valida modelos o conceptos, sino también métodos, técnicas y protocolos que se muestran útiles o no en la práctica; y la práctica no solamente aplica estos métodos, técnicas y protocolos, sino que también puede generar hipótesis, conceptos, propuestas de explicación que la investigación teórica tiene que confirmar.

Los métodos empleados en la logopedia o en cualquier otra disciplina con vertiente aplicada tendrían que ser generados y validados en la interfaz de contacto entre los estudios teóricos y la práctica profesional.

2. Diferencias entre las metodologías cualitativas y las cuantitativas

2.1. Métodos cualitativos y cuantitativos: diferenciación sistemática

El criterio diferenciador que hemos propuesto en la unidad anterior entre los métodos cualitativos y los cuantitativos es obviamente insuficiente. Es cierto que en ciertos aspectos de la conducta oral, del habla, encajan mejor los métodos cuantitativos, y en otros, los cualitativos, y esto no es sorprendente, dado que siempre tiene que haber alguna ensambladura o correspondencia entre los objetos de estudio y los métodos que los abordan. Por lo tanto, es lógico que el análisis de las frecuencias formantes de las vocales, por ejemplo, se tenga que hacer con el instrumental de la fonética, disciplina que a su vez lo toma prestado en buena parte de la física acústica. En cambio, la competencia comunicativa de un niño con dificultades de habla y, consiguientemente, en sus relaciones sociales se puede estudiar con herramientas que forman parte del instrumental de la psicología del desarrollo y de la educación, de la psicología social y de la etnografía. Tal como hemos dicho, los dos tipos de estudio tendrían que ser naturalmente acoplables, sumables, integrables.

Ahora bien, estas diferencias de ensambladura comportan particularidades importantes en el desarrollo de los planes de acción del científico, es decir, del método que sigue y aplica. Recordemos que *methodos* significa etimológicamente 'camino', y esta metáfora nos resulta muy útil para añadir que los caminos que recorre el investigador cuando avanza siguiendo un método cualitativo son muy diferentes de los que recorre cuando lo hace siguiendo uno cuantitativo. Y la meta también es diferente.

En efecto, los hitos que el investigador tiene que ir logrando en cada caso están marcados por diferentes soluciones y recursos metodológicos, relativos a varias cuestiones centrales en la lógica de la metodología, cuestiones referentes a cómo se obtienen los datos o la información, cómo se confirman o validan, cómo se quiere que sean de generalizables los resultados, qué papel tienen los sujetos o participantes en la investigación, etc. En consecuencia, hay que diseccionar el método y examinar algunas de sus fases más importantes para localizar las diferencias entre los enfoques cualitativos y los cuantitativos, y esto es lo que haremos a continuación.

Presentamos estas fases o aspectos en forma de cinco oposiciones o polaridades, en cada una de las cuales los métodos cualitativos y cuantitativos toman posiciones muy contrastadas adquiriendo perfiles bastante diferenciados con

relación a las cinco. Estos perfiles permiten justamente derivar una delimitación consistente de unos y otros. Las polaridades a las que nos referimos se expresan así:

- En cuanto a los resultados obtenidos en una muestra, el investigador puede extender los resultados a más muestras o a la población, o puede no hacerlo. Dicho con otras palabras, puede generalizar en la dimensión muestra-población o puede no hacerlo; puede generalizar más o menos. En resumen, se puede decantar o bien hacia el **polo individual o grupal** o hacia el **polo colectivo**, adoptando correspondientemente una estrategia **idio-gráfica** o **nomotética** en busca de la **singularidad** o de la **universalidad** de sus resultados.
- En cuanto a los resultados obtenidos en una situación concreta de registro, medición o recogida de datos, el investigador puede extender los resultados a otras situaciones –en particular a situaciones reales más allá de aquella en la que se obtuvieron los datos– o puede no hacerlo. Tal como veremos, esto implica en muchos casos elegir entre **observación** y **experimentación**. Esta es la dimensión de la **validez externa**, que regula el grado de extensión de los resultados respecto a las condiciones iniciales en las que se obtuvieron. También tiene que ver con la polaridad teórico-aplicado que ya hemos tratado en la primera unidad de este módulo.
- Los objetos de estudio se pueden emplazar en posiciones sucesivas dentro de la dimensión **simple-complejo**. El grado de complejidad se puede estimar a partir del número de variables o aspectos del objeto de estudio que se quieren describir y relacionar. En principio, la supresión de variables (por ejemplo, en beneficio del control) en el juego de relaciones dentro de un fenómeno lo simplifica. En cambio, la consideración de todas las variables o aspectos que lo constituyen ofrece una versión más realista, pero obstaculiza el establecimiento de relaciones nítidas.
- El investigador puede elegir entre ser más **objetivo** y distante respecto a los individuos que estudia, sin establecer ninguna relación personal, o ser más **subjetivo** (en diferentes sentidos que precisaremos más adelante), incluso más empático, interactuante. Otra manera de formular esta oposición, ligada parcialmente a la anterior, es distinguir entre las opciones metodológicas que prescindan del punto de vista o la opinión del sujeto respecto a la conducta estudiada, y las que los tienen en cuenta y los asumen hasta las últimas consecuencias.
- Las ciencias de la conducta pueden construir objetos de estudio arraigados estrictamente en fenómenos fisicoquímicos o biológicos, desprovistos de su significado personal y social, o pueden construir objetos de estudio inabordables sin considerar este mismo significado. Analizaremos esta opo-

sición en los dos componentes: la oposición entre **información** y **significado**, propiamente dicha, y la oposición entre **molecular** y **molar**.

La distinción entre métodos cualitativos y cuantitativos no se puede apoyar solamente en los tipos de objetos de estudio que aborda cada uno. Hay que hacer una diferenciación sistemática entre unos y otros anclada en los diferentes recursos metodológicos que utilizan.

2.2. La polaridad idiográfico-nomotético

Tal como hemos remarcado, esta polaridad apunta al grado de generalización de los resultados que se desea en relación con los sujetos, desde el caso individual o la generalización nula hasta la generalización poblacional máxima o la ley universal. Ante el problema de la variabilidad intrasujeto e intersujeto, el científico que estudia seres humanos se puede mantener fiel en la pretensión de universalidad o no.

Si se mantiene fiel, su estrategia será centrarse en pocas variables y estudiar sus manifestaciones y las relaciones entre ellas en una **muestra representativa** de la población de referencia. Entonces generalizará, tal como sabemos, los resultados obtenidos en esta población –una población grande, se entiende–, donde las variables se distribuirán usualmente de acuerdo con la ley normal. Esta es una estrategia **nomotética**, que opta por la **extensión** de los resultados antes que por su intensidad o validez particular. No interesa la particularidad o la singularidad, sino las leyes o los protocolos de intervención aplicables universalmente.

La estrategia nomotética es la explicada más frecuentemente a los alumnos de la mayoría de las facultades de ciencias de la salud o de ciencias sociales. Evidentemente, los sujetos de la muestra tienen que ser homogéneos respecto a los aspectos no considerados del comportamiento; solo pueden ser heterogéneos y variar en los aspectos que son tenidos en cuenta. Seguramente, podemos encontrar una ley general que vincule la puntuación en un test de competencia lingüística (BLOC, PLON) con el nivel educativo de la familia de origen, pero esto quizás solo se cumple en determinadas zonas sociogeográficas o socioculturales o dentro de una franja del cociente intelectual. Una ley general no puede tener en cuenta muchos aspectos de un fenómeno a la vez o quedará diluida. Para llegar a ella, reducimos o negamos una parte de la variabilidad.

Si rechaza la pretensión de universalidad, el investigador se centrará en un individuo, grupo o unidad de muestra –un **caso**– indagando en profundidad la pluralidad de elementos y factores que conforman y afectan al comportamiento. Esta es una caracterización más densa del comportamiento, específica del sujeto o sujetos estudiados, en principio no representativa de ninguna población ni generalizable más allá de ellos mismos. Se trata de una estrategia

Ved también

Podéis ver el apartado «El estudio de caso cualitativo».

idiográfica, que opta por la **intensión** (densidad) de los resultados antes que por la extensión, y se concentra en el estudio de cada caso abordado. Por lo tanto, la orientación idiográfica se refiere esencialmente al estudio de casos, denominación seguramente más conocida.

El profesional a menudo está cómodo en esta estrategia. Así, es comprensible que un logopeda no necesite extender su información o sus resultados más allá de sus pacientes o de un paciente en particular, o más allá de la clase de niños y niñas con discapacidad sobre la cual está interviniendo. Aun así, esto no excluye que pueda aportar información sustanciosa al científico, tal como hemos indicado más arriba. En todo caso, podríamos decir que este logopeda hace una generalización, pero es una generalización «a la baja». También podemos decir que este es un modo de generalización en el que muestra y población coinciden en un conjunto de sujetos pequeño y accesible que constituye el universo de generalización buscado.

Una investigación cualitativa tiende a ser de tipo idiográfico, mientras que una de tipo cuantitativo suele situarse en una perspectiva nomotética.

2.3. La polaridad observación-experimento

El investigador en logopedia puede elegir entre **direcciones de generalización** opuestas en la dimensión experimental-observacional (artificial-natural), dimensión que incorpora el grado de generalización o validez de los resultados buscados **en relación con las condiciones de registro**.

Los métodos cualitativos trabajan básicamente con estrategias observacionales. Los métodos cuantitativos trabajan preferentemente en perspectiva experimental. Esta es, pues, una polaridad fundamental desde el punto de vista del rumbo cualitativo o cuantitativo de la investigación:

- En la **observación** el científico lleva a cabo una **traducción** de la realidad que quiere estudiar al lenguaje de sus datos. Por lo tanto, el científico observador adopta un rol **pasivo** y registra la realidad que desfila ante él «tal como manda», en su naturaleza multivariante y compleja, representándola en un código lingüístico y/o numérico, sin haberla modificado previamente. Así, puede grabar lo que dice un sujeto sin que este se dé cuenta, o puede anotar, junto a la maestra, el número de veces que un niño habla con otros niños y niñas en el aula. También puede preguntar evidentemente al sujeto y obtener la información que requiere por esta vía. Los resultados que consigue un observador en una situación **natural** (no forzada o generada por él, sino habitual o familiar) son aplicables de manera inmediata a esta misma situación o a una parecida.

Ved también

Hemos explicado las variables extrañas o de confusión en el módulo «Introducción a la investigación de la logopedia».

- En la **experimentación** el científico, antes de traducir la realidad **opera** sobre ella, modificándola. Por lo tanto, el científico experimentador adopta un rol **activo** y registra la realidad después de haberla preparado «a su gusto»; sin embargo, es obvio que no puede rehuir la fase de observación. Todo esto significa básicamente que **interviene** sobre la realidad que le interesa con la intención de simplificarla o reducirla. En este sentido, juzgamos que la situación en la que se obtienen los datos es **artificial**. La simplificación consiste esencialmente en suprimir todas las variables independientes que no se quieren relacionar con la variable o variables dependientes estudiadas; en definitiva, con la conducta. Se trata, pues, de eliminar variables extrañas o de confusión (concepto que ya debéis de conocer) mediante operaciones de **control**. Pero la intervención incluye también, en la experimentación genuina, la misma creación de las variables independientes y la asignación deliberada de valores a estas, es decir, que implica operaciones de **manipulación**. El objetivo del control y la manipulación es obtener **validez interna** o, dicho claramente, poder establecer relaciones de causa-efecto. Por otro lado, la posibilidad de aplicar los resultados obtenidos en la situación experimental a otras situaciones homólogas, pero no simplificadas como en el experimento (**validez externa**), no siempre existe.

Ahora bien, la polaridad observación-experimento se puede interpretar como una gradación y no solamente con unos extremos caracterizados tal como acabamos de hacer. Es innegable que entre la observación pura y la experimentación pura encontraremos perfiles intermedios. Para dibujar esta gradación, comentaremos y desarrollaremos algo más los rasgos definatorios de cada uno de estos polos.

El **control** es un elemento central del método experimental, mientras que no tiene ninguna relevancia, o tiene una muy pequeña, en el método observacional. Ahora bien, el control puede ser más o menos riguroso: se puede aplicar más o menos control.

El control se puede aplicar a los tipos de variables siguientes:

- **Ambientales.** Supongamos que queremos saber en qué medida el estrés agrava los síntomas en un adulto que sufre disfunciones de la voz. Con este objetivo, comparamos su voz en una situación libre de estrés (por ejemplo, en una de las sesiones de rutina con la logopeda) con una o dos situaciones de estrés (por ejemplo, en situaciones en las que se le hace algún tipo de evaluación de la mejora, y por lo tanto, son unas evaluaciones más exigentes que otras). No queremos que otros factores, más allá de los asociados a la condición de evaluación, interfieran en el desempeño del sujeto, por lo cual, lo aislaremos, impidiendo que cualquier otro estímulo ambiental, diferente de los vinculados a la prueba de evaluación, le afecte. Practicaremos, pues, un control ambiental, social (no dejando entrar a na-

die al lugar donde se hace la prueba) o físico (por ejemplo, neutralizando ruidos o voces del exterior).

- **De muestra.** Este control tiene como meta lograr la comparabilidad entre individuos o grupos. No queremos que, al comparar uno o más grupos experimentales (sometidos a tratamiento logopédico) con uno o más grupos de control (no sometidos a tratamiento), la falta de equivalencia o comparabilidad entre ellos falsee la interpretación de los resultados. Así, si queremos valorar la agravación de los síntomas del sujeto antes mencionado en reacción con situaciones de estrés, lo tendremos que hacer comparándolos con la evolución de estos mismos síntomas en un sujeto equivalente (del mismo sexo, edad y nivel educativo), que ha recibido el mismo diagnóstico, pero que no ha sido sometido a las condiciones de estrés, dentro del mismo marco temporal. En el supuesto de que comparáramos grupos en lugar de sujetos individuales, el razonamiento sería idéntico. En los dos casos habremos llevado a cabo un control de muestra.

La **manipulación** es otro elemento central del método experimental que, por el contrario, no se utiliza, o se utiliza de manera muy limitada en el método observacional. Igual que el control, la manipulación puede ser más o menos completa, desde formas muy precarias hasta otras muy sistemáticas y desarrolladas.

La manipulación comporta que el investigador puede asignar los valores que quiere a las variables independientes que integran el objeto de estudio. Pero también hay que tener en cuenta si estas variables han sido creadas *ad hoc* por este mismo investigador o no. Con relación a las variables independientes en conjunto:

- Pueden ser creadas por el mismo experimentador o pueden existir y manifestarse independientemente de su voluntad. En el caso de la hipótesis de la relación entre las disfunciones de la voz y el estrés, el experimentador podría crear la prueba de evaluación generadora de estrés o aplicar una ya existente, y así seguiría la opción experimental. Por otro lado, también podría recoger grabaciones de la voz del paciente o pacientes en diferentes situaciones naturales en la vida de estos, unas más estresantes que otras, para evaluar la fonación. En este último caso, es obvio que no habría manipulación y, por consiguiente, se trataría, desde este punto de vista, de una táctica más observacional que experimental.
- En el supuesto de que el experimentador cree o aplique activamente la prueba que hemos imaginado, asignará también los valores correspondientes a cada condición de estrés fijando uno o varios niveles de estrés según determinadas características de la prueba (por ejemplo, haciéndola más o menos difícil o dando instrucciones más o menos rigurosas). Pero tal como hemos dicho, un observador también podría aprovechar las fluctuaciones de las voces de los sujetos en diferentes escenarios de comuni-

cación. Por otro lado, hay que considerar igualmente la amplitud de la variación: no es lo mismo asignar el valor o nivel más pequeño a la variable independiente que asignar un número superior de valores. Cuando el método observacional asume algún tipo de manipulación, esta va raramente más allá de la asignación de dos niveles (por ejemplo, cambios en la corrección lingüística según si un alumno habla con el maestro o con otros alumnos).

Además de estas dimensiones capitales, una investigación es más experimental u observacional en función de otras particularidades, hasta un cierto punto derivadas de las ya descritas:

- La **situación de registro**. La necesidad de ejercer control y manipulación exige normalmente trabajar en un **laboratorio** o en una situación de **registro artificial**, creada por el investigador precisamente en función de sus exigencias de control y manipulación. Cuando esta necesidad no existe, el científico social trabaja en **situación natural o de campo**, aquella en la que el sujeto exhibe espontáneamente su comportamiento habitual y no se ve afectado por factores ajenos a sus circunstancias cotidianas. En consecuencia, los protocolos experimentales necesitan situaciones artificiales o de laboratorio para desarrollarse, mientras que los observacionales se aplican en situaciones naturales o de campo.
- El **tamaño de las unidades utilizadas** o el **nivel de análisis adoptado**. Las diferentes situaciones de registro –de laboratorio o de campo– tienen consecuencias en cuanto al tamaño de los segmentos de realidad en los que se fija el investigador. En este contexto, distinguimos entre unidades o segmentos **molares** y **moleculares**. Los primeros corresponden a comportamientos globales de una cierta duración, muy visibles, que son los que se pueden detectar y contabilizar en el aula, el hogar, el patio, la calle, cuando no se disfruta de las ventajas técnicas de un laboratorio, y se emplean los significados culturales para analizar el flujo del comportamiento (por ejemplo, prestar atención, comunicar, interactuar). Salta a la vista, pues, que las unidades molares serán más utilizadas en investigación observacional. Los segundos constituyen, a la inversa, respuestas de menor duración, más localizadas y, por consiguiente, más imperceptibles, situadas en un nivel más analítico o de detalle de la conducta; en definitiva, más fácilmente detectables y medibles en un laboratorio o en las condiciones de un experimento mínimamente controladas (por ejemplo, desviar la mirada, interrumpir una emisión de voz al inicio, suspirar).
- La **escala de medición** o el **tipo de datos** que se usan. El experimentador tiende a trabajar con **datos cuantitativos** o, lo que es lo mismo, con escalas de medida físicas, de intervalo o razón (como la mencionada frecuencia acústica o los decibelios). El científico observador, en cambio, se apoya en general sobre **datos cualitativos**, es decir, sobre escalas nominales (clasificaciones, sistemas de categorías) u ordinales (jerarquías, escalas de

estimación, test clásicos). La justificación de este tipo de especialización radica en las posibilidades de medición que ofrece el laboratorio, normalmente dotado con más tecnología, frente a las que ofrece el trabajo de campo, más asociado a la fineza perceptiva del observador o a herramientas artesanales (a pesar de que pueda disfrutar de recursos técnicos como la cámara, la grabadora o ciertos programas de ordenador).

En la tabla 2 ofrecemos un resumen de los rasgos diferenciales de la observación y la experimentación que hemos detallado antes.

Tabla 2. Cuadro comparativo de los métodos observacionales y experimentales

		Métodos observacionales	Métodos experimentales
Rasgos básicos	Control de variables ambientales	Menor o nulo	Máximo o con tendencia a grande
	Control de variables de muestra	Menor o nulo	Máximo o con tendencia a grande
	Manipulación de variables independientes	Mínima (pocos valores) o inexistente	Máxima o sistemática
Rasgos secundarios	Situación de registro, condiciones	Natural	Artificial
	Tamaño de unidades de análisis o descriptores	Con tendencia a molares	Con tendencia a moleculares
	Tipos de datos o escala de medición	Cualitativos, escala nominal u ordinal	Cuantitativos, escala de intervalo o razón

De entre los perfiles intermedios de los que ya hemos hablado destacamos dos, dejando una presentación más completa de ellos para más adelante:

- Las metodologías **cuasiexperimentales** y **preexperimentales**, con las cuales el rigor experimental queda disminuido porque las circunstancias que rodean el experimento suelen ser de campo o afines a las de campo. En este caso, pues, la voluntad experimental quedaría limitada por circunstancias poco propicias, diferentes de las del laboratorio. Esto se traduce en varios déficits de control y capacidad de manipulación.
- Las metodologías **ex post facto**, con las que el investigador no manipula la variable independiente porque esta ya ha ocurrido naturalmente o porque se produce o se producirá independientemente del investigador. Este tipo de investigación también suele sufrir déficits de control serios, puesto que una parte importante de las circunstancias de la investigación se escapan de las manos del científico.

Ved también

Veremos con más profundidad estos perfiles intermedios en el apartado «Diseños cuasiexperimentales».

Hasta aquí hemos visto que las diferencias entre los métodos observacionales y los experimentales radican en la manera de gestionar el objeto de estudio en función del control, la manipulación, la situación de obtención de los datos, la

medición de las unidades y la escala de medición. Pero estas diferencias también se hacen patentes cuando se comparan los objetivos perseguidos con esta gestión y el valor que se pretende dar a los resultados: los métodos observacionales suelen tener como meta la consecución de **validez externa**, particularmente de **validez ecológica**; en cambio, los métodos experimentales buscan **validez interna** y la posibilidad de replicar los resultados. Probablemente, estos conceptos ya os son familiares gracias a los conocimientos adquiridos en el primer módulo de esta asignatura; aun así, nosotros los adaptaremos a nuestros intereses, que ahora son acabar de precisar la orientación metodológica opuesta de la observación y del experimento.

Validez interna

La experimentación persigue fundamentalmente validez interna, que aporta la garantía de que los efectos apreciados en las variables dependientes son debidos a unas determinadas variables independientes –las que ha seleccionado el investigador para el objeto de estudio– y no a otras desconocidas, que corresponderían a las llamadas variables extrañas o de confusión.

Ahora bien, la validez interna está ligada indisolublemente a la validez o generalización en forma de **replicación**. Gracias a un control eficaz que simplifique la situación de registro o medida, es factible repetir el experimento original en condiciones idénticas y –si las cosas van bien– obtener los mismos resultados o confirmar las mismas relaciones descubiertas inicialmente. Esto facilita una **generalización teórica** en forma de leyes universales, que se basa precisamente en la confianza que se puede depositar en la relación descubierta y redescubierta un cierto número de veces.

En cambio, la observación no puede presumir en general de validez interna ni tiene muchas posibilidades de replicación ni de generalización universal. No es difícil adivinar la razón de esto: la observación prescinde en buena medida del control, tal como hemos subrayado, de forma que las condiciones de registro y medida son demasiado complejas y variables para ser replicadas. Aun así, una investigación observacional, que suele tener, tal como hemos establecido, un carácter idiográfico, puede llegar a generalizar inductivamente, paso a paso, construyendo –por decirlo así– la forma general de un fenómeno a partir del mapa de parecidos y diferencias extraído del estudio de varios casos.

Validez externa

La observación persigue esencialmente validez externa en el sentido de lograr capacidad de **aplicación** de los resultados obtenidos a las situaciones o conductas que se querían conocer y sobre las cuales se quería incidir. Entendemos que estas situaciones son diferentes de las de registro y que implican tanto un cierto número y tipo de sujetos como unas determinadas condiciones ambientales. En definitiva, la demanda de la validez externa apunta al hecho de que los resultados obtenidos en las condiciones de registro de la investigación

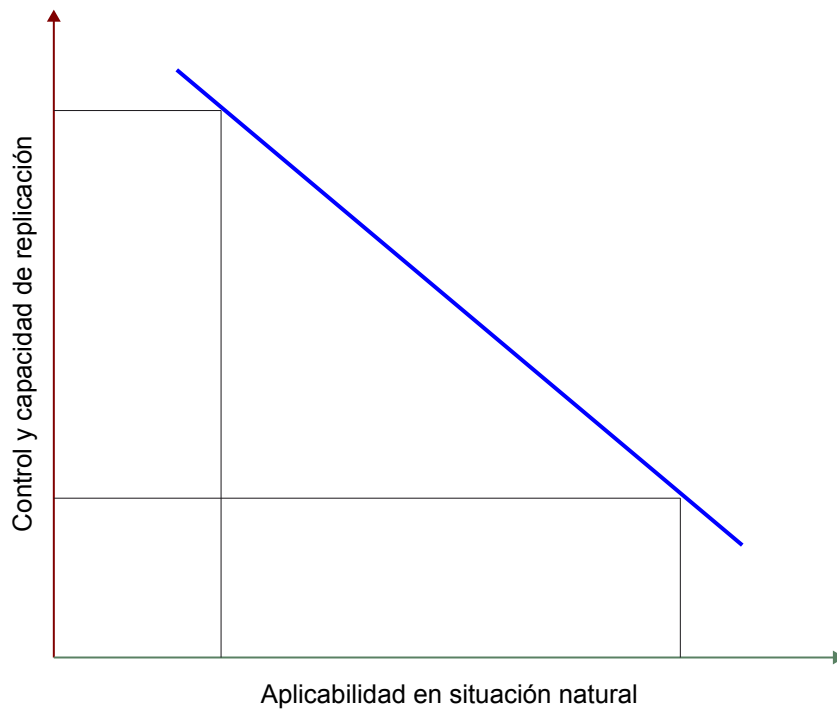
inicial, hecha con una muestra y en una constelación de factores ambientales, sean también válidos en otras condiciones, con otras muestras y otros ambientes. Así, podríamos pedir que los resultados de una investigación que en un centro escolar relacionara el rendimiento en competencia lingüística de dos grupos de igual nivel educativo en función del grado de experiencia del maestro fueran aplicables a otras escuelas diferentes de aquella donde se hizo el estudio, con otras aulas y otros niños.

Lógicamente, la observación no tiene garantizado incondicionalmente este tipo de validez. De hecho, si lo logra es gracias a la táctica idiográfica por la cual se guía y que se apoya en el parecido entre la situación de registro y la situación de aplicación. Así, los resultados de un trabajo de campo como el de la escuela que comentábamos se podrán aplicar en las escuelas y clases que tengan una composición sociológica, un entorno ecológico y una orientación pedagógica cercanos a los de la escuela inicial, con el supuesto, está claro, de que fuera practicable también la comparación entre maestros de diferente grado de experiencia. En el límite, los resultados obtenidos en un aula y escuela a lo largo del primer trimestre podrían ser aplicados en esta misma aula y escuela quizás en el segundo o tercer trimestre. En todos estos casos, cuando la validez de aplicación es alta debido al gran parecido, y aun igualdad, entre la situación de registro y la de aplicación, decimos que la investigación tiene **validez ecológica**, que representa el grado superior de la validez de aplicación.

En cuanto a la experimentación, en la medida en que la situación artificial o de laboratorio se distancie de la situación real correspondiente, presentará poca validez externa de aplicación, poca validez ecológica. No obstante, esto dependerá en último término de la representatividad de la muestra seleccionada y del entorno utilizado en el experimento, muestra y entorno que suelen estar bastante limitados por las posibilidades materiales del trabajo en laboratorio. También dependerá de la variabilidad de la conducta estudiada, de su sensibilidad a las condiciones ambientales. No nos sorprende saber que una respuesta automática como la dilatación de pupila no presenta variabilidad en sujetos normales neurológicamente y al margen de patologías. Las mediciones de una respuesta de este tipo prácticamente no dependen de la muestra escogida ni de las condiciones ambientales (fuera de la luz), por lo cual se pueden generalizar bastante cómodamente en cualquier otra situación diferente de la del laboratorio donde fueron obtenidas. Por el contrario, imaginad un experimento en el que se intentara reproducir en condiciones artificiales una situación de aprendizaje de la lengua con un maestro veterano y otra con un maestro novel. Suponiendo que la simulación llegara a buen puerto, las posibilidades de aplicar los resultados obtenidos en una clase real serían mínimas, dado que las situaciones reproducidas estarían obligadamente simplificadas y desvirtuadas.

En la figura 1 ofrecemos una representación formal meramente ilustrativa de las relaciones entre validez interna y aplicabilidad de los resultados.

Figura 1. Relación formal entre la validez interna y la posibilidad de aplicación a situaciones naturales



Los métodos observacionales, utilizados en los métodos cualitativos, prescinden en general del control y la manipulación de variables en situaciones naturales y buscan validez de aplicación.

Los métodos experimentales practican el control y la manipulación de variables en situaciones artificiales o de laboratorio y buscan validez interna y la posibilidad de replicación.

2.4. La polaridad simple-complejo o analítico-holístico

Los objetos de estudio se pueden emplazar en posiciones sucesivas dentro de la polaridad simple-complejo. Esta polaridad mantiene una relación tangencial con la que acabamos de exponer, a la cual complementa. Efectivamente, acabamos de afirmar que las aproximaciones experimentales al objeto de estudio tienden a simplificarlo o reducirlo en beneficio de la validez interna, mientras que las aproximaciones observacionales siguen la tendencia contraria por su compromiso con la aplicabilidad de los resultados, compromiso que repercute en versiones más «realistas» de los fenómenos estudiados. Paralelamente a lo que hemos establecido en el apartado anterior, hay que decir que **las metodologías cualitativas, en cuanto que observacionales, optan por la complejidad de los objetos de estudio y por una visión holística de estos.** Por el

contrario, **las metodologías cuantitativas, en cuanto que experimentales, optan por la simplificación de los objetos de estudio estudiándolos con una mirada más analítica.**

Practicar la opción de control obliga, pues, a simplificar irremisiblemente el objeto de estudio original. Si controlamos variables, accedemos solamente a una parte de la trama de relaciones intrincada en la que está encajado el objeto de estudio que nos interesa. Esto no constituye ningún problema en los casos en los que el fenómeno investigado depende solo de las variables que el experimentador ha considerado y de ninguna otra. Podremos reconocer esta circunstancia en investigaciones sobre conductas predominantemente automáticas o reflejas, con menos variabilidad interindividual, como el parpadeo, la deglución (tragar saliva) o los suspiros. Pero cuando la investigación aborda aspectos conductuales de más nivel, como los que se dan en la relación logopeda-paciente, la simplificación experimental comporta una pérdida de información y entonces el problema del investigador es el reconstruir posteriormente el fenómeno completo después de haber examinado solo alguna parte. Por el contrario, en el plato positivo de la balanza, los métodos experimentales son mucho más **analíticos** y **precisos** y permiten, tal como hemos puesto de manifiesto, aislar relaciones entre variables particulares, objetivo imposible de lograr sin el control.

Por su parte, los métodos observacionales tienden a estudiar globalmente los fenómenos, caracterizados como sistemas que integran las tres caras de cualquier investigación: comportamiento, sujetos y ambiente. Son métodos **holísticos**, que atienden a una totalidad identificada a menudo con la significación interpersonal de los hechos, sin olvidar ningún hilo de la red de relaciones en la que está inmersa la conducta y la situación estudiadas. En palabras de Roger Mucchielli, «el hecho humano es global y no se puede cortar en rebanadas separadas claramente».

Como compensación, los métodos observacionales difícilmente pueden establecer vínculos concretos y ponderados entre diferentes aspectos de un fenómeno y sus condicionantes ambientales. O lo que es lo mismo, no están legitimados metodológicamente para establecer relaciones consistentes y aisladas entre variables independientes y dependientes. Es el precio que pagan por no simplificar el objeto de estudio.

Desde otro punto de vista más general que el de la polaridad observación-experimentación, el análisis de un objeto de estudio es proporcional a cómo se ha construido este. En efecto, los objetos de estudio se pueden construir de manera más o menos completa según los frutos que quiere recoger el científico al investigarlos. Establecemos tres pasos o niveles:

- Construir un objeto de estudio como una lista o enumeración de elementos; por ejemplo, el conjunto de síntomas de una dislalia o la lista de categorías de interacción entre un paciente y un logopeda. A partir de estos

Referencia bibliográfica

R. Mucchielli (1974).
L'observation psychologique et psychosociologique (pág. 30).
París: ESF.

repertorios de rasgos, el alcance de la investigación quedará probablemente en el nivel de la **descripción**.

- Establecer relaciones **internas** entre los elementos de esta enumeración; por ejemplo, entre los diferentes síntomas descritos o las diferentes categorías de interacción.
- Enlazar estos elementos o estas relaciones internas con entidades **externas** a aquello que se estudia y que estarán ubicadas en el ambiente o formarán parte de las características de la muestra. Por ejemplo, las categorías de interacción logopeda-paciente se pueden relacionar con factores temporales (como la circunstancia de que se registren en una primera visita o en una después de muchas), ambientales (como la circunstancia de que, si el paciente es un niño, uno de los progenitores esté presente o no en las sesiones), con el tipo de terapia aplicada por el logopeda, con ciertas características personales del paciente (género, nivel educativo o nivel socioeconómico), etc.

Tal como acabamos de afirmar, el primero de estos pasos daría lugar a **descripciones** del objeto de estudio, el tercero permitiría penetrar en el terreno de las **explicaciones**, y el segundo podría generar descripciones o explicaciones. No hay que subrayar que un objeto de estudio construido solo para describir es menos complejo que otro construido para explicar.

Funcionalista o conductista frente a sistémico

En el segundo paso, el tratamiento del objeto de estudio generará descripciones o explicaciones según la orientación epistemológica del investigador. En particular, si este milita en una posición funcionalista o conductista, considerará que el establecimiento de relaciones internas no pasa de ser una descripción del fenómeno estudiado, mientras que si adopta una posición de tipo sistémico concebirá el conjunto de estas relaciones como un modelo explicativo del fenómeno.

La mirada del investigador cualitativo sobre sus objetos de estudio es global u holística, dado que los aborda en toda su naturalidad a pesar de que esto dificulte el acceso a los detalles.

La mirada del investigador cuantitativo sobre sus objetos de estudio es más bien analítica gracias al hecho de que reduce el número de variables que intervienen, a pesar de que esto le impida a menudo hacer una interpretación global del fenómeno.

2.5. La polaridad subjetivo-objetivo

El investigador social puede escoger entre ser más objetivo y distante respecto a los individuos que estudia, sin establecer una relación personal con ellos, o ser más subjetivo (en diferentes sentidos que en seguida precisaremos), inter-

actuando con ellos. Otra manera de formular esta oposición es distinguir entre las opciones metodológicas que prescinden de la información verbal (oral o escrita) que engloba a un sujeto, o la tienen en cuenta solo desde el punto de vista del investigador, y las otras que la asumen hasta las últimas consecuencias. De hecho, esta polaridad se puede desdoblar en tres subpolaridades o subdimensiones, que presentaremos de manera esquemática: la **subjetivo-objetivo** propiamente dicha, la **émico-ético** y la **participante-no participante**.

Los primeros términos de estas tres oposiciones marcan el rumbo de la investigación cualitativa; los segundos, el de la investigación cuantitativa.

2.5.1. La polaridad subjetivo-objetivo propiamente dicha

La visión **positivista** (como por ejemplo, la del conductismo), que es cuantitativa y está muy asociada a la experimentación pero también a algunos modos de observación sistemática, excluye la subjetividad en cualquiera de los dos polos de la actividad investigadora: en el observador científico por un lado, y en el sujeto observado por otro:

- En el **observador** porque tiene prohibido ser **subjetivo**, lo cual significa que no puede hacer uso de su opinión, intuición, experiencia o idiosincrasia en el momento de interpretar los hechos. Solo puede usar sus datos interpretados de acuerdo con las reglas del método científico natural.
- En el **sujeto observado** porque es conceptualizado como una entidad pasiva, sin capacidad de comunicarse con el observador científico, desde un enfoque físico o biológico (en este sentido, el sujeto humano es tratado como un mineral, una nube o una ameba). En esta visión no está previsto que el sujeto humano esté en condiciones de ofrecer interpretaciones de sí mismo, de su comportamiento o del de otras personas.

El punto de vista **cualitativo**, hermenéutico o interpretativo, adaptado a los temas y problemas de las ciencias sociales y del comportamiento, incluidas las ciencias de la salud, se sitúa en las antípodas de la visión positivista.

Así, el observador puede ser subjetivo, y su subjetividad tiene que ser, está claro, entrenada, disciplinada, pero no esterilizada. La objetividad científica deviene **intersubjetividad**, que quiere decir acuerdo entre los miembros del colectivo científico y profesional mediante el diálogo y el consenso. La experiencia y las dotes personales del trabajador de campo no son valores que se menosprecien.

Subjetividad entrenada

Contempladas las cosas de este modo, la objetividad entendida como intersubjetividad no es más que un grado de subjetividad. Los juicios de un «sujeto científico», consensuados con los otros miembros del colectivo científico, son considerados «objetivos». Esto quiere decir simplemente (y ya es suficiente!) que han sido sancionados y aceptados a partir de las convenciones de la ciencia, entre las cuales están las reglas del método. En cambio, los juicios de una persona de la calle son tenidos por «subjetivos» precisamente porque no se acogen a estas convenciones y reglas. La objetividad es subjetividad entrenada o intersubjetividad consensuada.

Podéis ver:

A. Schutz (1993). *La construcción significativa del mundo social* (pág. 61). Barcelona: Paidós (ed. original 1932).

Por otro lado, la capacidad del sujeto de autodescribirse o de describir a los otros no se invalida en nombre del método. Al contrario, los datos proporcionados activamente por este sujeto se añaden a los que el científico recoge por su cuenta, y se tratan de integrar los unos con los otros. Esto permite acceder mejor a la subjetividad del individuo o el grupo, los cuales transmiten una versión significativa de su perspectiva sobre aquello que se estudia o se trata, y lo hacen con enunciados verbales. Obviamente, este punto de vista no podría ser otro en una práctica como la logopédica.

2.5.2. La polaridad émico-ético

Tal como hemos visto, la capacidad que tienen los seres humanos de comunicar sus estados de ánimo y sus juicios sobre el mundo y la gente les permite, como sujetos de la investigación, dar la propia versión de los temas de estudio que aborda el investigador. Esta capacidad puede suponer un problema para este investigador o, al contrario, darle recursos añadidos a los de la metodología estándar. El científico que trabaja sobre cualquier tipo de conducta humana dispone, en correspondencia, de dos aproximaciones posibles, la **émica** y la **ética**. Los términos *ético* y *émico* son abreviaturas de las palabras inglesas *phonetics* y *phonemics*, que aluden respectivamente a la caracterización puramente física de los sonidos de una lengua y a su caracterización según la segmentación significativa que hace de ellas el usuario. A partir de aquí se puede aprovechar esta distinción para disociar estas dos maneras de definir las unidades del comportamiento y/o estas dos perspectivas del científico y obtener tres aproximaciones:

- La **ética**. El científico describe, clasifica, define sus unidades y da explicaciones desde el «exterior» de la persona o grupo estudiado. Esto significa que utiliza el lenguaje teórico y metodológico para interpretar lo que percibe y registra; no usa el lenguaje, los valores, las categorías y esquemas de interpretación de los mismos sujetos.
- La **émica**. El científico describe, clasifica, define sus unidades y busca explicaciones desde el «interior» de la persona o grupo estudiado. Esto significa que utiliza el lenguaje, los valores, las categorías y esquemas de interpretación de los sujetos para comprender lo que tiene ante los ojos. En

la práctica etnográfica (donde se aplicaron primero estos conceptos), esta actitud comporta que el investigador se integra en los grupos estudiados, aprende su lenguaje y costumbres y llega quizás a ser uno de ellos.

- La combinación **émica-ética**. Está claro que la verdad no suele estar ni en la aproximación ética ni en la émica por separado, sino en la combinación de ambas. Según el tema de estudio, será más fácil una de estas aproximaciones, y a partir de aquí, la obligación del científico será completarla con la otra integrando los datos obtenidos de las dos en un modelo de interpretación más matizado. Aun así, en las ciencias de la salud es impensable que un profesional desatienda la visión que el paciente tiene sobre sus síntomas.

2.5.3. La polaridad participante-no participante

Esta dimensión es esencial para entender la especificidad de los métodos cualitativos y solo adquiere sentido en el contexto de la observación o de los métodos observacionales. A pesar de que este es un matiz que no hemos introducido antes, cuando examinamos la observación desde cerca comprobamos que se puede aplicar de dos maneras diferentes según si el investigador adopta una perspectiva más positivista, objetivista y ética, o una más cualitativa, subjetivista y émica.

En el primer caso, el investigador no se relacionará con el sujeto y solo tomará nota de su comportamiento no verbal o del verbal producido espontáneamente; en el segundo, el investigador interactuará con el sujeto manteniendo una relación social con él, preguntándole y estimulándolo quizás a hablar y aclarar las dudas. Estas opciones corresponden respectivamente a dos observaciones:

- La **observación no participante**. Es la típica del astrónomo o el naturalista clásico, aquella que no exige nada del ser pasivo que contempla: una estrella, una bacteria, un escarabajo. De hecho, es la observación conceptualizada tradicionalmente por la ciencia y la que hemos caracterizado hace poco como simple traducción de la realidad sin intervenir en ella. Corresponde a la perspectiva ética. No comporta subjetividad en la entidad observada o, si la comporta, no hace nada para que se manifieste, puesto que no entra en el plan de recogida de información.
- La **observación participante**. Es la propia de las ciencias sociales, aquella que indaga en la subjetividad de las personas estudiadas mediante las preguntas y el diálogo. Si el observador tiene que preguntar o tiene que estar al menos en situación de poder preguntar y de acceder a la privacidad del sujeto, es ineludible que establezca una relación con este mismo sujeto, relación que puede ser más formal o informal, más superficial o más profunda, tal como pasa en las entrevistas. Se trata de una observación híbrida: tiene elementos de experimentación, puesto que el observador inter-

viene sobre el sujeto, puede manipularlo de alguna manera mediante las preguntas o el diálogo. Pero su interés por el punto de vista de este mismo sujeto lo aleja del método experimental en sentido estricto. Por lo tanto, en general corresponde a la perspectiva émica. De hecho, es la condición necesaria: sin observación participante, sin interacción con el sujeto, difícilmente se puede conseguir una interpretación desde el punto de vista de los individuos observados.

Quizás huelga añadir que la práctica logopédica, incluso la investigación en este terreno, se instaura y se desarrolla en situaciones émicas y de observación participante. Esto es generalizable a cualquier actividad con objetivo terapéutico o social, en la cual la interacción con el paciente es casi siempre la condición necesaria para obtener datos o resultados.

El sesgo de reactividad

En la observación participante, a diferencia de lo que pasa en la no participante, la información circula en doble dirección, del investigador al sujeto y del sujeto al investigador. Por ejemplo, el terapeuta pregunta y responde, orienta, cuestiona, aclara, corrige; en definitiva, interviene sobre el paciente. Se trata –digámoslo una vez más– de una situación que permite reunir información gracias al hecho de que hay una interacción social.

Ahora bien, esta estrategia rompe del todo el paradigma de objetividad que domina el positivismo, dado que en una situación de interacción el sujeto no actúa «naturalmente», espontáneamente, sino que se comporta de manera afectada lógicamente por la actuación del científico o del profesional. En cuanto que modificado por esta influencia, el enfoque positivista podría sentenciar que la conducta de este sujeto muestra un **sesgo de reactividad** en la medida en que se manifestará de manera diferente de como se manifestaría si el sujeto se encontrara solo o lejos de la situación de interacción descrita. De hecho, sin embargo, no lo hará, y para justificar esta inhibición, distinguiremos dos casos:

- Cuando la interacción se da en un contexto terapéutico, encontrar sesgos de reactividad sería una incongruencia grave: en efecto, lo que se quiere en esta dinámica de observación participante y en otras es justamente que el sujeto, el paciente, se vea afectado, influido, por la acción del terapeuta.
- Si en lugar de plantear la cuestión en contextos terapéuticos la planteamos en contextos de investigación, una aproximación cualitativa también descarta del todo el sesgo de reactividad. En una investigación logopédica, la información que el científico recoge de un sujeto con algún trastorno de comunicación o lenguaje es relativa al sistema interactivo nacido de la relación bidireccional entre ambos. Los datos relevantes sobre un sujeto con este tipo de trastorno nunca emanarán de este sujeto aislado, que habla solo o intenta hablar solo fuera de un contexto social. Por consiguiente, todo dato obtenido sobre uso del lenguaje o competencia comunicativa en un sujeto será relativa a algún sistema interactivo. Lo que el sujeto forma con el investigador es especialmente valioso por la aplicación del rigor científico. Si admitimos esta condición inesquivable –todo dato sobre comunicación proviene inexorablemente de un sistema interactivo–, habrá que analizar las coincidencias o discrepancias en el comportamiento del sujeto en diferentes sistemas interactivos. Desde este punto de vista, hablar de sesgos de reactividad estaría fuera de lugar.

Tanto la observación no participante como la participante se pueden aplicar a dos tipos diferentes de materiales, los cuales dan lugar a dos nuevos modos de observación:

- La **observación directa** es la observación del comportamiento «en vivo», tanto si hay interacción con el sujeto como si no. Esto quiere decir que el registro de datos se hace mientras el sujeto actúa, en el mismo periodo

en el que se producen las respuestas o acciones intencionales del sujeto. Si el comportamiento ha sido filmado o grabado en vídeo o magnetófono, estimaremos que la observación de este material mediante la reproducción continúa siendo observación directa.

- La **observación indirecta** es la observación de los productos o consecuencias del comportamiento. Si la observación del comportamiento de dibujar es observación directa, la del dibujo hecho es observación indirecta. Por lo tanto, esta observación es siempre *ex post facto*, es decir, posterior a los hechos a los cuales dirige. La forma más habitual de observación indirecta en las ciencias sociales es la observación documental, en la cual el producto del comportamiento es justamente un documento –una carta, un correo electrónico, un diario, una narración–, que constituye el material observado. Igual que la observación directa, la indirecta también puede llevarse a cabo en un contexto de observación no participante (si el analista se aprovecha de documentos ya escritos sin que los haya pedido o encargado) o participante (si el analista pide explícitamente al sujeto que redacte o elabore el documento).

Ejemplo

Suponed que queremos grabar la conversación entre un niño o una niña con tartamudez y uno de sus progenitores (con el correspondiente permiso de este) durante la realización de un dibujo. Si lo grabáramos con una cámara oculta, estaríamos aplicando la observación no participante directa. Si después en casa o en el despacho pasáramos la cinta para sacar datos, la observación sería aun así directa. Si además de grabar la conversación pudiéramos examinar después el dibujo o dibujos dejados sobre la mesa, entonces estaríamos practicando observación indirecta. Finalmente, si asistiéramos a la conversación e interviniéramos o, una vez acabada, interrogáramos al niño o al progenitor, entonces estaríamos aplicando observación participante también directa.

El enfoque cualitativo tiene más bien una visión subjetivista de la investigación y la práctica, que incorpora puntos de vista émicos o emicóéticos mediante el ejercicio de la observación participante.

El enfoque cuantitativo mantiene una visión estándar, objetivista en relación con la investigación, adoptando un punto de vista eminentemente ético mediante el uso de la observación no participante o de protocolos experimentales.

2.6. La polaridad significado-información

Las ciencias, particularmente las de la conducta, las de la salud o las ciencias sociales pueden construir objetos de estudio arraigados en fenómenos físico-químicos o biológicos, privados de su significado personal y social, o pueden

construir objetos de estudio relacionados con fenómenos cargados de este mismo significado por el sujeto o sujetos estudiados, por su entorno o por la sociedad en general.

A partir de lo que hemos expuesto sobre las diferencias entre métodos cualitativos y cuantitativos, es fácil adivinar que los primeros se alinean claramente en la opción del significado, mientras que los segundos atienden básicamente a la información.

Esta polaridad se puede tener en cuenta desde dos puntos de vista complementarios: el de la oposición información-significado propiamente dicha y el de la oposición molecular-molar. El examen de esta última ya lo hemos comenzado antes, pero ahora lo profundizaremos algo más.

Ved también

Hemos visto la oposición molecular-molar en el apartado «La polaridad observación-experimento».

2.6.1. La dimensión información-significado propiamente dicha

Un sujeto activo, un agente, quiere conseguir unos efectos sobre el ambiente físico o social con sus actos. Y se representan estos efectos como metas de su comportamiento. Esta es una vertiente del significado, la **funcional o intencional**. Pero este mismo agente actúa condicionado por acontecimientos previos que lo han movido a actuar, dando respuesta a las circunstancias que lo rodean. Esta es la vertiente referencial o causal del significado.

Ejemplo

En la perspectiva de un observador externo, una persona abre la puerta de su casa **porque** ha sonado el timbre (referente) antes y **para** poder ver quién hay o para dar paso a la persona esperada (intención o función).

En interacciones comunicativas como las de un logopeda con su paciente, estudiadas por un observador externo, el vaivén de significados se puede complicar, puesto que estos circulan y se entrecruzan desde diferentes fuentes o agentes. Así, distinguimos como significados:

- Los que el agente, emisor o iniciador de la interacción quiere asignar a su acción (paciente o logopeda).
- Los que el receptor o destinatario de la acción anterior atribuye a esta (logopeda o paciente).
- Los que el observador externo al sistema emisor-receptor cree deducir de la interacción observada. El observador, en cuanto que investigador, está en la posición de un **hermeneuta** o intérprete. Puede inferir significados de los hechos observados (al margen de los sujetos), puede preguntar los significados a los sujetos o puede derivarlos de otras fuentes (test, documentos, etc.).

En resumen, está claro que cualquier ser humano se representa tanto en la propia conducta como en la de los otros, y lo hace tanto en función de la experiencia pasada, reciente o remota, como de las metas u objetivos futuros, sean a corto o a largo plazo. El observador, como intérprete, necesita tener datos sobre estos determinantes previos o sobre estas metas por venir: tiene que conocer el **contexto temporal** en el que se inscribe el comportamiento para poder descifrar los significados que le aporta el sujeto o justificar los que le da él. Pero, tal como hemos dicho, este mismo observador también puede prescindir del significado y atender a la mera información. Para captar correctamente la distinción, prestemos atención a un ejemplo sencillo:

Ejemplo

Cuando relacionamos un comportamiento como el de un motorista que para la moto ante un semáforo en rojo o por haber llegado a su punto de destino, trabajamos con **signos y significados pertinentes para el mismo sujeto observado**.

En cambio, cuando relacionamos la marca de la frenada con la velocidad a la que circulaba el motorista, o la probabilidad de pararse ante un semáforo en rojo con el precio de la moto (con una moto más cara, es más probable que no se salte el semáforo) o la hora del día (estadísticamente, por la noche es más probable que el motorista se salte la luz roja), entonces relacionamos **clases de información** de tipo general y entendidas desde el punto de vista del observador, no necesariamente del motorista.

Evidentemente, esta información ofrece un significado al observador y tiene un sentido social, pero no es relevante para el sujeto en relación con la frenada: el sujeto no decide frenar en este caso porque va a 50 por hora o condicionado directamente por los 5.000 euros que le ha costado el vehículo. Podríamos afirmar lo mismo si la variable independiente se localizara en la edad del sujeto, el sexo o los años que hace que tiene el carné, como causas de la frenada. Aunque todos estos datos son muy interesantes, no corresponden a contenidos de representaciones que puede tener este motorista en el momento de frenar: son información, no significado. Es obvio que los significados pueden ser conocidos solamente a través del propio sujeto: le tenemos que escuchar, le tenemos que preguntar, tenemos que transcribir sus respuestas o comentarios. En cambio, en el caso de la información en la acepción que aquí hemos dado, el recurso al sujeto es evitable.

Presentación inspirada en:

R. Harré; P. F. Secord (1972). *The Explanation of Social Behaviour* (págs. 101-105). Oxford: Blackwell.

Veamos ahora un ejemplo centrado en el campo de la logopedia:

Ejemplo

Si abordamos un caso de tartamudeo desde el punto de vista del niño que lo sufre o desde el punto de vista de la familia, podemos utilizar un enfoque narrativo para recoger cómo el niño y/o la familia representan esta patología en el contexto cotidiano. En los diarios, cartas o entrevistas transcritas, estas representaciones pueden llegar al científico o al terapeuta. El tartamudeo tiene un significado determinado para el niño y para los padres, y es indiscutible que este significado se traducirá en actitudes, y estas actitudes influirán a su vez sobre el curso de la patología y sobre los efectos de la terapia. En virtud del vínculo indisoluble entre pensamiento y lenguaje, parece obligada la aproximación narrativa o cualquier otra que permita aflorar los significados que el sujeto otorga a su patología.

Sin embargo, el terapeuta tendrá que registrar el habla, la conducta del niño y medir distintas variables relativas al tartamudeo, como por ejemplo, la frecuencia de las dife-

rentes categorías gramaticales o sintácticas afectadas por el tartamudeo (palabras cortadas, palabras repetidas, sonidos alargados, etc.) o el porcentaje de sílabas expuestas a la repetición o precedentes a una obstrucción de la fluencia. Sin este tipo de información no podríamos precisar si el paciente mejora o empeora ni relacionar su patología con circunstancias ambientales de varias clases.

J. A. Tetnowski; S. d'Agostino; M. Trichon (2014). «A Narrative Study on the Onset of Stuttering». En: M. J. Ball; N. Müller; R. L. Nelson. *Handbook of Qualitative Research in Communication Disorders* (pág. 245-256). Nueva York: Taylor & Francis.

Resulta obvio que las dos aproximaciones son combinables y «triangulables», concepto este que veremos en el apartado siguiente cuando, en concordancia con estos dos últimos ejemplos, defenderemos la posibilidad de integrar las aproximaciones cualitativas y cuantitativas en el formato de los «**métodos mixtos**».

2.6.2. La dimensión molecular-molar

Hay que recordar que cuando hacíamos la distinción entre experimentación y observación distinguíamos también entre unidades moleculares y molares, y que esta distinción no solamente se relacionaba con el tamaño de estas unidades, sino con el grado de significación que transportaban –las molares eran más próximas a los significados culturales. Por lo tanto, además de relacionar la polaridad molar-molecular con el nivel de análisis, también es adecuado vincularla con el par significado-información. La orientación de la investigación en salud hacia el significado o hacia la información determina de rebote el nivel de análisis del comportamiento, y viceversa. **Las unidades de análisis molar suelen transportar significados; las moleculares, información.**

En resumen, integrando lo que acabamos de decir con lo que ya hemos dicho en el contexto de la distinción observación-experimentación, ahora podemos precisar y sistematizar las diferencias entre estos dos niveles de análisis en la tabla siguiente:

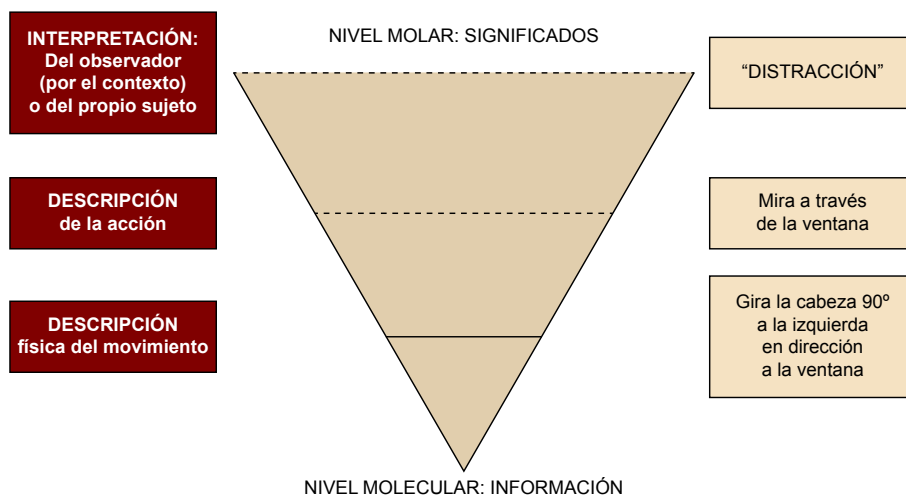
Tabla 3

Niveles de análisis (o unidades) molares	Niveles de análisis (o unidades) moleculares
Tienen cariz global.	Tienen cariz concreto.
Son más adecuados en los estudios observacionales.	Son más adecuados en los estudios experimentales.
Tienen una duración larga o mediana duración.	Tienen poca duración.
Corresponden a acciones o actividades intencionales.	Corresponden a actos puntuales, movimientos, respuestas, reacciones.
Suelen ser muy interpretativos.	Suelen ser bastante descriptivos.
Son hechos por un sujeto integral.	Suelen estar limitados a una parte del cuerpo.

Niveles de análisis (o unidades) molares	Niveles de análisis (o unidades) moleculares
Ejemplo: «Distracción» (durante una sesión de terapia).	Ejemplo: «Vistazo a la ventana» (durante una sesión de terapia).

En la figura 2 hemos tratado de representar esquemáticamente la relación entre la molaridad y el carácter interpretativo de una unidad, y la molecularidad y su carácter descriptivo. El componente interpretativo se amplía como la base de un triángulo a medida que pasamos de niveles moleculares a niveles molares. Así:

Figura 2. Relación entre los pares descripción-interpretación y molecular-molar



Una distracción entendida como tal en el nivel superior, molar, exige que el observador recurra, para interpretar correctamente la acción del sujeto, al contexto (en este ejemplo, un momento en una sesión terapéutica) o a la versión del mismo sujeto. Pero la oportunidad de poder interpretar tiene como contrapartida el riesgo de una cierta ambigüedad, dado que varios observadores pueden llegar a ser «subjetivos» y dar interpretaciones diferentes según el contexto que consideren relevante. Por ejemplo, en lugar de una distracción, pueden pensar que se trata de un movimiento inconsciente mientras el sujeto piensa una respuesta.

En cambio, en el nivel inferior, molecular, la gama de posibilidades de interpretación es menor o casi inexistente. Estamos en el nivel de la descripción, y si el sujeto «gira la cabeza 90 grados en dirección a la ventana» esto no admite mucha ambigüedad: ofrece solo una lectura posible. Ganamos, pues, objetividad pero perdemos la opción de hacer una interpretación de las acciones del sujeto contextualizada, personalizada, más en profundidad.

En el nivel intermedio, las posibilidades de interpretación o descripción están equilibradas. La ambigüedad es reducida pero todavía existe, puesto que todavía hay interpretación: efectivamente, la hipótesis de que mira «a través de la ventana» –es decir, mira la calle– vuelve a ser interpretativa, pero no tanto como cuando se suponía una distracción.

La materia sobre la cual trabajan los métodos cualitativos son los significados, lo cual implica utilizar preferentemente unidades molares.

La materia sobre la cual trabajan los métodos cuantitativos es la información, lo cual comporta utilizar preferentemente unidades moleculares.

2.7. Síntesis de la unidad 2: complementariedad y estrategias de integración de los métodos cualitativos y cuantitativos

Acabaremos esta unidad ofreciendo una síntesis de la clasificación hecha a partir de los rasgos que separan los métodos cualitativos de los cuantitativos, síntesis que presentamos en forma tabular en la tabla 4:

Tabla 4. Cuadro comparativo de los métodos cuantitativos y cualitativos

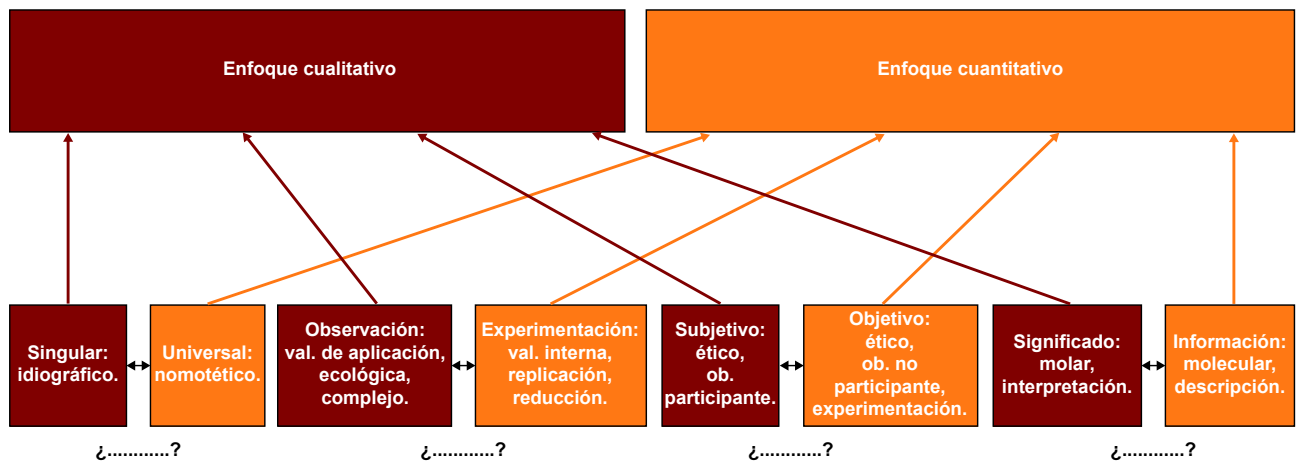
Métodos cuantitativos	Métodos cualitativos
Suelen optar por la simplificación o reducción del objeto de estudio.	Suelen optar por la construcción de objetos de estudio más densos y complejos.
Prefieren habitualmente las estrategias nomotéticas.	Prefieren habitualmente las estrategias idiográficas.
Utilizan generalmente las estrategias experimentales y, por lo tanto, buscan relaciones causales o al menos bidireccionales.	Prefieren las estrategias observacionales y renuncian casi siempre a la busca de relaciones causales, optando por el establecimiento de relaciones globales.
Suelen buscar validez interna y de replicación antes que validez de aplicación y ecológica.	Suelen buscar validez de aplicación y ecológica antes que validez interna o de replicación.
Buscan la objetividad mediante la experimentación o la observación no participante desde puntos de vista exteriores («éticos») respecto al objeto de estudio.	Tienen en cuenta la subjetividad mediante la observación participante y la adopción de puntos de vista interiores («émicos») respecto al objeto de estudio, asumiendo la intersubjetividad como valor.
Se interesan por la información, en términos matemáticos o físicos, que se desprende de los datos, y muestran tendencia a confiar más en las unidades y medidas moleculares.	Tienen en cuenta los significados inferidos de los sujetos o comunicados por ellos, lo cual hace que utilicen habitualmente unidades molares.

Esta clasificación dicotómica no tendría que ocultar la gama de perfiles intermedios que podríamos encontrar cuando se combinan rasgos cuantitativos con cualitativos, o cuando el perfil metodológico se sitúa en posiciones intermedias entre los diferentes extremos que hemos propuesto. Así, ya hemos

constatado que, además de aproximaciones éticas o émicas al objeto de estudio, puede haber eticoémicas o emicoéticas. También hemos aclarado que puede haber un tipo de observaciones que aplican alguna dosis de control y un tipo de experimentaciones que no lo pueden ejercer en una situación de campo. Y hay estudios que se quedan a medio camino entre la estrategia nomotética, poblacional, y la idiográfica, centrada en un grupo o un sujeto. Etcétera. En resumen, la combinación de rasgos que hemos valorado como cualitativos o cuantitativos puede dar lugar a métodos que se pueden considerar razonablemente **multimétodos o mixtos**.

Si representamos las oposiciones de la tabla 2 en forma de diagrama, obtenemos un esquema como el de la figura 3, donde hemos reducido los dilemas del investigador a cuatro para encontrar una acomodación mejor de las direcciones de decisión en el dibujo.

Figura 3. Diagrama de las elecciones propias de los métodos cualitativos y cuantitativos



Aun así, ya hemos remarcado repetidamente que cada método, con todas sus características y peculiaridades, está acoplado al objeto de estudio al cual se aplica, y viceversa. Por lo tanto, una lista de rasgos como la que acabamos de presentar no se queda solamente en este nivel de abstracción, sino que se puede concretar en una serie de objetos de estudio que son típicos o propios de los métodos cualitativos o en otros que lo son de los cuantitativos:

- Los **métodos cuantitativos** se dirigen preferentemente a objetos de estudio conductuales y sociales centrados en los procesos básicos de comportamiento (motivación, percepción, pensamiento, memoria y aprendizaje) o, en el otro extremo, a objetos de estudio de alcance social o poblacional. Tienden a estudiar sujetos o muestras que no tienen voz ni voto en la investigación propiamente dicha.
- Los **métodos cualitativos** se ocupan de objetos de estudio relacionados con las representaciones personales y culturales, con las intenciones y valores –compartidos– de las personas, con procesos sociales y educativos en el contexto de la expresión, la comunicación y, naturalmente, el lenguaje;

y, particularmente, de aquellos objetos de estudio que quieren capturar las reglas que gobiernan la interacción humana, verbal o no verbal, en los diversos ámbitos de la sociedad. Se intenta tener en cuenta el punto de vista del sujeto o sujetos a la hora de dar sentido a los resultados o interpretarlos.

Así pues, la investigación cualitativa y la cuantitativa son a menudo compatibles, aun complementarias, y abocadas a objetos de estudio también complementarios: donde no llega la una llega la otra. La investigación cuantitativa, en cualquiera de las diferentes tradiciones, puede ser aplicada en combinación con la investigación cualitativa, y viceversa. Al hacerlo ganamos **validez convergente**, es decir, una validez que nace de la confluencia de resultados o de interpretaciones obtenidos a lo largo de diferentes vías.

Ahora bien, cuando reclamamos la conveniencia de combinar métodos cualitativos y cuantitativos:

- No nos referimos a articularlos secuencialmente, hecho que supeditaría los métodos cualitativos a los cuantitativos: los primeros categorizarían, contextualizarían, describirían, clasificarían; los segundos, sobre los materiales preparados previamente así, medirían, ajustarían los datos a modelos matemáticos, explicarían.
- Nos referimos a integrarlos en términos de igualdad cuando es posible, sea secuencialmente (a pesar de sin subordinar un método al otro), en un cierto orden, o concurrentemente. Así pues, usar un método cualitativo o uno cuantitativo por separado comporta desde este punto de vista una investigación autónoma, autosuficiente, a pesar de que la combinación de ambos métodos da la oportunidad de enriquecer el corpus de datos y la interpretación. En palabras de dos autores de referencia, Cook y Reichardt, «los dos métodos se vigorizarán mutuamente».

Los enfoques cualitativo y cuantitativo se pueden articular o combinar a lo largo de diferentes ejes metodológicos. El eje principal es la **triangulación**. *Triangular* quiere decir ‘combinar estrategias, métodos o técnicas con el objetivo de obtener una representación más exacta, más exhaustiva o general de un fenómeno’. Si obtenemos datos compatibles o combinables aplicando diferente métodos, un marco teórico bastante amplio nos tiene que permitir **generalizar** e integrar las diferentes lecturas del fenómeno, los diferentes datos, en un modelo más general y unificado.

De entre el abanico de elementos triangulables, destacaremos dos importantes. El primero son las **perspectivas émica y ética**, que se complementan en la medida en que ofrecen dos versiones de un fenómeno, una formulada en el lenguaje del sujeto y la otra en el del científico. El segundo es la **observación** y la **experimentación**: si combinamos datos observacionales y experimenta-

Referencia bibliográfica

T. D. Cook; Ch. S. Reichardt (1986). «Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos». En: T. D. Cook; Ch. S. Reichardt (eds.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pág. 29). Madrid: Morata.

les, disfrutaremos de las ventajas de estas estrategias en cuanto a la validez – validez interna y posibilidad de replicación, por un lado, y validez ecológica y aplicabilidad, por el otro.

Ante procesos tan complejos como los del lenguaje y la conducta, renunciar a algunos de los instrumentos y recursos que permiten estudiarlos en profundidad es una estrategia poco razonable. Combinar e integrar metodologías en el ámbito de las ciencias humanas es una de las promesas que brinda el futuro.

Los métodos cualitativos y cuantitativos se pueden complementar y combinar a menudo en el formato de metodologías mixtas para ganar interpretaciones convergentes, más completas, del fenómeno estudiado.

Lecturas recomendadas

Para saber más:

C. Ruiz Bolívar (2008). «El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: Una mirada desde el paradigma de la complejidad». *Revista de Filosofía y Socio-política de la Educación* (núm. 8, págs. 13-28). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2785456.pdf>.

U. Flick (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (cap. 21). Madrid: Morata.

3. Métodos cualitativos en logopedia. Observación, registro y muestreo

3.1. La observación revisitada: protocolos generales de registro en observación y en observación participante

En las dos primeras unidades hemos caracterizado, de manera sistemática pero general, los rasgos de la metodología cualitativa. A partir de ahora, más atentos a los detalles, nos centraremos en su voluntad no experimental, comprometida con la observación participante y con los datos documentales, e iremos algo más allá. Desde el punto de vista ganado así, podremos abordar más cómodamente las diferentes direcciones cualitativas que sigue la recogida de datos en logopedia.

Desde la perspectiva logopédica, desde el momento en que admitimos que el lenguaje no interesa tanto como fenómeno abstracto, idealizado y descontextualizado, sino como una herramienta de comunicación que se forma y se desarrolla en el seno de la interacción social, es obvio que no nos corresponde estudiar solo sonidos articulados, sino también la manera como los afectados por los diferentes déficits en la competencia lingüístico-comunicativa viven esta circunstancia, cómo la superan, cómo consiguen a pesar de todo generar significados en los escenarios de la interacción social. Es desde esta perspectiva desde donde los investigadores cualitativos, que apuestan por la observación y la interacción con los sujetos, encajan mejor en la investigación y la práctica logopédica.

Así pues, una parte de la «caja de herramientas» metodológica que pueden utilizar investigadores o profesionales de la logopedia contiene varios instrumentos que sirven para observar lo que los sujetos dicen o hacen, para preguntar a los sujetos todo aquello que es ambiguo o dudoso o todo aquello que puede adquirir un nuevo significado desde su punto de vista, o para analizar y valorar aquello que estos mismos sujetos expresan por escrito. Por lo tanto, en esta caja encontraremos herramientas para obtener información mediante la observación –particularmente, la participante–, mediante la entrevista y mediante el estudio de transcripciones y documentos. La estructura y la funcionalidad de estas herramientas constituirán los temas de este apartado y de los siguientes.

Referencias bibliográficas

C. Goodwin (2014). «Foreword». En: M. J. Ball; N. Müller; R. L. Nelson. *Handbook of Qualitative research in Communication Disorders* (págs. XI-XVI). Nueva York: Taylor & Francis.

J. F. Duchan (2014). «Case Studies and their Frameworks: Positivist, Interpretive and Emancipatory». En: M. J. Ball; N. Müller; R. L. Nelson. *Handbook of Qualitative research in Communication Disorders* (págs. 3-16). Nueva York: Taylor & Francis.

Ved también

Lo que diremos a continuación amplía y completa lo que ya hemos empezado a decir en el apartado «La polaridad subjetivo-objetivo».

Quien aplica métodos observacionales insiste mucho en el hecho de que no los utiliza necesariamente como una mera estrategia exploratoria o como un recurso suplementario o meramente ilustrativo. En otras palabras, una investigación puede empezar y acabar utilizando tan solo métodos y técnicas observacionales, puede ser completa sin ningún apoyo en el control o la manipulación experimental. En el caso de la logopedia, esta reivindicación todavía está más justificada en cuanto a la observación participante. Una alta proporción de los datos con los que trabaja el logopeda son producto de la interacción y el diálogo con sujetos, familias, maestros... y, por lo tanto, se resuelve a partir de situaciones de observación participante.

Desde una óptica de amplio alcance, la secuencia de recogida y categorización de datos en una aproximación observacional al objeto de estudio es la siguiente:

1) **Seleccionar** un entorno espacial (dónde) y temporal (cuándo) en el que se estima que se producirán los hechos relativos al objeto o tema de estudio. Desde este punto de vista observacional, esto incluye casi siempre seleccionar los sujetos o actores que se quieren estudiar. Por ejemplo, si seleccionamos una clase de primaria a una cierta hora de la mañana, esta elección comportará también que en este escenario haya una profesora o profesor, unos niños y niñas, etc. Si estudiamos textos, habrá que seleccionar un corpus de transcripciones o documentos sobre los cuales se centrará el estudio.

2) **Delimitar** las conductas que constituyen el objeto de estudio. La delimitación obliga a diferenciar claramente lo que se quiere estudiar de otros temas cercanos o que se pueden confundir con ellos. Por ejemplo, con relación a alumnos con alguna dificultad de lenguaje, tendremos que diferenciar nítidamente su riqueza de vocabulario del ámbito expresivo, es decir, de la capacidad expresiva en función del trastorno que sufren. Si estudiamos textos, habrá que seleccionar, dentro de cada documento o transcripción, los segmentos que serán analizados efectivamente. Naturalmente, podemos analizar todo el texto si nos interesa hacerlo así.

3) **Definir** las conductas que constituyen el objeto de estudio. Este está constituido por una serie de **categorías** (ved el apartado siguiente, «Ejemplos de categorización conductual y textual») o variables conductuales, de forma que si las tenemos que recoger, describir e interpretar, deberemos definirlas siguiendo principios lógicos. Por ejemplo, en el caso de tartamudeo ejemplificado más arriba (en el apartado «La dimensión información-significado propiamente dicha»), el objeto de estudio es **construido** sobre la base de diferentes tipos de manifestaciones del trastorno: palabras cortadas, palabras repetidas, sonidos alargados, sílabas precedentes a una obstrucción o repetición. Ha habido que diferenciar inequívocamente estos diferentes síntomas para que un determinado sonido emitido por el sujeto no pueda ser clasificado de dos maneras

Observación participante

En cuanto a la observación, lo que hemos afirmado es aplicable a cualquier tipo de recogida de información mediante la interacción del observador con el sujeto en un contexto clínico, social, educativo, etc., es decir, a cualquier tipo de observación participante. Podéis ver:

B. Gillham (2005). *Case Study Research Methods* (págs. 45 y sigs.). Londres: Continuum.

Referencia bibliográfica

U. Flick (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (pág. 151). Madrid: Morata.

Ved también

Veremos los corpus con más profundidad en el apartado «El muestreo de material documental: la selección y preparación de textos».

diferentes (por ejemplo, como sonido alargado y como repetición). Así, se ha cumplido el **principio de exclusividad** entre las diferentes casillas clasificatorias.

Por otro lado, si el estudio quiere ser completo y no dejar cabos sueltos, hará falta que el conjunto de categorías o variables que integran el objeto de estudio agote todas las manifestaciones posibles de este, que se pueden dar en la situación escogida para la recogida de datos. Así, se habrá cumplido el **principio clasificatorio de la exhaustividad**. Lógicamente, el hecho de que se cumpla este principio depende del alcance del muestreo aplicado en las observaciones previas: en efecto, si estas han supuesto una hora, será menos probable que hayan aparecido todas las manifestaciones posibles del objeto de estudio que si han supuesto diez horas. En el ejemplo de antes y en otros, habrá un conocimiento teórico del tartamudeo que garantizará la exhaustividad, pero en otros casos no será así.

Si estudiamos textos, habrá que aplicar los principios de exclusividad y exhaustividad a segmentos de texto y a las categorías que los clasifiquen. Entonces habrá que definir estas categorías mediante criterios apropiados al lenguaje escrito (presencia o ausencia de palabras, o combinaciones de palabras en un segmento, emisor o destinatario del segmento, significado global del segmento, etc.).

4) Formar a los observadores. La construcción de un objeto de estudio, la delimitación y definición de categorías de observación que acabamos de comentar requieren un entrenamiento y una práctica que se controla tanto en la dimensión de intraobservador como en la de interobservador mediante técnicas de estimación del acuerdo, es decir, técnicas de fiabilidad del registro.

En algunas aproximaciones, como por ejemplo, la teoría fundamentada, la observación y la recogida de datos se entienden como un **proceso progresivo**, que empieza con una fase abierta de observaciones previas, generales y meramente descriptivas; sigue con una fase de observaciones más focalizadas, atentas a los aspectos más relevantes o axiales del fenómeno estudiado, fase en la que ya se inicia el establecimiento de relaciones, y acaba con una fase de observaciones muy selectivas que se fijan en los aspectos nucleares o centrales del fenómeno. Este patrón secuencial, que como hemos dicho es una de las franquicias de la teoría fundamentada, se podría extrapolar aun así a cualquier estudio observacional con pretensiones de sistematicidad y efectividad.

Si acercamos el foco del interés a la observación participante en concreto, la tarea del observador pasa por otras fases, que son compatibles generalmente con las que acabamos de enumerar o que las concretan:

- En primer lugar, dado que el observador participante trabaja en régimen de interacción, es comprensible que tenga que presentarse a los sujetos, que establezca *a priori* una relación más o menos intensa, de tipo informal

Ved también

Estudiaremos la teoría fundamentada más adelante en el apartado homónimo.

o incluso de tipo contractual, para que la interacción pueda ser fluida, cómoda y productiva. Esta relación tiene que hacer posible también un primer conocimiento de los sujetos y debe influir en el diseño de la investigación a partir de este primer contacto. En definitiva, los sujetos tienen que confiar en el investigador que los observa o interactúa con ellos.

- En segundo lugar, el observador participante tiene que abordar el estudio haciendo inicialmente descripciones muy generales de las situaciones que afronta. Esto lo puede hacer mediante registros narrativos (redactados en clave periodística o literaria), tomando notas (de campo o en el seno de una sala de observación o durante una terapia) o redactando *memos* (apuntes con interpretaciones o hipótesis sugeridas después de la observación o del contacto con el sujeto).
- En tercer lugar, cuando haya reunido suficiente material, podrá empezar a arriesgar interpretaciones compartidas con otros investigadores y/o contrastadas con la teoría si la hay. En el contexto logopédico, estas interpretaciones se referirán a diagnósticos, líneas terapéuticas, tipos de intervención, etc.
- En cuarto lugar, si el espíritu de la investigación o la intervención es plenamente cualitativo, el observador podrá someter a consideración de los sujetos sus interpretaciones y conclusiones y negociar las probables discrepancias hasta llegar a acuerdos. Está claro que esta validación –que se ha denominado **validación émica**, es decir, una validación que tiene en cuenta la visión del sujeto– tiene sus límites, puesto que al final es el científico o el profesional quien decide un diagnóstico o una terapia. Aun así, ponerse en el lugar del sujeto o del paciente y compartir con él las razones de una decisión siempre aporta más beneficios que perjuicios, además de evitar errores.

En un estudio observacional, tanto desde una perspectiva general como desde una más enfocada a la observación participante, la recogida de datos se organiza a lo largo de secuencias regidas por la lógica que imponen los hechos.

3.2. Ejemplos de categorización conductual y textual

A continuación ofrecemos dos ejemplos resumidos de categorización que siguen los principios expuestos en el apartado anterior.

Ejemplo 1

F. Vega (2018). *Asesoramiento a docentes de escuela especial para optimizar el trabajo de la comunicación y el lenguaje y convertir el aula en un espacio de comunicación*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

Los participantes en esta intervención de asesoramiento a docentes de escuela especial fueron seis alumnos, de edades comprendidas entre 5 y 7 años, con varios trastornos del neurodesarrollo (American Psychiatric Association, 2013). En todos los casos, los trastornos cursaban con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID).

La categorización se hizo sobre grabaciones audiovisuales de sesiones de interacción entre docentes y alumnos. El sistema de categorías se ramifica en tres grandes categorías de análisis: ajuste del *input* lingüístico, estrategias de gestión de la comunicación y estrategias promotoras del desarrollo del lenguaje.

Dada la complejidad del sistema de categorías, nos limitaremos a exponer la arquitectura de la segunda gran categoría.

Las estrategias de gestión de la comunicación

- **Turno.** Uno o más enunciados, verbales o no verbales (acciones, miradas, etc.), precedidos por un cambio de tema o una pausa de más de dos segundos. Se entiende que un hablante hace dos turnos seguidos cuando, una vez acabada la intervención, hace una pausa aproximada de dos segundos, su interlocutor no participa y él vuelve a coger el turno. No se contabiliza como turno el del interlocutor que no ha intervenido aunque se le haya dado la oportunidad de hacerlo. Asimismo, se codifica como un nuevo turno un cambio de tema del interlocutor durante el discurso.
- **Equilibrio de turnos.** Para calcular el equilibrio de turnos, se divide el número de turnos de los docentes por los de cada alumno. Si hay cierto equilibrio en la alternancia de la toma de turnos, el resultado se acerca a 1, es decir, a un turno del docente corresponde un turno de un niño.
- **Densidad de turnos.** A menudo los docentes hablan mucho más que los alumnos, no solo porque acumulan más cantidad de turnos comunicativos, sino porque estos son más largos. Definimos la densidad de turno como el número de enunciados que cada uno de los interlocutores efectúa durante el turno comunicativo. Este valor nos dará información sobre la calidad de la alternancia de turnos, de forma que nos informará de si las intervenciones de los docentes son muy extensas y, por el contrario, si las de los alumnos son muy escasas. Para calcular este valor, se han tenido en cuenta todas las emisiones de los interlocutores, verbales y no verbales. Los índices superiores a 1 nos indican que los docentes emplean más de un enunciado por turno. Obviamente, cuanto más similar sea esta medida entre docentes y alumnos, más podremos hablar de ajuste del tiempo comunicativo que ocupa cada interlocutor.
- **Inicio de turnos.** La iniciación de un nuevo turno de conversación se clasifica como tal cuando el docente o el alumno cambia de tema o inicia un nuevo tema o un nuevo turno después de una pausa. Por ejemplo, cuando en una grabación se ha evidenciado que el docente inicia la sesión preguntando «¿con qué quieres jugar, con la tablet o con la muñeca?», se ha codificado esta pregunta como un inicio de turno teniendo en cuenta que es el docente quien lleva la iniciativa de la sesión. En cambio, cuando es el alumno quien señala la tablet o la coge para jugar, se ha considerado que es el niño quien inicia el turno.
- **Seguimiento de la iniciativa infantil.** Después de codificar los inicios de turno comunicativo infantiles, se codifican los que son seguidos por el adulto y los que no lo son.
- **Índice de participación.** Es el resultado de dividir el número de turnos de un participante por el total de turnos que conforman la secuencia de interacción.

Ejemplo 2

R. Gutiérrez Cáceres (2012). «Cohesión textual en la expresión escrita de alumnos sordos de educación primaria y secundaria: estudio descriptivo». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* (núm. 32, págs. 171-178).

Los participantes en este estudio fueron 42 alumnos sordos: 20 de educación primaria y 22 de secundaria. Se quería conocer su competencia discursiva por escrito desde el punto de vista de la coherencia textual, valorada a partir de los **nexos de cohesión** de varios tipos que aportan conectividad al discurso. Se les pidió que escribieran de manera natural y espontánea un texto narrativo. Este se analizó a partir de categorías.

Los nexos de cohesión aseguran la relación entre el segmento de texto y el referente; es decir, hacen que la información a la que alude el segmento esté patente en el texto y no resulte ambigua o errónea. Se desglosan de la manera siguiente:

- **Nexos de referencia.** Unen dos partes del texto relacionadas en el discurso. Pueden ser:
 - **Personales.** Utilizan adjetivos o pronombres posesivos y nombres propios para vincular unos personajes con otros.
 - **Demostrativos.** Usan adjetivos o pronombres demostrativos para mostrar la relación de personajes o hechos con otros personajes o con otros hechos.
 - **Comparativos.** Fijan las diferencias o las alternativas entre dos referentes textuales.
- **Nexos conjuntivos.** Unen dos partes del texto de manera lógica mediante una conjunción. Pueden ser, según la clase de conjunción:
 - **Copulativos.** Suman o juntan dos periodos del texto.
 - **Temporales.** Establecen una secuencia de acciones o hechos.
 - **Causales.** Vinculan causas con efectos.
 - **Adversativos.** Vinculan hechos o episodios contradictorios o en contraste.
- **Nexos léxicos.** Usan recursos retóricos para encadenar partes del texto.
 - **Elipsis.** Omisión de una parte del discurso que se puede inferir del contexto.
 - **Reiteración.** Repetición de un número variable de veces.
 - **Sustitución.** A menudo sustitución de nombres por pronombres.
 - **Colocación.** Inserción de un término en una parte del texto para fijar su relación con otro término.

La categorización clasifica las conductas verbal y no verbal, o el texto, según criterios que tienen que ver con las preguntas de investigación formuladas previamente.

3.3. Grados y modos de la observación participante

Tal como hemos establecido más arriba, la **condición necesaria** para la observación participante es que el sujeto o sujetos conozcan al investigador que los observa y estudia, sepan de su existencia y función. La **condición suficiente** es que interactúe además con él en el marco de una determinada relación social. Pero esta relación y esta interacción pueden ser más o menos intensas; la «distancia» social entre los unos y el otro puede ser muy grande si el observador se coloca en una posición periférica respecto a los sujetos que trata, o muy pequeña si, en el otro extremo, establece un vínculo fuerte con ellos en proximidad, que puede ser incluso de tipo afectivo.

Por eso distinguimos cuatro grados en la observación participante, correspondientes a cuatro modos en la situación de registro de información. Los cuatro grados se reconocen por diferentes intensidades de la relación observador-ob-

servado. Los grados más altos de intensidad piden una implicación superior del científico o el observador respecto al sujeto estudiado y son compatibles con una perspectiva ética de la investigación o de la práctica profesional, en la cual puede haber una empatía o compenetración considerables entre el científico y el sujeto; en cambio, los grados de implicación menor comportan una actitud más bien ética por parte del observador y un intercambio comunicativo más pobre. Estos cuatro modos de observación son:

- la **observación actuante**
- la **observación implicada**
- la **participación-observación**
- la **autoobservación**

Ved también

Hemos visto las diferencias entre las perspectivas ética y ética en el apartado «La polaridad ético-ético».

A continuación expondremos los rasgos fundamentales de cada uno.

3.3.1. La observación actuante

Es denominada a menudo **observación participante limitada**. En esta clase de observación se cumplen las condiciones mínimas siguientes:

- El observador establece una relación formal con el sujeto. Por lo tanto, el sujeto sabe que es estudiado y conoce generalmente al observador, lo percibe y lo tiene presente.
- Como esta relación es impersonal y distante, el observador hace básicamente de espectador –espectador conocido, eso sí–, sin interactuar con el sujeto fuera de las consignas e instrucciones previas a la sesión de observación. Si hay algo más de interacción, esta es puntual, circunstancial o anecdótica. Si el observador está ante un grupo, no se involucrará en él.

Por lo tanto:

- El observador se puede considerar externo y pasivo. El sujeto es también pasivo a la fuerza: no se dirige activa o espontáneamente al observador, puesto que esta posibilidad queda fuera del protocolo.
- El balance entre objetividad y subjetividad está a favor de la primera.
- En resumen, vemos que este modo de observación es muy cercano a la observación no participante por la distancia que establece entre observador y observado.
- Este modo de observación tiene igualmente rasgos experimentales, los cuales se ponen de relieve en la voluntad de controlar el protocolo de registro y la interacción con el sujeto.

- Si a pesar de todo consideramos este modo de observación como participante, es porque sujeto y observador se reconocen mutuamente en los roles respectivos y existe la base para una interacción más plena, aunque en la práctica esta sea meramente potencial.
- Consiguientemente, tenemos que considerar la observación actuante más ética que émica.
- Con todo, como las fronteras entre estos modos de observación no son nítidas, también hay grados en la observación actuante: desde los casos en los que el observador es un simple testigo, percibido pero mudo, de la actividad del sujeto o del grupo, hasta los casos en los que su grado de intervención es mayor.

Nota

A menudo, este tipo de observación se considera no participante en la literatura, puesto que el observador no «participa» realmente en aquello que estudia. Algunos autores distinguen la observación no participante visible o indiscreta (*obstrusive*), en la que el observador es conspicuo pero pasivo, de la observación no participante invisible o discreta (*non obstrusive*), en la que el observador no es percibido. Para nosotros, la segunda correspondería a la observación no participante a secas, mientras que la primera coincidiría con la observación actuante de la cual hablamos ahora.

En este texto, tal como habréis comprobado, hemos dado un sentido más amplio y creemos que más sistemático a la observación participante. Desde nuestro punto de vista, la cuestión decisiva no es si este observador participa o no lo hace, sino si establece una relación o no con el sujeto, relación que en cualquier caso es la condición *sine qua non* de la participación.

Es más importante como criterio clasificatorio la existencia o no de una relación con el sujeto o grupo que no la de una participación mayor o menor en la vida de estos. La diferencia clave está en si el observador se siente vinculado o no con la persona que observa (aunque sea pasivamente, como espectador) y en si el sujeto se sabe o no se sabe observado, contemplado, por una persona con la cual mantiene un vínculo social que puede ser más formal o más personal.

3.3.2. La observación implicada

A menudo se denomina **observación participante no limitada**. En esta clase de observación:

- El observador establece una relación de intensidad variable con el sujeto, más informal y profunda que en la observación actuante. Interactúa con él de manera frecuente, a veces continua, en un determinado contexto. Si está ante un grupo, actúa como un miembro más.
- El sujeto o sujetos no solamente conocen al observador, sino que se pueden dirigir a él con libertad variable según los casos.

Por lo tanto:

- Es una observación plenamente participante. La interacción permite el intercambio comunicativo sin trabas o con pocas trabas.
- El observador es activo.
- La distancia entre observador y sujeto o grupo observado es mucho menor que en la observación actuante. La relación puede llegar a ser personal.
- Ahora el problema del observador no será ganar suficiente distancia respecto del sujeto para ser objetivo, sino acercarse demasiado al sujeto identificándose con él y perder así toda objetividad, toda perspectiva sobre los hechos que estudia.
- La observación implicada se aparta tanto de la observación pura como del experimento; el observador se sitúa en una posición típica del antropólogo de campo o del educador.
- Estamos, pues, ante un modo de observación participante en el que el componente émico es mucho más grande que el ético.

3.3.3. La participación-observación

En esta clase de observación:

- El observador no es un científico profesional o semiprofesional, formado en el seno de un grupo de investigación o en un programa universitario.
- El observador es miembro de alguno de los grupos sociales de pertenencia del sujeto (familia, clase, escuela, grupo clínico, etc.). Hay, pues, un vínculo preexistente entre observador y observado. Respecto del sujeto, el observador puede ser el padre, la madre, el maestro, la maestra, un amigo, una amiga, un compañero de escuela o del trabajo, etc. Por lo tanto, este observador es profano en temas de investigación y necesitará entrenamiento, instrucciones y guía para cumplir bien su tarea. Tendrá que estar bajo la supervisión del científico que ha organizado la investigación y la dirige, y seguir el protocolo creado por él (aun así, es probable que este mismo protocolo haya sido hasta un cierto punto negociado para adaptarlo al observador y a la situación interpersonal de registro).

Por lo tanto:

- Esta observación es plenamente participante. Sus rasgos son los de la observación implicada.

- Está garantizado que el intercambio comunicativo será muy libre y fluido; la relación, personal; la distancia respecto al sujeto, mínima; el clima, de confianza.
- El sujeto será accesible al máximo en el espacio y en el tiempo; la libertad de movimientos del observador respecto de este sujeto comportará una ventaja.
- Como en el caso de la observación implicada, la dificultad principal será evitar interpretaciones centradas excesivamente en el punto de vista del sujeto, debido a la identificación del observador con él, de su proximidad social o afectiva, de la falta de perspectiva en definitiva.
- En este caso, sin embargo, el investigador que dirige a distancia la acción del observador sobre el sujeto examina los materiales que le suministra este mientras lo guía, orienta e instruye a fin de que estos materiales ofrezcan un mínimo de calidad científica.
- Se trata de una observación émica en cuanto a la posición del observador real; en cambio, lo tenemos que juzgar éticamente si la consideramos desde el punto de vista del científico que la dirige a distancia.

Nota

La proximidad del observador al sujeto depende del tipo de relación que se utilice para diseñar el registro. Así, en el contexto de una participación-observación, los datos que obtenga una madre sobre su hija serán de más valor émico o de implicación que las que esta misma mujer obtenga de una compañera de trabajo.

3.3.4. La autoobservación

En esta clase de observación:

- No hay observador propiamente dicho, en cuanto que agente separado, externo y situado frente al sujeto.
- Los roles de observador y observado coinciden en la misma persona: el observador es el observado, y viceversa. Hablamos, pues, de un individuo que se observa a sí mismo y genera, una vez hechos los registros, un autoinforme o una autoevaluación. De manera semejante a la participación-observación, este individuo no es un científico, un profesional de la investigación, sino un profano, por lo que necesitará formación, entrenamiento y supervisión del científico que ha diseñado la recogida de información.

Por lo tanto:

- Este modo de observación es el límite de la observación participante: la participación o identificación del observador con el observado será total.
- La distancia respecto del sujeto será cero.
- El decantamiento hacia el punto de vista del sujeto observado será, en consecuencia, inevitable y quedará reflejado en el autoinforme. A menudo existirá el peligro de que este autoinforme, más que reflejar el comportamiento real, proyecte la estructura interna de la persona que lo ha confeccionado.
- Ahora bien, como en el caso anterior, este decantamiento podrá ser corregido por el entrenamiento y por la supervisión del científico que dirige el proceso de registro.
- De acuerdo con los puntos anteriores, los protocolos empleados en autoobservación suelen prever el registro de acciones fácilmente observables y objetivables, con objeto de contrapesar las interpretaciones más subjetivas y centradas en el propio punto de vista. Sobre esta base es erróneo atribuir una intención introspectiva a la autoobservación.
- Por la misma razón, se prefieren los autoinformes **concurrentes** a los retrospectivos. Los primeros son generados por la observación de conductas presentes que el sujeto ejecuta en el mismo intervalo temporal en el que las registra (el mismo día o semana); los segundos obligan al autoobservador a recordar comportamientos más remotos en el tiempo, por lo cual el riesgo de equivocarse o falsear la información es superior.
- Como en el caso de la participación-observación, este es un modo de observación rotundamente émico en cuanto a la posición del autoobservador; en cambio, lo tenemos que estimar ético si lo consideramos desde el punto de vista del científico que lo ha diseñado y dirige.
- Por razones fáciles de comprender, este modo de observación no se dedica a los grupos sino solamente a los individuos.

Nota

Hay varios recursos para recuperar objetividad en una modalidad de registro tan subjetiva constitucionalmente como la autoobservación. Aun así, estos recursos comportan una toma de posición del observador en el continuo ético-émico u objetivo-subjetivo. Podemos encontrarnos con casos en los que el científico que ha planificado la autoobservación de un sujeto renuncie a toda objetividad, interesado como está en la afluencia de información libre de restricciones, espontáneas, por parte del sujeto, si bien esta información sea «subjetiva», no verificable empíricamente. En el diagnóstico clínico o educativo esta posibilidad es bastante frecuente y lícita.

En el otro extremo nos podemos encontrar con autoinformes que han sido controlados y dirigidos hasta el último detalle buscando la máxima objetividad. Esto sería conveniente y aceptable en intervenciones terapéuticas, clínicas, educativas o sociales. Así, por ejemplo, en terapias contra diferentes trastornos del habla, es posible que al sujeto se le pres-

criban varios ejercicios, cuyo resultado tenga que autoevaluar. Estas evaluaciones se pueden contrastar con las del terapeuta y, por lo tanto, se pueden considerar objetivables.

3.3.5. Ejemplo y actividad

Ejemplo

Imaginad una clase con niños y niñas sordos. Una investigadora de una universidad asiste a las clases, donde su presencia es bien visible, como parte de un programa de asesoramiento de las maestras especialistas que trabajan en este contexto. El programa cubre todo un curso. A los alumnos se les ha presentado la investigadora, se les ha explicado qué hace, pero la investigadora no interviene; solo toma notas, hace registros. Las notas o registros que esta investigadora haga se derivarán de una situación de **observación participante actuante**.

Ahora bien, suponed que esta investigadora interviene activamente en la clase ayudando a la maestra de manera coordinada y que, por eso, a lo largo de los meses establece una relación estrecha con los niños y niñas. Entonces, desde la interacción que esta relación hace posible, recoge la información que necesita. Estaríamos, pues, en un caso de **observación participante implicada**.

Pero también sería metodológicamente legítimo que la maestra, una profesional especializada en discapacidades de este tipo, fuera entrenada por la investigadora y confeccionara los registros ella misma aprovechando el vínculo preexistente que tiene con los alumnos. Entonces este registro se llevaría a cabo en una situación de **participación-observación**.

Finalmente, si la maestra participara en un programa de formación y registrara, mediante autoevaluaciones pautadas por la investigadora, varias categorías de su actuación en el aula, entonces esta maestra estaría haciendo obviamente **autoobservaciones**.

Actividad

En esta actividad se os pide que meditéis sobre ciertas consecuencias de la implicación del observador, de la falta de «distancia» entre él y el sujeto o sujetos que estudia. De entrada, leed atentamente estos dos extractos de un texto de Lofland:

1) «Por todas partes la gente tiende a necesitar ayuda; sus circunstancias nos piden algún compromiso moral. De hecho, podemos llegar a sentir la necesidad de involucrarnos y ayudar. Pero nosotros somos observadores. ¿Hasta qué punto y de qué manera (si es que hay alguna) podríamos hacerlo? ¿En qué medida este observador supuestamente neutral tendrá que responder al dolor o a las dificultades que observa desde muy cerca?».

2) «El proceso de aproximación a un escenario social requiere que el observador mantenga relaciones razonablemente buenas con sus miembros. Conseguir estas buenas relaciones y mantenerlas exige que observadores y observados tengan unos rasgos sociales que les permitan sentirse cómodos los unos con los otros. Por eso, un prerrequisito para emprender una observación [participante] es la constatación, por parte del observador, de cuál es su estilo propio, cuáles son sus sentimientos hacia los sujetos cuyo mundo está dispuesto a visitar».

Traducción y adaptación nuestra de:

J. Lofland (1971). *Analyzing Social Settings* (págs. 97 y 99). Belmont: Wadsworth.

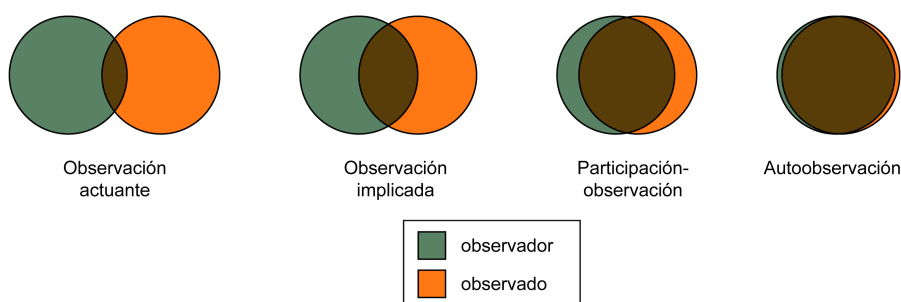
Explicad, a vuestra manera y con vuestro lenguaje, cuáles son los dilemas y cuáles las dos alternativas que el observador tiene ante sí en el caso 1 y en el caso 2. Y tratad de extrapolar estos dilemas al terreno de la investigación y la práctica logopédica.

Orientaciones y pistas para la solución de la actividad

Lo que queremos saber es vuestro nivel de comprensión de estos textos. Está claro que el autor plantea dos problemas fundamentales de la observación participante, especialmente de los modos de observación que suponen una comunión mayor con el grupo que se estudia. El primero es de orden claramente moral; el segundo admite una lectura más social, pero también metodológica. Los dos provienen del hecho de que el observador está en relación con el sujeto.

En la figura 4 hemos simbolizado los cuatro modos de observación participante mediante intersecciones de círculos que representan la medida variable en la que observador y sujeto comparten los «códigos» de comunicación, facilitando o dificultando así la intensidad comunicativa entre ambos.

Figura 4: Los cuatro modos de observación participante según la extensión de la intersección entre los códigos del observador y el observado



La observación participante, entendida cualitativamente, incluye los modos actuante, implicado, participación-observación y autoobservación, según la implicación creciente del observador en el sujeto o sujetos que estudia.

3.4. La entrevista como modelo de la observación participante

Podemos decir de manera general que, a pesar de que en la literatura encontraremos una gran variedad de definiciones de entrevista, también podremos identificar una serie de denominadores comunes:

- La entrevista es un procedimiento destinado a obtener **información verbal**.
- Este procedimiento exige una dinámica interactiva que concreta la observación participante, de tal manera que, esencialmente, el entrevistador **pregunta** y el sujeto **responde**.
- La interacción pregunta-respuesta supone un **acuerdo** o pacto inicial entre ambas partes para que la entrevista sea posible en los términos fijados por el entrevistador (que pueden ser más rígidos o más negociables).

- En este acuerdo el entrevistador aplicará varias tácticas de **persuasión** para motivar al sujeto a responder con el tono y la precisión esperados. Estas tácticas pueden ser más o menos honestas.
- En la entrevista propiamente dicha el entrevistador **registrará** la secuencia de preguntas y respuestas sobre varios soportes (electrónico, químico o papel). En una entrevista auténtica no entregará un cuestionario al sujeto para que lo rellene por su cuenta, a pesar de que este puede ser un recurso complementario. El registro se hará durante el curso de la entrevista con un ritmo determinado o, más raramente, una vez acabada.

Así pues, podemos considerar la entrevista de muchas maneras, una de las cuales es, sin duda, un modelo, protocolo o formato prototípico de la observación participante, casi como un caso particular importante de esta clase de observación. En efecto, el motor de la recogida de información es la interacción entre entrevistador y entrevistado: el diálogo abierto en algunas modalidades de entrevista y la simple dinámica pregunta-respuesta en otras.

En síntesis, la entrevista es una forma de observación participante, centrada en obtener información verbal de un sujeto o grupo, en la cual la interacción admite grados de intensidad como en aquella.

Por lo tanto, habrá como mínimo entrevistas en régimen de observación participante actuante, las habrá en régimen de observación participante implicada y las habrá en régimen de participación-observación, según los grados de proximidad o de implicación del entrevistador respecto al entrevistado.

En consecuencia, según estos grados, las entrevistas serán más o menos **simétricas** o **asimétricas**, entendida esta metáfora en el continuo dominio-subordinación. En una entrevista regida por una estrategia de observación implicada o de participación-observación, las posiciones de poder de entrevistador y entrevistado estarán más igualadas y el entrevistador será probablemente menos directivo; en cambio, en una entrevista con dinámica de observación actuante, con entrevistador y entrevistado más distantes social y emocionalmente, el poder y el mando recaerán en el primero, que será más directivo y aplicará un protocolo más rígido.

A continuación nos ocuparemos de los **tipos de entrevistas**. Las clasificaciones que presentamos no son totalmente exclusivas entre ellas, por lo que los tipos de entrevista a menudo están relacionados e, incluso, se encabalgan.

3.4.1. Tipo de entrevista según la extensión del objeto de estudio

Las preguntas de una entrevista pueden cubrir un área semántica variable, referirse a temas amplios o a puntos concretos. Desde este punto de vista, las entrevistas pueden ser **centradas** (focalizadas) o **no centradas**. Las características respectivas son las siguientes:

Tabla 5

No centradas	Centradas
El contenido abarca una amplia gama de temas con una finalidad que puede ser exhaustiva. En el ámbito clínico son típicas del primer contacto con el paciente o con el sujeto de estudio en orden a un primer diagnóstico.	El contenido se refiere a un área restringida de temas que concentra el alcance de la investigación. Las preguntas se centran en circunstancias o hechos vinculados específicamente al tema de estudio. En el ámbito clínico y en el logopédico particularmente, el requisito de información se referirá a la etiología, el desarrollo del trastorno o la respuesta al tratamiento.
A menudo son entrevistas preparatorias o previas al proceso de recogida sistemática de información con el objetivo de generar un banco de datos sobre el sujeto (por ejemplo, al inicio de un tratamiento o seguimiento).	Como hay una planificación o una demanda previa, el entrevistador conoce el objetivo de la entrevista anticipadamente y crea el guion a partir de este conocimiento. No solamente se buscan datos objetivos, sino la percepción subjetiva que tiene el entrevistado de los hechos o situaciones de referencia.
Suelen ser entrevistas largas y con un ritual no demasiado rígido.	Suelen ser entrevistas más intensivas que extensivas, en las cuales el entrevistador tiene que llevar el timón de la situación y hacerlo con habilidad.
	A menudo sirven para confirmar ciertas hipótesis que el investigador se había formulado al analizar los hechos previos. Por eso puede repetir una pregunta con una variante, reformularla totalmente, apoyar su expresión verbal en material visual (gestos, imágenes), recursos todos ellos en busca de la respuesta buscada.

3.4.2. Tipo de entrevista según la profundidad en ahondar en las motivaciones o razones del sujeto

Las preguntas de una entrevista pueden estar organizadas y secuenciadas de tal manera que las respuestas revelen progresivamente zonas cada vez más profundas de la intimidad del sujeto. En estos casos, el entrevistador podrá intervenir para reconducir las respuestas que lo requieran en esta misma dirección, que es la de una profundización progresiva en las motivaciones o en el trasfondo de aquello que dice el entrevistado.

Evidentemente, en el polo contrario, una entrevista podrá ser concebida con la intención simple de recoger información objetiva, verificable, sin remover las capas más ocultas de la persona entrevistada.

En medio de los dos polos encontraremos variantes híbridas con una mezcla de ambas estrategias. Tendremos, pues, entrevistas superficiales o sin profundidad y entrevistas en profundidad. Las características respectivas se reparten de la manera que muestra la tabla siguiente:

Tabla 6

Superficiales	En profundidad
No hace falta una relación muy asentada entre entrevistador y entrevistado: basta con el contacto comunicativo inicial.	Progresan sobre un vínculo previo, consolidado, entre entrevistador y entrevistado, el cual tiene que surgir al inicio de la entrevista, inicio que, por eso, es lento.
Siguen un modelo de interacción impersonal o, como máximo, de diálogo. Por lo tanto, tienden a ser entrevistas asimétricas.	De partida, siguen el modelo del diálogo, el encuentro o la conversación. Por lo tanto, son entrevistas simétricas en una interacción frente a frente
Buscan valores objetivos, éticos, provechosos desde el punto de vista del investigador, hecho que exige información en clave realista.	Buscan valores subjetivos, émicos, significativos para el entrevistado. Al entrevistador no le interesan las «verdades» sino la comprensión de lo que dice el sujeto e intenta ver el mundo desde su posición.
Pueden tener una extensión variable.	En general son entrevistas largas.
Son típicas del trabajo sociológico, de los estudios de marketing, demográficos, etc.	Son típicas de la clínica tanto de la vertiente diagnóstica como de la terapéutica. También se pueden encontrar en el trabajo etnográfico, en la psicología fenomenológica, en la etnometodología.

3.4.3. Tipo de entrevista según el número de sujetos entrevistados

En este caso interpretaremos el alcance de la entrevista no refiriéndolo al contenido de la información prevista sino al número de sujetos que son abordados en una misma sesión. La entrevista se puede hacer con grupos. En consecuencia, hablamos de entrevistas individuales y de entrevistas grupales o colectivas. Nos limitaremos a dar las características básicas de las entrevistas grupales; de las individuales, con las cuales contrastan, ya hemos hablado en cantidad suficiente y seguiremos hablando.

Características de las entrevistas grupales o colectivas

- Son entrevistas hechas a dos o más individuos en una sola sesión.
- El grupo es homogéneo; de lo contrario, la entrevista se puede bloquear al generar una dinámica conflictiva o prolongada.
- Si se plantea como entrevista estructurada, el grupo rellena conjuntamente un cuestionario.
- Si se plantea en forma no estructurada, abierta y oral, el grupo tiene que discutir la respuesta antes de darla como definitiva al entrevistador. Esto

se logra en un proceso dinámico de discusión; si el grupo es homogéneo, el debate puede ser fluido y constructivo.

- Suelen ser poco directivas: la dirección del debate suele adoptar la forma de una moderación de turnos de palabra en la que se procura que todo el mundo intervenga y que no haya desequilibrios en la jerarquía de intervenciones (por ejemplo, en una entrevista grupal a una familia o a un claustro de profesores).
- Sirven para obtener claves sobre el significado de los procesos grupales (por ejemplo, la génesis de una opinión, la influencia del grupo sobre los individuos).

3.4.4. Tipo de entrevista según el grado de planificación o de rigidez del guion de la entrevista

Las entrevistas se pueden hacer con guiones muy organizados, detallados, precisos, los cuales dejan poco margen a la espontaneidad del entrevistador y el entrevistado. Pero también pueden partir de un guion muy breve, que deje al aire la mayoría de las decisiones que hay que tomar en el transcurso de la interacción. Y, como siempre, también será posible la vía intermedia.

Así pues, tenemos entrevistas estructuradas (o cerradas), no estructuradas (o abiertas) y, en medio, entrevistas semiestructuradas. Primero contrastaremos las dos primeras, como extremos de las posibilidades de planificación, y después daremos algunas claves sobre cuál sería la vía del medio.

Tabla 7

Estructuradas	No estructuradas
Se hacen sobre un guion exhaustivo y rígido, preparado anticipadamente, que intenta prever todas las circunstancias de la situación. El ritmo de la entrevista está preestablecido.	Se hacen a partir de un guion embrionario que no prevé las posibles circunstancias de la entrevista.
No se pueden introducir cambios o se pueden introducir muy pocos. Si aun así el entrevistador se ve obligado a introducir sobre la marcha, tendrían que estar previstos.	Por lo tanto, el entrevistador tiene que improvisar a menudo según su sentido común, pero también la orientación teórica y metodológica que sigue.
A veces, la lista de preguntas se presenta en forma de cuestionario, a veces estandarizado. El sujeto responderá a escalas de estimación, alternativas de respuesta, etc. El cuestionario no se responde necesariamente en presencia del entrevistador.	A pesar de que los objetivos generales están definidos, la lista de preguntas es en parte flexible y completable a partir de un núcleo inicial. Las preguntas son formuladas verbalmente por el entrevistador.
En línea con el punto anterior, el espectro de respuestas está bastante previsto, puesto que el propio protocolo lo limita.	A menudo hay respuestas no esperadas, no imaginadas. La entrevista toma la forma de conversación.

Estructuradas	No estructuradas
El escenario de estas entrevistas es cerrado. Cuando no hay cuestionario, tiene el formato estímulo-respuesta. Hay consignas estrictas y un control considerable.	El escenario de estas entrevistas es abierto, no tiene muchas consignas ni control (se podrían desarrollar en el rincón de un bar tranquilo, en un banco público, en el comedor de una casa).

Las **entrevistas semiestructuradas** no llegan a tener la planificación rígida de las estructuradas ni el carácter improvisado de las no estructuradas. Es difícil dar criterios de cómo se concretan exactamente, dado que hay diferentes estrategias para conseguir situarse, en este terreno, en una zona intermedia entre los dos tipos extremos de entrevista que hemos descrito. Aun así, una estrategia bastante utilizada es la de combinar respuestas abiertas, que dejan un margen amplio, con respuestas más cerradas –más de tipo cuestionario–, las cuales no permiten ninguna desviación respecto de las variantes previstas. En consecuencia, una parte de la entrevista se desarrolla con un ritual más inflexible, mientras que la otra adopta necesariamente un aire más próximo a la conversación.

3.4.5. Tipo de entrevista según el grado de libertad de las respuestas

Esta clasificación no es más que una especificación de la que acabamos de exponer y concreta y desarrolla el tipo de respuestas previstas por el protocolo. Aun así, vale la pena de tratarla por separado con objeto de incorporar algunos matices.

En un extremo, la respuesta del entrevistado puede consistir en una cruz sobre una alternativa de respuesta, en un sí o un no, o en la elección de una valoración en una escala numérica, tal como hemos visto en los ejemplos anteriores; pero en el otro extremo, puede expresarse en un discurso con pocas restricciones, prolongado y espontáneo. Por lo tanto, tendremos entrevistas con respuestas cerradas y entrevistas con respuestas abiertas.

Tabla 8

De respuesta cerrada	De respuesta abierta
Respuestas propias de las entrevistas estructuradas y contestadas a menudo por escrito, en formato de cuestionario.	Respuestas propias de las entrevistas no estructuradas, que casi siempre son formuladas verbalmente.
El sujeto no tiene que decir activamente la respuesta sino solo marcar la elección entre dos o más alternativas.	El sujeto responde libremente dentro del marco de la pregunta que le ha hecho el entrevistador. Las respuestas pueden ser largas.
La lista de respuestas es formalmente homogénea, lo cual facilita el tratamiento matemático o estadístico.	El material verbal recogido no se presta directamente al tratamiento estadístico y tiene que ser categorizado antes de ser abordado mediante análisis de contenido.

Ejemplo: respuestas cerradas en entrevista estructurada de tipo cuestionario

Podéis ver algunos ejemplos de este tipo de respuestas, muy conocidas.

1) Pregunta con respuesta montada sobre escala de estimación:

¿Qué probabilidad cree que tiene su hijo/a de corregir los problemas de voz con el tratamiento que le aplicaremos y los ejercicios que tendrá que hacer en casa en colaboración con la familia?

Muy alta

Alta

Media

Baja

Muy baja

2) Pregunta con respuesta montada sobre alternativas de respuesta categoriales:

¿Qué es lo que más le preocupa de los problemas de pronunciación de su alumno/a?

- a) Que se rían de él en clase.
- b) Que la tensión que pasa lo lleve a crear conflictos al aula.
- c) Que no supere las evaluaciones y se desanime.
- d) Los problemas con sus padres.
- e) Que yo no sea capaz de gestionar el problema.

3) Pregunta con respuesta montada sobre dicotomía categorial:

Una voz muy impostada y una buena prosodia ayudan a encontrar trabajo.

Verdadero (Sí)

Falso (No)

3.4.6. Tipo de entrevista según la literalidad o intención de las preguntas

El entrevistador puede dar a su pregunta un sentido literal y esperar que la interpretación del sujeto sea igualmente literal. Pero también puede utilizar las preguntas como cebos o estímulos que tienen que inducir respuestas relacionadas indirectamente con la pregunta. Distinguiremos, pues, entre entrevistas con preguntas directas y entrevistas con preguntas indirectas.

Esta dicotomía mantiene una relación lejana con las dos previas (por ejemplo, una respuesta cerrada en una entrevista altamente estructurada puede ser movilizada difícilmente por una pregunta indirecta). Con todo, ofrece suficiente interés por sí misma para merecer un tratamiento aparte.

Tabla 9

De pregunta directa	De pregunta indirecta
Las preguntas no quieren decir nada más que lo que expresan literalmente.	La pregunta tiene un sentido figurado diferente al aparente, más allá de su significado explícito o literal.
Hay una correspondencia semántica de uno a uno entre pregunta y respuesta (la pregunta solo puede suscitar una respuesta y la respuesta solo puede venir de una pregunta).	El significado de pregunta y respuesta está en relación multívoca, de uno a muchos (una sola pregunta puede remitir a varias respuestas).
El entrevistado puede inferir fácilmente el tipo de información que busca el entrevistador.	El entrevistado tiene dificultades para inferir qué es lo que quiere saber exactamente el entrevistador.

3.4.7. Tipo de entrevista según el rol del entrevistador

El rol del entrevistador también tiene que estar precisado por el protocolo. Además de especificar las consignas iniciales, las preguntas, las pausas entre preguntas, el tipo de respuestas requerido, la clase de registro que se hace, etc., el protocolo tiene que indicar cómo ha de conducir la entrevista el entrevistador, cómo y cuándo tiene que intervenir; en definitiva, tiene que fijar la «actuación» instruyéndolo sobre el grado de control que debe ejercer en el curso de la entrevista. Por eso se distingue entre entrevistas directivas y no directivas:

Tabla 10

Directivas	No directivas
El rol del entrevistador tiende a ser activo.	El rol del entrevistador tiende a ser pasivo si bien interesado y atento.
La táctica de conducción de la entrevista comporta no solamente la demanda de respuestas sino también su canalización mediante numerosas intervenciones del entrevistador.	La táctica de conducción de la entrevista consiste en dejar un buen margen de iniciativa al sujeto a la hora de responder.
El sujeto, pues, es manipulado.	El sujeto está poco manipulado.
Son entrevistas con un grado de estructuración alto.	La estructuración es baja.

Directivas	No directivas
Por lo tanto, son entrevistas que propician la asimetría y la falta de reciprocidad, a pesar de que esto no siempre es evidente.	Por lo tanto, son entrevistas que propician la simetría y la reciprocidad.
Aunque pueda parecer lo contrario, es difícil que estas entrevistas consigan progresar en profundidad hacia el interior del sujeto.	Permiten progresar en profundidad hacia el fondo de las motivaciones del sujeto, a pesar de que hacen falta otras condiciones además de la no directividad para conseguirlo.
En estas entrevistas no interesa tanto la versión del sujeto como el valor de los datos desde la perspectiva del investigador.	La finalidad de estas entrevistas suele ser exploratoria: tratan de sacar a la luz la percepción que el sujeto tiene de un tema, conduciéndolo a dialogar con él mismo. Así pues, se quiere «vaciar» al sujeto respecto a un marco de referencia informativo.

Nota

La entrevista no directiva y en profundidad es una creación de Carl Rogers en el ámbito de la psicoterapia. Desde este ámbito se ha ido difundiendo a otros campos de la investigación psicológica.

En estas entrevistas, el entrevistador introduce el tema central en el comienzo y, a partir de este momento, mantiene una actitud de comprensión y empatía hacia el sujeto, al cual, sin embargo, procura no interrumpir demasiado ni hacerle preguntas complementarias. Aun así, cuando hay una interrupción espontánea, quizás insistirá en otros aspectos del tema clave o introducirá otro relacionado, sin forzar la línea de exposición del entrevistado.

3.4.8. Integración y adscripción metodológica de los diferentes tipos de entrevista

Los diferentes tipos de entrevistas son a menudo combinables o compatibles. Una entrevista se puede clasificar en más de uno de los tipos presentados y, a veces, las diferentes denominaciones que recibe no son sino facetas de una misma concepción, dado que las clasificaciones de las que provienen están relacionadas entre ellas.

Así, por ejemplo:

- Una entrevista estructurada, con un cuestionario asociado, exigirá respuestas cerradas, será seguramente bastante dirigida y no permitirá recoger información en profundidad.
- Una entrevista no estructurada, del tipo «conversación», podrá tener respuestas abiertas y se podrá hacer de manera no dirigida, de modo que permitirá acceder a información íntima, en profundidad.

Cada clase de entrevista no es, en términos absolutos, mejor o peor que las otras. Se adapta sencillamente a un tipo de objetivos, situaciones o datos.

De hecho, diferentes tipos de entrevista se pueden emplear en régimen secuencial para cubrir fases sucesivas de la recogida de datos. Una entrevista no estructurada puede ayudar a preparar una estructurada; una no centrada puede ser el punto de partida para otra centrada.

Dicho esto, es cierto igualmente que esta secuenciación no es obligatoria y que el científico social elige a menudo entre modelos opuestos según sus preferencias metodológicas. Precisamente, en el contexto de estas preferencias, los practicantes de los métodos cualitativos tenderán a preferir las entrevistas más simétricas, recíprocas, con apariencia de diálogo o conversación, que dejan espacio para la expresión libre del sujeto, de sus puntos de vista y de sus valores.

El contexto clínico

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que las entrevistas hechas en un contexto clínico, tanto si es de investigación como si se trata de terapia o tratamiento, tienen particularidades que las orientan indefectiblemente hacia un tipo determinado de protocolo. Así, sería excesivo pretender, por ejemplo, que en una investigación logopédica o en un tratamiento el investigador o el profesional estén al mismo nivel que el sujeto o paciente. Evidentemente, en este caso la entrevista no podrá ser muy simétrica, puesto que quien tiene el conocimiento y el poder de curación no es el sujeto. Más allá de todo esto, será una entrevista bastante directiva. Ahora bien, este sesgo no excluye que en los primeros contactos con este mismo sujeto el protocolo sea más abierto y la directividad menor (sobre todo si se trata de un niño o de una persona joven) para generar confianza y establecer un vínculo inicial mínimo o para que aflore el espíritu colaborativo del sujeto, todo ello en orden a la interacción posterior.

Podéis ver:

S. Kvale (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata (págs. 38-39).

Las entrevistas, sea cual sea el formato y la intención, son el medio fundamental para obtener información verbal de un sujeto en una situación de interacción social.

3.5. La entrevista clínica en logopedia

La tipología de entrevistas que hemos expuesto hasta aquí se basaba en criterios metodológicos. En cambio, la denominación *entrevista clínica* obedece a criterios de finalidad y sugiere el contexto y el objetivo que persigue. En general, se entiende que una entrevista clínica se puede celebrar tanto en el marco de una investigación como en el de una terapia o una actuación profesional. Ahora bien, se suele entender también que, mientras que la entrevista celebrada en el curso de una intervención diagnóstica o terapéutica aplica conocimientos teóricos consensuados y protocolos ya existentes (validados por investigaciones previas, por el cúmulo de experiencia profesional o por ambas cosas), la entrevista de investigación está más obligada a innovar y a probar,

tanto si es más deductiva como si es más inductiva; a pesar de que aprovecha técnicas preexistentes, una de sus aspiraciones es encontrar nuevas soluciones o recursos.

A continuación nos decantaremos más por la entrevista diagnóstica y terapéutica por su mayor especificidad y concreción, y nos situaremos en el terreno propio de la logopedia. La estructura mínima de una de estas entrevistas se puede diseñar a partir de estos «paquetes» de preguntas y observaciones:

- **Preguntas sobre las manifestaciones y disfunciones actuales del trastorno** objeto de la visita. Esto equivale a preguntar cuáles son los síntomas y cómo los vive el sujeto, y qué representación se hace de ellos. Hay que registrar no solamente las respuestas verbales sino también las manifestaciones emocionales y las actitudes con las que el sujeto acompaña las respuestas.
- **Preguntas sobre los antecedentes personales o familiares de los síntomas; anamnesis personal y familiar**, con un énfasis especial sobre el historial de desarrollo del lenguaje y el rendimiento escolar, sobre todo en el caso de niños y jóvenes. Estas preguntas tendrían que indagar también sobre las consecuencias que en la vida familiar, laboral y social del paciente han tenido estos síntomas a lo largo del tiempo.
- **Preguntas sobre el historial clínico y/o médico del sujeto**, al margen del lenguaje y la comunicación, en la medida en que puedan tener relación con los síntomas específicos que han provocado la demanda de ayuda.
- **Observación sobre los patrones de comunicación no verbal del sujeto respecto del entrevistador**. De este modo, se dispone de información adicional, confirmatoria o contradictoria, agregable a la que dan las respuestas verbales del sujeto. Además, estos patrones también pueden aportar información sobre la relación entre entrevistador y entrevistado, terapeuta y paciente. Algunas preguntas del entrevistador pueden tener como función confirmar hipótesis nacidas de la observación del comportamiento no verbal.

Los tres primeros «paquetes» se pueden administrar en el mismo orden con el que aparecen aquí, mientras que el cuarto fija la actitud del entrevistador a lo largo de la entrevista. Una vez hecho un primer contacto informal, las primeras fases de la entrevista tienden a menudo a ser bastante estructuradas cuando la información que se solicita es de orden objetivo o poco susceptible de interpretación por parte del sujeto (problemas actuales, síntomas, antecedentes o enfermedades); pero cuando el entrevistador tiene que hurgar en aspectos más profundos del estado del sujeto o detectar repercusiones más indirectas de la patología (por ejemplo, los efectos que tiene sobre la familia o sobre el rendimiento laboral) la estrategia suele ser menos directiva y más abierta.

Lectura recomendada

J. Fernández de Valle (1997). «La Entrevista». En: G. Buela-Casal; J. C. Sierra (eds.). *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones* (págs. 277-279). Madrid: Siglo XXI.

Las habilidades comunicativas

Cualquier entrevista exige del entrevistador habilidades comunicativas, pero en el ámbito de la clínica esta exigencia se impone con una especial rotundidad. El diagnosticador, el terapeuta, como cualquier observador participante pero con más urgencia y rigor, tiene que establecer un vínculo mínimo con el sujeto para anclar la interacción con él sobre una base sólida y, de hecho, para ayudarlo en el curso de la terapia. Sería paradójico que, en una intervención dirigida a resolver problemas de lenguaje y comunicación el terapeuta tuviera carencias en esta clase de competencias.

No basta con saber qué preguntas hay que hacer, sino que hay que saber igualmente cómo expresarlas o formularlas, cómo gestionarlas de manera adecuada. En la práctica logopédica se recomienda prestar atención especial al establecimiento inicial de una buena relación comunicativa con el paciente, incluso antes de precisar la razón de la consulta o emprender la recogida de información. Esta buena base no solamente facilita la entrevista como canal de información en ambos sentidos, sino que también prepara el terreno para cuando el terapeuta explica los síntomas al paciente, le hace un pronóstico y le aclara el plan de trabajo a lo largo del tratamiento. Así se logra, al menos parcialmente, una visión compartida sobre el trastorno.

Ejemplo

A continuación ofrecemos un guion de una **primera entrevista logopédica**, en el cual se puede apreciar cómo la entrevista puede adoptar, a lo largo de su curso, varios formatos, más abiertos o más cerrados, más directivos o más libres, más centrados en un tema o repartidos en varios temas, etc. Este enfoque se debe a Buckman y lo hemos adaptado a partir del original castellano de: <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/221/como-es-la-entrevista-con-el-logopeda.html>.

Las directrices del inicio de la entrevista son las siguientes:

- El entrevistador logopeda adopta una actitud de escucha, tolerancia y respeto absoluto.
- Se confirma la presencia de progenitores, tutores o responsables en caso de niños o menores.
- Se prevé la duración de la entrevista.
- Se tiene cuidado con el clima y el entorno, que tiene que ser cálido y cordial.
- Se empieza con una pregunta abierta.
- Se indaga, también abiertamente, sobre cómo entienden la salud el padre, la madre o los responsables presentes.
- Se mantiene una actitud positiva ante las posibles discrepancias del padre y la madre o entre los acompañantes.
- Se indaga sobre qué información quieren o esperan obtener los progenitores o acompañantes.
- Se establece el plan de trabajo, que se comunica al paciente y a los acompañantes. Los elementos de este plan pueden ser: explicación y orientación sobre el diagnóstico, pautas preventivas, abordaje inicial de la terapia, estrategias de comu-

nicación útiles en relación con el trastorno, previsiones de futuro, comparación con otros pacientes parecidos, etc.

Las directrices del desarrollo de la entrevista son las siguientes:

- Conviene tener el protocolo cerca, al alcance de la mano.
- Hay que saber cómo se enteraron de la patología. ¿Cómo se les comunicó? ¿Qué les dijeron?
- Hay que desmitificar o relativizar dentro de lo posible los mitos que circulan sobre el trastorno.
- Hay que tener presente que en esta fase todo son hipótesis –sostenidas, eso sí– según la información que se va recibiendo (nacimiento, primeras señales de alarma, visitas al médico, al psicólogo, problemas en la escuela, en el trabajo etc.).
- Se tiene que utilizar un lenguaje sencillo, al alcance del paciente y de los acompañantes.
- Hay que centrarse en los conceptos que van apareciendo. Si hace falta, se tienen que corregir errores, omisiones, contradicciones, pero es perjudicial abrumar al paciente y acompañantes con términos técnicos, teorías, metodologías.
- Hay que evitar explicaciones que no vengan a cuento y que puedan obstaculizar el curso de la entrevista.
- Al entrar en la historia del paciente, se puede ir recapitulando y fijando la información de vez en cuando. Así, se crea además la sensación de avanzar por peldaños sólidos.
- Es conveniente comprobar periódicamente, mediante alguna pregunta, si no ha habido malentendidos, si se ha entendido lo que se ha dicho o si hace falta más tiempo para elaborarlo.
- Con relación al punto anterior, a menudo interesa hacer preguntas de seguimiento.
- Hay que estar atento a si se produce la necesaria reconversión de ideas del paciente y acompañantes y utilizar técnicas de negociación para confluir en el mismo punto de vista.
- Si fuera conveniente, hay que plantear la posibilidad de abordar el trastorno de manera plural con la ayuda de otros profesionales de la salud: otorrinolaringólogos, psicólogos, psicopedagogos, etc.
- Puede ser útil usar material de apoyo –revistas, vídeos, fotografías, trípticos o noticias– para que se entienda bien la argumentación y la lógica empleada en el diagnóstico o la prescripción terapéutica.
- Hay que observar y tomar nota de los mecanismos de apoyo mutuo, familiar o grupal entre el paciente y los progenitores o acompañantes.
- A lo largo de la entrevista conviene hacer pequeñas devoluciones en forma de resumen de las ideas principales surgidas durante el diálogo.
- En todo caso, interesa obtener el máximo de información respecto al trastorno y las circunstancias que lo han rodeado, para garantizar cualquier decisión, y particularmente, un diagnóstico y una terapia acertados.
- Conviene insistir en que se expresen todas las dudas que afloran y que se hagan todas las preguntas necesarias, para aclarar temas en esta primera entrevista, para aclararlas en posteriores entrevistas o, incluso, para formularlas a otros profesionales dentro del equipo interdisciplinario.
- Habrá que negociar y especificar el calendario de sesiones.

- Se tendrá que acabar la entrevista haciendo una devolución clara y al alcance de todo el mundo, tranquilizadora y que genere el clima de confianza indispensable para las sesiones siguientes.

La entrevista clínica y, particularmente, la entrevista clínica en logopedia requieren habilidades comunicativas del entrevistador y se organizan a partir de guiones flexibles pero atentos a la eficiencia y productividad del diálogo con paciente y acompañantes.

3.6. Aspectos de la figura del informante en la investigación y la práctica logopédica

En el marco de la observación participante, particularmente cuando se aplica en enfoques de tipo etnográfico, los sujetos que proporcionan la información verbal o escrita son llamados **informantes**. El informante no es solamente una fuente de información o de datos, como indica su nombre, sino también un comunicador que **intercambia mensajes con el investigador o el profesional de manera intencional, voluntaria y consciente, después de haber establecido ciertos pactos con él**, pactos que incluso pueden comportar la existencia de un vínculo personal.

Creemos que este concepto se puede generalizar sin muchas dificultades fuera del ámbito etnográfico a otros sectores de las ciencias humanas, como casi cualquier investigación o práctica en los terrenos social, sanitario o educativo. Es indiscutible que investigadores o terapeutas tienen que obtener la información requerida mediante la interacción con sujetos, los cuales la abastecen voluntariamente después de hacer un contrato o llegar a un acuerdo, implícito o explícito. Así pues, los sujetos son entrevistados o abordados en un contexto de observación participante y, además, son estrictamente informantes. Un sujeto que responde, que pregunta para ser respondido, que rellena un autoinforme o un cuestionario, que escribe un diario o que recupera un escrito del pasado, siguiendo instrucciones del terapeuta, y le entrega estos documentos a sabiendas de qué hace y por qué lo hace, es indudablemente un informante con toda las implicaciones metodológicas que arrastra esta figura como fuente capital de significados émicos, es decir, nacidos en el punto de vista del sujeto.

Está claro que hay varios tipos o rangos de informantes, desde los que se limitan a responder preguntas puntuales y concretas hasta los que se convierten prácticamente en asesores de los investigadores (casi miembros del equipo de investigación) o interlocutores privilegiados del terapeuta y pueden llegar a ser piezas clave en la validación de una interpretación o de unas conclusiones.

Por otro lado:

- Un informante puede proporcionar información sobre sí mismo o sobre otras personas, es decir, puede actuar como **autoinformante** o como **aloinformante**.
- Un informante puede hacer juicios desde una posición muy cercana al fenómeno analizado o desde una lejana. Por ejemplo, en el caso de la intervención sobre un trastorno de la comunicación, la posición más próxima al trastorno y a sus consecuencias será la de la madre o el padre, la de los hermanos o quizás la del maestro. Otros informantes, como los compañeros de clase, vecinos o familiares más alejados emitirán sus juicios desde más lejos; habrán convivido menos con el paciente y su trastorno. A estos informantes «ceranos» los consideramos **internos**, puesto que pertenecen al núcleo de los sistemas sociales y familiares en los que vive el paciente, mientras que a los «lejanos» los consideramos **externos** en cuanto que existen fuera de estos sistemas o de estos núcleos.
- Un informante puede actuar como informante **actual** o **a posteriori**. En una intervención terapéutica, los primeros ofrecerían la información pertinente dentro de la sesión en curso, mientras que los segundos la ofrecerían después, en sesiones posteriores o fuera de estas, de manera retrospectiva.

Con todo, si bien el valor metodológico del informante en la investigación cualitativa y en la observación participante es incontrovertible, su papel en el contexto de una intervención terapéutica pierde relevancia justamente porque su función no es contingente ni opcional en este contexto, más bien obligada y necesaria. Y esta consideración, naturalmente, es aplicable especialmente a la intervención logopédica. Es obvio que el perfil del informante clásico en logopedia se desvanece precisamente porque tanto el propio paciente como los progenitores o acompañantes **no pueden hacer otra función más que la de informantes** y, además de todo ello, el foco de la atención del profesional es justamente el lenguaje como herramienta de comunicación.

Es decir, el perfil de un informante en psicología o antropología social o cultural se ve concentrado y reforzado en el de un paciente que pone de manifiesto unos síntomas hablando o intentándolo. Cuando quienes aportan información son familiares, maestros o cualquier responsable del paciente, su función se asemeja más a la del informante clásico en cuanto que suministran información relativa al trastorno tratado con su propio lenguaje, en principio libre de trastorno.

El sujeto o paciente en el ámbito logopédico es un informante «obligado»; la demanda de atención terapéutica no le deja otra opción. Los familiares, maestros o responsables del paciente son informantes en el sentido más tradicional del término.

3.7. Las fuentes documentales en logopedia

En cualquier tipo de investigación conductual y social los documentos son una fuente de datos importante, a veces un recurso único, a veces un recurso fundamental, a veces una opción secundaria o complementaria de la recogida de información.

Aquí nos referiremos a los documentos textuales, escritos; no nos referiremos, por ejemplo, a los documentos audiovisuales. Desde este punto de vista, conviene distinguir los documentos de las transcripciones por razones metodológicas:

- Un **documento** es un texto generado, redactado, escrito, por uno o varios autores sobre cualquier tipo de soporte que admita la escritura o gráficos: papel, pizarra, pantalla, pared (en el caso de los grafitis), etc.
- Una **transcripción** es una recodificación en forma de escritura del discurso oral de uno o más sujetos, de una conversación o interacción verbal, recodificación hecha en vivo o a partir de materiales grabados previamente en audio o vídeo.

No obstante, en las líneas siguientes no haremos esta distinción porque no es demasiado pertinente respecto de los contenidos que expondremos y porque al final, en los dos casos, el producto es un texto, y la información suministrada al investigador o al terapeuta estará codificada dentro de este texto.

Es fácil imaginar la utilidad de los documentos en la práctica profesional logopédica y en prácticas afines. Obviamente, intervenir sobre escolares que sufren trastornos de la expresión escrita o disgrafías diversas comportará analizar material textual que han producido, y el mismo razonamiento se aplicará a sujetos con problemas de dislexia o de lectura en general.

Sin embargo, al margen de obviedades como estas, tanto investigadores como terapeutas en logopedia pueden sacar partido de diferentes tipos de documentos: pueden pedir a los pacientes o a otros responsables, como familiares o maestros, que rellenen autoinformes, pueden recomendar la redacción de diarios (o solicitar los que tal vez ya se han escrito), pueden analizar trabajos escolares, correspondencia en papel o en soporte electrónico, etc.

Tal como se desprende del párrafo anterior, estos documentos pueden ser **espontáneos**, generados por el sujeto por iniciativa propia en cualquier situación, o **a demanda**, escritos por una petición explícita del investigador o el terapeuta. En todas estas circunstancias nos referimos a documentos escritos por individuos concretos, por lo cual estos documentos serán **personales** (no oficiales), además de **confidenciales** o **privados** (no públicos), tal como corresponde a un contexto clínico: la información quedará bajo la custodia del equipo de investigación o de intervención.

A continuación daremos algunos detalles de los dos documentos más utilizados en contextos de investigación o de intervención clínica: los autoinformes y los diarios.

3.7.1. Autoinformes

Los autoinformes son descripciones textuales que un sujeto hace de su comportamiento en determinadas situaciones después de un proceso de autoobservación orientada por el científico o el profesional.

Hay que tener en cuenta que los autoinformes o informes de autoobservación son textos generados en alguna modalidad de observación participante. Esto es así por dos razones:

- Por un lado, porque estos textos consisten en descripciones del propio comportamiento hechas por una persona a partir de las instrucciones que le ha dado el investigador con el cual ha mantenido algún tipo de relación.
- Por otro lado, porque la autoobservación que da lugar al autoinforme puede entenderse, tal como hemos dicho, como una observación de sí mismo, un tipo extremo de observación participante en la que observador y observado coinciden en el mismo individuo.

Un autoinforme es un **texto**, es **información escrita**. No nos referimos a descripciones verbales hechas ante el psicólogo, que no constituirían, tal como sabemos, material documental. Un sujeto hace un autoinforme a partir de una demanda formal de un investigador o de un profesional clínico. Este último tiene que explicar al sujeto cómo hacer la descripción, qué características ha de tener el redactado y cómo se debe organizar la crónica de los hechos. Entonces el sujeto estará atento a su propia conducta en diferentes ámbitos de su vida y, fuera del alcance de la mirada del observador, hará el informe, que será revisado posteriormente por este.

El sujeto tiene que sentirse libre y escribir cómoda y sinceramente, con la máxima espontaneidad; pero también tiene que someterse a una **disciplina textual** para proporcionar un material mínimamente sistemático y objetivo, que pueda ser analizado con garantías. Si el informe se entrega periódicamente,

Ved también

Hemos visto la autoobservación en profundidad en el apartado «Grados y modalidades de la observación participante».

el primero que el sujeto presente al clínico tendrá probablemente carencias y contendrá errores. Estos, aun así, se podrán corregir a lo largo del tiempo en el que profesional y paciente estén en contacto.

El problema metodológico central de los autoinformes es indudablemente su **objetividad**. Ahora bien, como en cualquier otro registro o documento cualitativo, cuando pedimos objetividad al sujeto narrador o que se autodescribe queremos pedirle que sea coherente en su subjetividad, que sea honrado consigo mismo, sincero desde esta perspectiva. Nunca le exigiríamos que nos proporcionara la información más fehaciente, la más cercana al consenso científico. Y esto por dos razones:

- Porque el sujeto casi nunca está en condiciones de aproximarse a la «verdad» de este consenso, a la verdad del científico; no tiene ni la oportunidad ni la competencia necesaria para hacerlo.
- Porque lo que busca justamente el investigador cualitativo es que el sujeto le entregue **su versión** de los hechos que le interesan, con objeto de compararla con otras versiones, incluida la del propio investigador.

Con todo, la objetividad de un autoinforme depende también de la clase de material que tiene que producir el sujeto y de la clase de instrucciones que se le han dado. Así, no se puede pedir la misma objetividad a los autoinformes que entrega un paciente joven que a los que entregan sus padres.

Por otro lado, las instrucciones que recibe el sujeto sobre qué escribir y cómo escribirlo pueden ser más o menos detalladas o restrictivas. Cuanto más restrictivas sean las normas, más fácil lo tendrá el investigador a la hora de analizar el texto y más difícil lo tendrá el sujeto a la hora de ser espontáneo y visceral.

A pesar de esta óptica relativista sobre la objetividad, hay que garantizar igualmente la verosimilitud del autoinforme, su grado de vinculación con la realidad circundante, su **realismo**, si queréis. Este realismo tiene tres dimensiones:

- La **contrastabilidad**, que detecta hasta qué punto la información que da el sujeto puede ser probada. Un informe con muchos contenidos sobre estados mentales o emocionales puntúa bajo en esta dimensión, puesto que estos estados son difícilmente probables.
- La **accesibilidad** de la información, que trata de fijar el grado en el que los temas del autoinforme eran accesibles al sujeto. Si este tiene que referirse a cuestiones que le son poco o nada accesibles, entonces puede inventárselas o trata de deducirlas, de forma que la interpretación del material se hace más arriesgada.

Lectura recomendada

T. Anguera (1995). «Recogida de datos cualitativos». En: T. Anguera y otros (eds.). *Métodos de investigación en psicología* (págs. 523-547). Madrid: Síntesis.

- El **tiempo pasado** entre los acontecimientos relatados y la confección del autoinforme. Naturalmente, cuanto más tiempo haya transcurrido más recurso habrá que hacer a la memoria y menos fiable será el autoinforme desde el punto de vista actual, el de la verosimilitud.

3.7.2. Diarios

Los diarios son series de anotaciones que un sujeto hace sobre sus experiencias y las circunstancias que las acompañan, día a día o casi día a día, a lo largo de una fase de su vida.

Los diarios auténticos son textos en los que el protagonista y el autor coinciden. En su momento fueron escritos por un sujeto de investigación potencial, el cual en general no sospechaba, en el momento de poner sus palabras sobre el papel, que serían leídos por un científico o un clínico. Esta característica, sin embargo, tiene una excepción en los diarios iniciados y desarrollados a partir de una recomendación del terapeuta o el educador, probablemente como un recurso más en el camino de un mejor conocimiento del paciente o del pupilo. Aun así, también en este caso el diario será escrito por el sujeto sin intervención del investigador.

Ciertamente, hay diarios escritos por investigadores de campo que son formas poco sistemáticas de registro narrativo. El diario de Darwin, que documenta su vuelta al mundo a bordo del *Beagle*, tiene un valor parecido en el ámbito de la biología evolucionista.

Vistas estas dos posibilidades, reconocemos dos tipos de diarios:

- **Autodiarios o endodiarios.** Son los auténticos diarios con valor documental, textos redactados en primera persona, escritos por un sujeto sobre temas de su vida –en el caso de la logopedia, serían informativos los diarios en los que el trastorno y las consecuencias personales y sociales fueran el eje principal de la narrativa.
- **Alodiarios o exodiarios.** Son diarios con valor de registro narrativo, escritos por un investigador sobre el tema y sujetos que investigan. Se trata de materiales de observación participante o no participante. Los textos suelen estar redactados en tercera persona.

En síntesis, los autodiarios ofrecen información que, a pesar de haber sido seleccionada por el sujeto (que incluye lo que es más importante para él), tiene que ser filtrada, categorizada y convertida en un corpus de datos. En cambio, los alodiarios ya han sido filtrados, si bien superficialmente, mediante la percepción entrenada del científico, que brinda información convertible más fácilmente en datos.

Los diarios son el documento personal más completo y representativo. En este sentido, un diario –sobre todo un diario íntimo y mínimamente completo– es una verdadera proyección del sujeto sobre el papel, una proyección en forma de escritura, donde quedan grabados sus puntos de vista, su funcionamiento emocional y relacional, sus estructuras cognitivas, su curso vital.

Evidentemente, los diarios son escritos con el apoyo del recuerdo a corto o medio plazo. Habitualmente, las incidencias y los sentimientos que van trazando la trayectoria biográfica del sujeto son trasladados al papel poco después de que se hayan producido o experimentado; por eso los lapsus de memoria son improbables. Una consecuencia colateral de esta corta perspectiva temporal es que las interpretaciones que se plasman en un diario están hechas desde la óptica del tiempo presente, desde la trama de sus valores y de sus vivencias. De esto podemos concluir que en el contexto de la observación documental los diarios proporcionan materiales relativamente fiables.

Esta fiabilidad apunta a la «honradez» del autor consigo mismo, a su sinceridad, al menos en una situación que es provisionalmente de confidencialidad. El sujeto no tiene por qué ser impreciso al narrar sus experiencias cotidianas, al retratar su subjetividad en contacto con el mundo. No tiene a nadie a quien engañar salvo a sí mismo. De todas maneras, una persona necesita identificarse con una determinada imagen de sí mismo y, por eso, el autor de un diario se presentará a un público inexistente o invisible tal como le gustaría ser visto y juzgado.

En línea con las consideraciones anteriores, los diarios son documentos con mucha consistencia, densos, extensos, y patentizan una verdadera vocación de escritura. **El autor se implica en el texto.** No puede ser de otra manera, dado que lo escribe voluntariamente o al menos sin que nadie lo fuerce a hacerlo. Esto otorga una autenticidad a los diarios difícilmente presente en otros materiales documentales. El lenguaje es el del sujeto, la selección de contenidos es decidida por el sujeto, y el sentido, la intención del texto, son los del sujeto.

Las estrategias de confección de un diario son variadas. Dependen en buena medida de la personalidad y del nivel educativo del autor. La tendencia más corriente nos ofrece diarios estructurados en unidades o capítulos dedicados cada uno a la fecha del calendario en la que se han hecho anotaciones. Ahora bien, según la capacidad creativa del sujeto, las anotaciones podrán ser más breves y esquemáticas o más largas y detalladas; podrán ser más frecuentes o más espaciadas en el tiempo. En este último caso, el recurso a la memoria tendrá un papel más relevante y el texto adoptará seguramente una forma más elaborada narrativa y estilísticamente.

Implícita en los comentarios anteriores está la certeza de que los diarios no son una forma de expresión al alcance de cualquiera. Una de las limitaciones de los autodiarios es efectivamente que no a todo el mundo se le ocurre escribirlos, o si se le ocurre, no es capaz de continuarlos.

Los documentos generados por pacientes o responsables de pacientes, particularmente los autoinformes y los autodiarios, pueden ser de gran utilidad a científicos o terapeutas en logopedia.

3.8. Una primera mirada sobre el muestreo cualitativo

En la investigación cualitativa, igual que en la cuantitativa, el muestreo consiste en cualquier operación o decisión de **selección** de los sujetos o de las conductas, materiales y contextos que se quieren estudiar, operaciones asociadas a delimitar y definir el objeto de estudio que aborda la investigación. Aun así, desde la perspectiva cualitativa estas operaciones suelen estar moduladas por la orientación básicamente idiográfica que tiene la investigación hacia metas locales y singulares, es decir, por su preferencia por el **estudio de casos**.

Por lo tanto, el muestreo cualitativo dirigido a sujetos o situaciones suele ser muy laxo fuera de la tradición de la **teoría fundamentada** (*Grounded Theory*), a la cual dedicaremos una atención especial. Desde otra perspectiva sobre el muestreo cualitativo, hay que considerar las tácticas de **selección de materiales textuales o de documentos**.

Ahora bien, el hecho de trabajar a menudo sobre casos particulares no evita al investigador cualitativo la necesidad de **elegir el caso que abordará**. Por otro lado, hay que darse cuenta de que, incluso dentro de un caso o de un grupo de casos, también son inevitables las elecciones –por ejemplo, respecto de a quién observar, a quién entrevistar, qué documentos tener en cuenta e incluso qué metodología general seguir. Estas elecciones son las que piden unas reglas precisas para estar bien fundamentadas.

Las decisiones de muestreo tienen repercusiones evidentes en la dirección y el alcance de la generalización de los resultados, la cual, en el enfoque cualitativo, se resuelve a menudo mediante la triangulación o la inducción caso a caso más que con inferencias estadísticas.

Otro factor que diferenciaría el muestreo cualitativo del cuantitativo sería su carácter cambiante. El investigador cualitativo modifica sus planes, si hace falta, en el curso del mismo proceso de investigación, sin esperar a haber obtenido un corpus de datos completo. Así, una primera selección de informantes puede preceder a una ampliación de esta muestra inicial al cabo de un tiempo, incluso un cambio de estrategia en la elección.

Ved también

Estudiaremos la teoría fundamentada más adelante en el apartado homónimo, y los aspectos principales de selección de materiales textuales los veremos en profundidad en el apartado «El muestreo de material documental: la selección y preparación de textos».

Finalmente, antes de desarrollar este tema algo más extensamente en las secciones siguientes, hay que decir que el muestreo no solamente afecta a las fuentes o a los contextos de información seleccionados (sujetos, acciones, documentos, instrumentos y situaciones), sino que se puede referir igualmente a estas partes:

- La parte de la información recogida que se procesa o interpreta (dando por sentado que no todo lo que se ha registrado tiene la misma rentabilidad o pertenencia).
- La parte de los resultados o interpretaciones que se publica o presenta ante la comunidad científica.

En una investigación cualitativa, el muestreo suele estar orientado a seleccionar casos o tiene un carácter gradual o progresivo, y puede cambiar de dirección en el curso de la investigación.

3.9. El muestreo en los estudios de caso y en los estudios de casos múltiples

3.9.1. El muestreo en los estudios de caso

A partir de lo que hemos afirmado en el apartado anterior, se puede deducir que el muestreo en el enfoque cualitativo está orientado por consideraciones prácticas. Naturalmente, no decimos que el investigador cualitativo no seleccione aquello que quiere estudiar y las condiciones en las que quiere estudiarlo. Ya sabemos que al constituir un objeto de estudio hay que delimitar por lo pronto el alcance en tres direcciones:

- Los sujetos o grupos que servirán para estudiarlo.
- Las circunstancias o situaciones sociales y espaciotemporales en las que se llevará a cabo el estudio.
- Los materiales (comportamientos, textos, objetos, etc.) sobre los cuales se ejercerá la indagación.

Estas selecciones comportan decisiones de muestreo, pero la investigación cualitativa las simplifica bastante hasta dejarlas reducidas a la mínima expresión (a pesar de que más adelante veremos una excepción a esta tónica general). Esta simplificación tiene dos raíces:

- Por un lado, sabemos que la opción cualitativa tiene un enfoque predominantemente idiográfico y orientado al caso, a pesar de que esto no excluye generalizaciones de tipo inductivo sobre una plataforma de muchas investigaciones o muchos casos. Sea como fuere, este enfoque dirigido a sujetos individuales, a grupos o colectivos –en definitiva, a unidades de muestra–, minimiza obviamente el problema de la selección. Y, como la generalización no es una urgencia asociada a cada investigación en particular, sino que es una posibilidad abierta en cada una de ellas, la selección de sujetos o circunstancias en un caso concreto no se tiene que justificar en la idea de generalizar. Aun así, esta pretensión será más acentuada en investigaciones básicas que quieren tener valor teórico, que en investigaciones aplicadas dirigidas a solucionar problemas concretos.
- Por otro lado, el tronco principal de la investigación cualitativa busca fundamentalmente validez ecológica; es decir, pretende que los datos y las interpretaciones alcanzadas sean válidas en las situaciones reales y cotidianas a las cuales se refieren y en las cuales fueron obtenidas. Por lo tanto, a partir de esta posición tampoco será muy difícil seleccionar situaciones o contextos, otro aspecto al que podríamos vincular las operaciones de muestreo. El investigador cualitativo estudiará pocas situaciones, aquellas a las que desea aplicar los resultados –las propias del caso–, y si quiere generalizar, lo hará sobre la base de la comparación con otras situaciones y casos.

Resumiendo, la investigación cualitativa a menudo no practica operaciones de muestreo, puesto que la táctica del investigador apunta a un caso con sus sujetos y contextos propios desde un primer momento. Y esta táctica se justifica, bien porque la curiosidad teórica de este mismo investigador lo orienta en una dirección muy determinada (su interés se dirige a un tipo de sujetos, de situaciones, de acciones muy restringidas), bien porque trabaja en perspectiva aplicada o profesional y ha recibido una demanda puntual del caso que estudiará después y sobre el cual intervendrá.

Así, por ejemplo, el hecho de trabajar en la práctica logopédica con un determinado grupo de personas sordas o de entrevistar a familiares de un paciente con una patología determinada no comporta necesariamente que estas selecciones se hayan hecho en términos formales de muestreo. Es posible que el grupo interese al investigador por su composición, o que haya recibido el encargo de estudiarlo o tratarlo, sin excluir la posibilidad de que sea el que tiene más a mano. En cuanto a los familiares, habrán sido elegidos en función de una representatividad obvia no estadística, es decir, por su relación con el paciente. O puede ser igualmente que sean los más adecuados entre los que se prestan a ser entrevistados. Pero está claro que ahora el investigador tampoco habrá hecho propiamente operaciones de muestreo en el sentido más exigente del término.

Ved también

Hemos explicado el enfoque predominantemente idiográfico y orientado al caso de la investigación cualitativa en el apartado «La polaridad idiográfico-nomotética».

A menudo, en los manuales se etiqueta este tipo de selección «a dedo» y está restringida a sujetos o grupos singularizados con la denominación de **muestreo designativo, intencional o hecho expresamente**. Esto nos parece bien en la medida en que así se da nombre a un tipo límite de muestreo, aquel en el que, según cómo se mire, no hay un muestreo auténtico. Pero este tipo no incluye ninguna estrategia de estimación probabilística, ligada a una generalización potencial posterior. Sencillamente, los sujetos que se estudian y el contexto en el que se estudian son elegidos por un acto de voluntad motivado por los intereses del investigador, por las posibilidades materiales de las que disfruta o por una demanda externa que ha recibido.

3.9.2. El muestreo en estudios de casos múltiples

En una investigación cualitativa se puede proponer un **estudio de casos múltiples**, en el cual el conjunto de casos estudiados suele formar parte de un proyecto de más importancia y, para tener algún sentido, tiene que cubrir una cierta variabilidad de sujetos, situaciones o comportamientos dentro del abanico que fije la temática abordada. Entonces la selección sí que implicará previsiones más precisas y una planificación más esmerada que cuando se trabaja sobre un caso aislado, porque ahora los resultados y la interpretación final tendrán que referirse al mapa general que dibujen estos casos como totalidad o como sistema.

Este enfoque se referirá probablemente a una investigación que aspirará a algún nivel de generalización haciendo aportaciones a la teoría, y esta generalización tomará seguramente la forma de los elementos comunes a todos los casos considerados. Por esta razón, el investigador tiene dos alternativas: o bien estudia la totalidad de los casos que puedan vincularse *a priori* al tema estudiado, en cuyo caso no practicará ningún tipo de muestreo, o bien escogerá una parte, y entonces no tendrá más remedio que justificarlo mediante la lógica de la **representatividad**. La primera de estas alternativas es la menos frecuente.

Lecturas recomendadas

Para saber más, consultad las siguientes presentaciones de este tema muy conocidas:

M. B. Miles; M. A. Huberman (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Newbury Park (CA): Sage Publications.

M. B. Miles; M. A. Huberman (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Newbury Park (CA): Sage Publications.

R. E. Stake (2005). *Multiple Case Study Analysis*. Nueva York: Guilford Press.

La representatividad a la que aludimos no se tiene que entender en clave estadística. La representatividad cualitativa remite a la relación simbólica que hay entre un cierto perfil o tipo de sujeto, situación o comportamiento (como **significante**) y un modelo o arquetipo social o cultural al cual los primeros remiten (como **significado**). Si Justin Bieber, o el personaje que ofrece públicamente, es o ha sido representativo para un cierto sector de la adolescencia no es porque él solo cubra una curva normal respecto de ciertos rasgos físicos

Nota

No hay que confundir los estudios de este tipo, relativos a un único proyecto de investigación, con los conjuntos de investigaciones que forman parte de diferentes proyectos, dirigidos por diferentes investigadores, dentro o fuera de un programa. Aun así, tanto un estudio de casos múltiples como una pluralidad de investigaciones son susceptibles de generalización.

o conductuales, sino porque **simboliza** esta adolescencia en algún sentido, tanto en el de atraer las fuerzas de identificación de los jóvenes como en el de encajar en un cierto cliché cultural aceptado y deseado de ser **típico** respecto a este cliché. En consecuencia, esta representatividad se aplica siempre asociada a una determinada clasificación previa de sujetos, contextos o comportamientos. Si a un grupo de adolescentes le podemos adscribir un perfil coincidente con el de una determinada moda o tribu urbana es gracias al hecho de que esta clasificación ya existía justamente en términos de moda o tribu urbana.

En un estudio de casos múltiples, la planificación de los casos individuales escogidos también partirá de una clasificación previa. Supongamos que en el ámbito de un estado diseñamos un estudio de casos múltiples centrado en el uso de determinados recursos pedagógicos en escuelas que atienden a un alumnado sordo haciendo uso o no de la lengua de signos. Pero en este estado hay sesenta escuelas de este tipo y no nos podemos permitir estudiarlas todas. Tenemos que hacer una selección.

Para llevar a cabo esta selección, un objetivo primordial será cubrir de la mejor manera posible la variabilidad de estas escuelas: las podrá haber privadas, subvencionadas y públicas; religiosas y laicas; grandes, medianas y pequeñas; con instalaciones y espacios de calidad diferentes; con maestros de formación diferente; con orientaciones psicopedagógicas variadas, etc. Estas dimensiones de análisis serán también las dimensiones de variabilidad que tendremos que cubrir a partir de la clasificación de las escuelas en cuestión. Y sobre esta base podremos seleccionar las dimensiones que nos interesan (por motivos teóricos o prácticos) en primer lugar. Por ejemplo, que estas dimensiones son el carácter público o privado de la escuela, el número de alumnos por aula y el conocimiento consistente de la lengua de signos por parte de los maestros (se entiende que tendríamos información sobre estos puntos). La selección resultante podría ser la siguiente, dando por sentado que tomáramos un caso por categoría:

Tabla 11

	Escuelas públicas		Escuelas privadas o concertadas	
	Más de 10 alumnos	Menos de 10 alumnos	Más de 10 alumnos	Menos de 10 alumnos
Conocimiento alto de la lengua de signos	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Conocimiento bajo de la lengua de signos	Caso 5	Caso 6	Caso 7	Caso 8
Desconocimiento de la lengua de signos	Caso 9	Caso 10	Caso 11	Caso 12

Tendríamos, pues, un sistema o una tabla de doce casos y tendríamos que generalizar sobre este sistema –eso sí, dentro del marco que acoten las dimensiones elegidas. Cada una de las escuelas escogidas sería representativa de su categoría de clasificación en el sentido que hemos indicado antes: sería **típica** de la categoría en cuestión en cuanto que reuniría la mayoría de los rasgos atribuidos a esta categoría. Y por lo tanto, su elección tendría que ir guiada por estas consideraciones. Esta generalización, de tipo nítidamente inductivo, se denomina a veces **generalización en mosaico o por inducción de casos**.

Sin embargo, la clasificación no se fija siempre antes de la selección: a veces se define gradualmente a lo largo del proceso de investigación. Entonces hablamos de **selección gradual**. El investigador va seleccionando y estudiando a la vez, y escoge nuevas unidades de muestra si la información encontrada lo aconseja. Nos referiremos a ella en la sección siguiente.

Hasta aquí hemos aludido a la selección en clave de representatividad basada en la tipicidad de sujetos, grupos, situaciones, etc. Sin embargo, hay otras posibilidades que pueden ser convenientes según los objetivos de la investigación:

- Además de la estrategia basada en la tipicidad como referente general, hay otras compatibles, como la de concentrarse solo en los casos **críticos** o especialmente reveladores por las circunstancias que los rodean, o en los que exhiben una intensidad máxima o mínima en alguna de las dimensiones analizadas.
- Una variante de la estrategia anterior es la de elegir los casos más diferentes entre ellos, aprovechando la variación máxima, para profundizar en la raíz de estas diferencias. Los casos escogidos pueden ser los extremos para poder comprender así los valores límite de los fenómenos investigados e interpolarlos a los casos intermedios.
- En casos de intervención social o psicológica la selección se puede centrar en los éxitos –para analizar las razones de los éxitos– o en los fracasos –para averiguar igualmente qué ha llevado al fracaso.
- Finalmente, si bien es obvio y ya se ha apuntado antes, podemos aplicar el criterio de comodidad seleccionando los casos que nos sean más fáciles de abordar y seguir. Aun así, esta estrategia no nos asegurará en absoluto el carácter representativo o sistémico del conjunto de casos investigados.

Auténticos muestreos, en el sentido de operaciones de selección con el objetivo de generalizar, se encuentran en los estudios de casos múltiples, no en los estudios de caso meramente idiográficos.

Referencias bibliográficas

R. E. Stake (1994). «Case Studies». En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative research* (págs. 236-247). Thousand Oaks (CA): Sage.

U. Flick (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (pág. 76, tabla 7.2.; pág. 80, tabla 7.4). Madrid: Morata.

3.10. El muestreo teórico gradual en la teoría fundamentada (*Grounded Theory*)

La tradición de metodología cualitativa dentro de la cual las técnicas de muestreo han tenido un desarrollo más completo es la **teoría fundamentada** (*Grounded Theory*). En contra de lo que hemos afirmado hasta aquí, desde una perspectiva general, ahora tendremos que corregir y añadir que hay un sector de la investigación cualitativa en el que sí que se planifican y ejecutan estrategias consistentes de muestreo, ajustadas a reglas o al menos a planes consistentes. En este sector, el propósito de generar teoría, nunca incompatible con el enfoque cualitativo, cobra una importancia especial y es muy explícito. Tal como decíamos, aludimos a la teoría fundamentada, una línea de metodología cualitativa iniciada por Glaser y Strauss.

Cuando hay una motivación teórica potente en la investigación, hay también un interés de generalización acentuado, más allá del que pueda haber en una aproximación inductiva como las que hemos comentado en la sección previa y más allá también de la mera aplicabilidad de los resultados. Se quiere conferir a las conclusiones un valor de abstracción compatible con los enunciados teóricos.

El muestreo practicado en investigaciones con el sello de la teoría fundamentada es **teórico y de selección gradual**. Asimismo, es un muestreo **analítico**, en cuanto que las decisiones de selección sucesivas a lo largo de la investigación se apoyan sobre el análisis de la información recogida hasta el momento y sobre la interpretación teórica provisional que se ha hecho, la cual, a su vez, proporciona los criterios de relevancia y adecuación para las elecciones subsiguientes.

La combinación de «teoricidad» y gradualidad aporta mecanismos autocorrectores a la investigación, que va cambiando el rumbo según lo recomiende el análisis en cada fase, análisis que es orientado permanentemente por la teoría que se ha construido. Es evidente que esta capacidad de autocorrección y de progresión orientada no sería posible en un formato de investigación en el que la planificación y la resolución del muestreo fuera fijada desde el principio, sin ninguna retroalimentación de la información recogida sucesivamente a lo largo de la investigación. Tal como dice Strauss:

«[...] el muestreo teórico es el medio por el cual el analista decide **sobre una base analítica** qué datos recoger en el momento siguiente y dónde encontrarlos [...]. La cuestión básica en el muestreo teórico es: **¿qué grupos** o subgrupos de poblaciones, acontecimientos o actividades (para encontrar dimensiones variables, estrategias, etc.) abordará el investigador en el paso siguiente? Y **¿a partir de qué objetivo** teórico? Por lo tanto, el proceso de recogida de datos es controlado por la teoría que emerge».

A. L. Strauss (1987). *Qualitative Analysis For Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press (págs. 38-39).

(La traducción y las negritas son nuestras).

Referencia bibliográfica

B. G. Glaser; A. L. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.

A continuación resumimos los componentes esenciales del proceso de muestreo teórico a partir de las preguntas y decisiones nucleares que empujan el desarrollo en una investigación:

- El muestreo teórico se puede aplicar a diferentes niveles de análisis, a grupos o a individuos, a situaciones globales, actividades o acciones concretas, a campos o escenarios amplios, o en situaciones sociales más delimitadas.
- Aun así, la pregunta inicial en una investigación de este tipo se centra sobre todo en a **qué grupos** o **sujetos** hay que dirigirse para obtener unos determinados datos o una clase de información. Así pues, ¿qué datos?, ¿qué información? Estas preguntas las tiene que responder en cada momento la teoría según su estado. Asimismo, la selección de sujetos y grupos no depende tanto de su representatividad o tipicidad considerada de manera aislada, sino que está vinculada igualmente a los intereses teóricos del investigador en cada fase de la investigación.
- En función de este planteamiento, la decisión de prolongar o ampliar una investigación y, por lo tanto, de practicar más operaciones de muestreo, depende del interés teórico que esta decisión pueda tener, de las aportaciones que pueda hacer a la teoría. ¿Estimamos que el próximo caso estudiado brindará nueva información relevante para la teoría?, ¿nos aclarará dudas?, ¿ensanchará el ámbito de generalización teórica?
- La cuestión precedente nos lleva a otra complementaria: ¿cuándo parar el proceso de selección e indagación?, ¿cuándo dejar de añadir nuevos sujetos, grupos, situaciones, casos? La respuesta a esta pregunta incluye el concepto de **saturación teórica**. Este término denota aquella fase de la investigación en la que añadir nuevas selecciones de material ya no enriquece los conocimientos sobre el tema estudiado ni permite desarrollar conceptos más allá de lo que se ha hecho hasta el momento.

Para remarcar esta caracterización general del muestreo teórico, es aconsejable señalar las diferencias respecto al muestreo cuantitativo o estadístico, aunque sean obvias. Las sistematizaremos a partir de Wiedemann (1995), citado por Flick (2004).

Referencia bibliográfica

U. Flick (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (pág. 79). Madrid: Morata.

Tabla 12. Diferencias entre el muestreo teórico y el estadístico

Muestreo teórico	Muestreo estadístico
La extensión de la población básica no se conoce por adelantado.	La extensión de la población básica se conoce por adelantado.
Los rasgos de la población básica no se conocen por adelantado.	Los rasgos de la población básica se conocen por adelantado.
Hay extracciones repetidas de los elementos muestreados con criterios que hay que definir de nuevo a cada paso que se da.	Hay una sola extracción de una muestra siguiendo un plan definido por adelantado.

Muestreo teórico	Muestreo estadístico
El tamaño de la muestra no está definida por adelantado.	El tamaño de la muestra está definida por adelantado.
El muestreo finaliza cuando se ha logrado la saturación teórica.	El muestreo finaliza cuando se ha estudiado la muestra entera.

Ejemplo

Un trabajo clásico y pionero en la aplicación de estrategias de muestreo teórico es el que sus mismos padrinos, Glaser y Strauss, hicieron en 1965 sobre el significado de la muerte en los hospitales. El núcleo teórico o hipotético del que partían era que los episodios de defunción en un hospital se estructuran como procesos sociales, los cuales podían adquirir y manifestar patrones diferentes según las dimensiones de análisis consideradas.

El muestreo gradual se fue desplegando a partir de visitas a los servicios médicos, **que permitían una selección tanto del escenario sociosanitario como de los sujetos que estaban adscritos a él**. El procedimiento siguió la secuencia siguiente:

- Fase 1: Selección de un hospital y, en él, de sujetos con mínima o nula conciencia, atendidos en un Servicio de Prematuros y en otro de Neurocirugía. En este último, la atención investigadora se restringía a los pacientes en estado de coma y al personal que estaba a su cuidado. Este bloque del estudio se extendió a otros hospitales.
- Fase 2: Dentro del mismo hospital, selección de sujetos conscientes de que tenían una esperanza de vida grande o moderada, confirmada por los médicos, pero que aun así llegaban a menudo a una muerte repentina. Para delimitar este grupo, la selección se centró en una Unidad de Cuidados intensivos. El enfoque se trasladó también a otros hospitales.
- Fase 3: En el mismo hospital, a continuación se escogió un escenario en el que el personal médico hacía un diagnóstico pesimista subrayando el carácter terminal de la enfermedad, pero en el que el paciente todavía conservaba algún optimismo. En cualquier caso, el proceso de morir era lento. Con este objetivo, se escogió una Unidad de Oncología. Como en los casos anteriores, esta selección se repitió en otros hospitales.
- Fase 4: En la misma institución hospitalaria, los investigadores se concentraron en un escenario donde la muerte era inesperada y rápida, y con este fin escogieron el Servicio de Urgencias. Y extendieron esta selección también a otros hospitales.
- Etc.

En la secuencia se puede percibir cómo afloran las dimensiones sucesivas del análisis sugeridas por la observación de los escenarios anteriores:

- Así, en la fase 2 se introduce el factor de la expectativa o esperanza de vida del paciente consciente, consideradas junto al pronóstico del personal médico, y se incorpora igualmente el factor de la rapidez de la muerte. Todo esto sobre la base de la dimensión inicial (fase 1), que era únicamente la opinión de los médicos respecto de los sujetos inconscientes.
- En la fase 3 se completa la dimensión del plazo de la muerte dirigiéndose ahora a los casos de muerte lenta en lugar de rápida; además, se indaga la circunstancia de que las expectativas de pacientes y médicos sean contradictorias.
- En la fase 4 se añade el factor de la imprevisibilidad de la muerte. Y así sucesivamente. En cada fase, el proceso se ensancha transversalmente hacia otros tipos de hospitales.

El dibujo en espiral y zig-zag de la investigación resalta todavía más cuando se sabe que los investigadores volvieron varias veces a los escenarios ya estudiados para

confirmar o modificar las interpretaciones hechas hasta entonces. La investigación finalizó cuando estos mismos investigadores se convencieron de que ninguna clase de escenario o de sujeto añadido podría aportar información nueva y significativa a la que ya se había recogido. Habían logrado la **saturación teórica**.

Con todo, una investigación de este tipo está permanentemente abierta a desarrollos colaterales posteriores. Esta en particular se pudo prolongar mediante la comparación de contextos de diferentes culturas o estados (Glaser y Strauss, 1967, pág. 59) en orden a maximizar las diferencias entre grupos y escenarios de forma que los factores de variación fueran más comprensibles. Tal como era de esperar, a lo largo de esta nueva etapa de la investigación (que se extendía así como una «mancha de aceite»), y al observar los episodios hospitalarios en otras culturas, se hicieron patentes nuevos componentes del proceso social que acompaña a la muerte, ligados ahora al papel de las familias en el apoyo y la asistencia al enfermo, componentes que no habían sido identificados en los Estados Unidos pero que, en cambio, en un regreso a los escenarios iniciales (ahora desde otro bloque de investigación) sí que se reconocieron bajo otras apariencias. Así, se enriqueció la investigación original (Glaser y Strauss, 1967, pág. 57).

En resumen, la saturación es un concepto relativo; su valor se aplica al objeto de estudio diseñado inicialmente. Pero nada impide al investigador que al acabar la investigación pueda modificar este objeto de estudio ampliándolo o reestructurándolo, y abriendo nuevas vías a la indagación.

Sobre el material recogido, se podrá constatar la existencia de elementos comunes a las diferentes fuentes de información, o bien se podrá percibir la evidencia contraria en forma de diferencias o incluso de contradicciones. La corrección continua de los datos mediante el análisis comparativo llegará a un punto en el que estas diferencias serán irreducibles y el fenómeno estudiado quedará establecido (siempre provisionalmente) en toda su coherencia dentro de la diversidad. Y el desafío al cual se tendrá que enfrentar el analista será averiguar y comprender la raíz o el factor subyacente a las diferencias detectadas.

Podéis encontrar otro ejemplo de muestreo teórico y gradual en el texto de Flick citado (2004, pág. 80).

El muestreo teórico gradual incorpora nuevas muestras según la información obtenida y la interpretación teórica que se hace de ella. Solo se para cuando los posibles nuevos datos ya no aportan nada a la interpretación: es la saturación teórica.

3.11. El muestreo de material documental: la selección y preparación de textos

En este apartado prestaremos atención a las operaciones de selección que se aplican a materiales o a productos del comportamiento, no al comportamiento mismo ni a los sujetos. En el ámbito clínico en general y en el logopédico en particular, los productos del comportamiento humano más útiles son los documentos, que nos ofrecen con los textos una proyección de los significados que el sujeto puede o quiere expresar o manifestar. Ya hemos definido y caracterizado los documentos y sus tipos y hemos establecido que el material textual que brindan al analista es fruto de la observación indirecta.

Ved también

Hemos tratado con profundidad el tema de los documentos en el apartado «Las fuentes documentales en logopedia».

Un análisis de documentos o textos empieza, como no podría ser de otra manera, con una delimitación del objeto de estudio y con la selección y fijación de los materiales que se pretenden analizar. Estos materiales seleccionados pueden haber sido recogidos mediante:

- la **recopilación** de documentos ya existentes
- la **producción** de textos o transcripciones *ad hoc*

Esta distinción coincide con la que se aplica, como sabéis, en los documentos, separando los creados espontáneamente de los creados a demanda del investigador o del terapeuta.

Desde una óptica general, la selección de textos atraviesa tres fases:

1) Muestreo intertextual

Cuando es necesaria, la selección de los documentos que entran dentro del objeto de estudio depende evidentemente de este y de los objetivos que se marca la investigación o la práctica profesional en curso. Los intereses y metas del investigador acotan el universo documental donde tienen que encontrar el rumbo: los correos electrónicos o mensajes de WhatsApp de un adolescente, las cartas a un periódico, los relatos de los participantes en una crisis familiar, las entrevistas hechas para fijar un diagnóstico, etc. Y los documentos separados y escogidos dentro de este universo tienen que ser **pertinentes** o relevantes en orden a las preguntas que este investigador se quiere responder.

Lo primero que hay que hacer es establecer contacto con este universo documental. Esto quiere decir que se tienen que leer los textos, probablemente no una vez sino varias. Si los documentos tienen que ser producidos, y no simplemente recopilados, el primer trabajo del investigador será, está claro, aplicar procedimientos que generen las respuestas adecuadas para obtener el material buscado. Los más habituales tienen como resultado obtener transcripciones de entrevista o autoinformes.

Después de leer y conocer los tipos de documentos con los que hay que trabajar, ya se puede hacer la selección definitiva sobre la cual se llevará a cabo realmente el análisis, descartando los que no interesan. Esta selección definitiva dará lugar a un **corpus**.

2) Establecimiento de un corpus

El corpus es el conjunto de materiales textuales que tiene en cuenta el científico o el profesional para responder a las preguntas a las que se enfrenta; en definitiva, lo constituyen los escritos que generan la información que después se procesa.

Una vez decididos los criterios selectivos que determinan un corpus, el número de elementos que este contiene tiene que ser máximo respecto de los criterios mencionados. En otras palabras, el corpus tiene que ser **exhaustivo** en el sentido de que ninguno de los elementos previsibles sobre la base de los criterios de selección puede faltar.

Hablemos finalmente de estos criterios de selección. La muestra de textos final tiene que ser **representativa** respecto al universo del cual proviene. Esta representatividad apunta al número de documentos que habrá en el corpus y que tiene que cubrir la variabilidad que interesa en varios ejes.

En algunos casos, pero no en todos, la selección de materiales se puede resolver mediante **criterios estadísticos**, utilizados en la **investigación nomotética** o poblacional. Si sabemos la distribución de los elementos de la muestra respecto a alguna variable, podemos hacer un muestreo al azar, estratificado, por cuotas, etc. Por ejemplo, si en el ámbito de un estado pudiéramos acceder a todos los textos escolares en los que se han basado los diagnósticos de diferentes disgrafías, podríamos clasificar estos textos y hacer un estudio teniendo en cuenta todas estas fuentes de variación, tomando una muestra ajustada a una distribución probabilística. Esta ruta, sin embargo, no sería fácil de recorrer.

Otras veces, cuando el horizonte de la investigación es cualitativo, los principios que guían la selección son de tipo más **teórico** o están relacionados con los mismos objetivos de la investigación. Así, si en un estudio sobre los patrones interactivos que aparecen en entrevistas terapéuticas nos interesan especialmente los de la primera visita, entonces estableceremos el corpus sobre esta base, sin complicaciones ulteriores.

Finalmente, en un tercer tipo de situación de partida, la representatividad del corpus está asegurada por el simple hecho de que universo y corpus coinciden o –lo que es lo mismo– porque el investigador estudia **todos** los documentos disponibles relacionados con el tema que le ocupa. Esta solución es característica de la **investigación idiográfica** o del estudio de casos.

3) Muestreo intratextual

Una vez fijado el corpus y hecha la selección de textos, podemos optar por estudiar cada uno en su totalidad o limitar nuestra indagación a una parte. Si preferimos esta segunda opción, tenemos que llevar a cabo operaciones de muestreo sobre el material recogido en primera instancia en el interior de ca-

da texto. También ahora, los criterios para establecer qué partes del texto se analizan efectivamente y cuáles no, pueden ser de varias clases: estadísticos, teóricos, prácticos, normativos, etc.

Por lo pronto, el texto fijado en el corpus tiene que estar **preparado**. Esta preparación no es estrictamente una operación de muestreo, pero la hace posible o la facilita. La preparación tiene que ser material y formal.

- La **preparación material** pretende «poner en limpio» el texto cuando no reúne las condiciones de claridad o legibilidad que se le pueden exigir. Una carta escrita con letra difícil puede ser mecanografiada, igual que un autoinforme o una redacción escolar manuscrita. Los documentos antiguos suelen exigir una preparación considerable antes de prestarse al desciframiento y al análisis. Las transcripciones de entrevistas o interacciones grabadas en magnetófono o vídeo también pueden incluirse en las operaciones de «limpieza» a las cuales nos referimos.
- La **preparación formal** alude a la edición de los textos. Así, por comodidad del analista, se pueden separar los párrafos, línea a línea, desglosando las oraciones completas en sus componentes y numerándolos, o se pueden fijar márgenes muy anchos para codificaciones posteriores, o se puede marcar el texto de varias maneras. Huelga decir que hoy en día esta preparación se puede hacer y se hace con los recursos que suministran los procesadores de textos y particularmente el software de análisis cualitativo.

Ahora bien, como decíamos, el muestreo intratextual va bastante más allá de la mera preparación formal y se refiere a la selección de partes del texto llevada a cabo después de haber fijado el corpus dentro de cada documento seleccionado. En general, una vez delimitado el corpus, cuantos más segmentos de texto analicemos mucho más valiosos serán los resultados. De hecho, lo ideal es estudiar la totalidad de cada documento, dado que un texto es coherente semánticamente pero no homogéneo, por lo cual, seleccionar fragmentos representativos puede ser problemático y, por supuesto, no siempre puede obedecer a criterios estadísticos.

Si aun así hay que hacer un muestreo intratextual, el analista deberá tener muy presente la estructura del texto o lo que ya conozca de ella. Porque **el texto exhibe sin duda una estructura**. Un diario tiene una marcada por la cronología; un relato (por ejemplo, en la transcripción de un contenido recitado) pondrá de relieve una progresión temática muy dependiente de la personalidad del narrador y del tema: un narrador compulsivo introducirá las cuestiones centrales en seguida, mientras que uno más tranquilo hará quizás un preámbulo de preparación largo. Por consiguiente, será prudente hacer el muestreo dentro de cada sector de esta estructura, la cual se tendrá que conocer desde bien pronto, al menos en cierto modo. En un discurso que se ha

transcrito o se ha escrito antes, habrá que hacer seguramente una selección de fragmentos en la introducción, otra en el cuerpo central de la exposición y otra en la conclusión.

Además, los fragmentos escogidos deberán tener una cierta unidad: la de un párrafo o la de una sección dentro de un capítulo, por ejemplo. En ninguna circunstancia será conveniente separar oraciones o palabras aisladas desatándolas del contexto, y hacer así la interpretación difícil o imposible.

Semejantemente al muestreo intertextual, también en el intratextual podemos recurrir a diferentes tácticas para hacer la selección final de segmentos de texto, unas propias del muestreo estadístico, dirigidas al conjunto de unidades textuales (palabras, frases, oraciones, párrafos...), y otras teóricas o prácticas, derivadas de la propia naturaleza del objeto de estudio o de la demanda que ha motivado la investigación, tal como hemos hecho notar antes.

Finalmente, como ya hemos dicho, el investigador puede estudiar la **totalidad** de cada uno de los textos seleccionados, opción practicable si no son muchos ni muy extensos. En cualquier caso, esta solución, que era típica de las aproximaciones idiográficas y cualitativas a los textos en el terreno del muestreo intertextual, también lo es en el del muestreo intratextual.

El muestreo aplicado a documentos supone primero una selección intertextual y el establecimiento de un corpus, y después una fase de muestreo intratextual dentro de cada documento.

4. Tipos de diseños cualitativos

4.1. El concepto de diseño de investigación en la metodología cualitativa

El diseño de investigación en metodología cualitativa supone un plan de trabajo abierto y flexible, susceptible de cambios durante el curso de la investigación, y se distingue así de los diseños en metodología cuantitativa.

En general, el concepto de diseño de investigación hace referencia al plan de trabajo que sigue el científico en un estudio, especialmente en cuanto a las técnicas de registro e intervención y a la estrategia con la que se gestionan las cuestiones relativas a la validez de los resultados y a la potencia generalizadora que estos tienen.

Aun así, históricamente la idea de diseño se ha aplicado sobre todo a los diferentes tipos de estudios experimentales, en los cuales el plan de investigación es bastante previsto y rígido y queda establecido desde el principio sin posibilidad de cambios sobre la marcha. Esto es así particularmente en cuanto a las decisiones tomadas sobre control y manipulación de las variables y en consecuencia en cuanto a la pretendida validez interna y/o externa de los resultados.

En la investigación cualitativa es frecuente que estas condiciones de trabajo inflexibles no se den, o no se quieran, tal como hemos visto en el proceso de muestreo propio de la teoría fundamentada, en el desarrollo de una entrevista en profundidad o en el de un proceso de observación participante con incorporación del punto de vista del sujeto. En definitiva, en la investigación cualitativa el avance de la investigación es claramente espiral y autocorrector, de forma que el plan puede cambiar a lo largo del tiempo e incorporar nuevas fuentes de información y nuevos sujetos.

Sin embargo, para no complicar excesivamente la terminología, continuaremos utilizando el término *diseño* en el marco de la metodología cualitativa, atribuyéndole aun así un sentido más laxo. Los diseños de los cuales hablaremos a continuación serán, como no puede ser de otro modo, planes estructurados de investigación, pero mostrarán un carácter mucho más flexible y abierto que los diseños cuantitativos o experimentales correspondientes. Este carácter está inspirado en tradiciones de pensamiento diferenciables y consistentes, como la etnografía o la fenomenología.

Ved también

Ya hemos visto estos aspectos en el apartado «La polaridad observación-experimento».

Ved también

Hemos estudiado la teoría fundamentada en el apartado homónimo, hemos descrito la entrevista en profundidad en el apartado «La entrevista como modelo de la observación participante» y hemos explicado el proceso de observación participante en el apartado «La polaridad subjetivo-objetivo».

Resumiendo, la aplicación de un diseño cualitativo no excluye la posibilidad de cambiar las decisiones iniciales y de corregir el rumbo a medida que se obtiene información y se acumula experiencia en relación con el tema de estudio.

Los diseños de investigación en metodología cualitativa tienen raíces en diferentes tradiciones epistemológicas y metodológicas.

4.2. El estudio de caso cualitativo

El estudio de caso cualitativo está centrado en una unidad de muestra y en un entorno concreto, y suele llevar a cabo un seguimiento en el tiempo de los procesos estudiados en régimen de observación participante.

Un caso se entiende como una **singularidad**: tiene valor científico por sí mismo al margen de que en el futuro pueda ser comparado con otros casos o ser integrado en un conjunto de casos. Un caso es indudablemente analizado, pero pide finalmente una interpretación y una **comprensión sintética**, holística o global, soldada al contexto.

Hablamos de los casos desde el punto de vista cualitativo. En perspectiva cuantitativa también podremos hablar de casos, pero estos se situarán en la órbita de los diseños de replicación intrasujeto. Lo que nos interesa ahora es cómo se reconoce un estudio de caso cualitativo. Técnicamente, en los estudios de caso suelen darse las características siguientes:

1) La unidad de muestra a menudo coincide con la población de referencia.

La muestra que se investiga y que proporciona los datos o resultados que se estudiarán es la misma muestra a la cual se quieren aplicar las conclusiones extraídas de estos datos o resultados. Dicho con otras palabras, la muestra estudiada es de hecho la población de referencia; muestra y población coinciden.

Si analizamos el itinerario de un niño disléxico a lo largo de su escolarización, los resultados de nuestro seguimiento y análisis los aplicaremos a este mismo niño. Si nos centramos en la evolución a lo largo de unos meses de una clase de niños sordos, la beneficiaria de aquello que aprendamos al final del estudio será esta misma clase.

Esta perspectiva no niega que un caso pueda ser representativo o típico y que en el eje de las analogías no se pueda comparar o asimilar a otros casos. Pero la generalización no se podrá hacer si no hay un mapa o clasificación de los casos posibles y pedirá establecer un sistema de parecidos y diferencias entre casos.

Ved también

Caracterizaremos los diseños de replicación intrasujeto más adelante en el apartado homónimo.

De los dos ejemplos que acabamos de ofrecer, se puede deducir que un caso puede incluir a más de un individuo: puede referirse a un grupo (una pareja, una familia o una clase) o a una institución entera (una comunidad, un pueblo, etc.). En resumen, un caso se centra en una **unidad de muestra**, sea grande o pequeña. Lógicamente, en la clínica o la investigación logopédica predominarán los estudios de caso individuales o grupales, si bien, con un planteamiento más sociológico o epidemiológico, el foco se puede ampliar e incluir a muchos más sujetos.

Puede suceder, pues, que esta unidad de muestra incluya muchos sujetos. Se podría investigar una escuela entera o un hospital de arriba abajo, por ejemplo. Entonces la identidad entre muestra y población tambalearía, puesto que, obviamente, no se podrían tratar o registrar todos los sujetos, la muestra completa. Ahora bien, entonces sería legítimo aclarar que la escuela o el hospital serían estudiados como totalidades o sistemas, sin prestar especial atención a los individuos que los integran, uno por uno. Pero también sería legítimo decidir que en estas circunstancias suele ser inevitable hacer algún tipo de selección de muestra dentro del mismo caso.

Sea como fuere, el caso disfrutará siempre de una cierta homogeneidad, justamente la que le prestará el contexto social, cultural, familiar, laboral, etc., en el cual está inscrita la muestra.

2) Las condiciones de registro son iguales o muy parecidas a las de aplicación.

Del mismo modo que afirmábamos que los resultados de un caso se aplican a la misma muestra de donde fueron extraídos, ahora diremos que las condiciones en las que se tomaron los registros o se hicieron las evaluaciones o mediciones son las mismas condiciones a las que se aplicarán las decisiones derivadas del estudio, las cuales pueden comportar clasificaciones, diagnósticos, tratamientos, etc.

Los datos obtenidos del niño disléxico, mencionado antes, en los sucesivos contextos de su escolarización servirán para diagnosticar, evaluar o tratar a este niño dentro de estos mismos contextos escolares o en otros contextos muy parecidos a aquellos de donde surgieron los datos como máximo. Y las conclusiones a las que llegaremos respecto a algún aspecto de la competencia de una clase de niños sordos en una o varias aulas o espacios y en una atmósfera escolar determinada se aplicarán a las mismas condiciones en las que fueron obtenidos los datos en los que se basan estas conclusiones, es decir, en los mismos espacios, en las mismas aulas, etc.

Evidentemente, tal como reconocíamos a propósito de la unidad de muestra, si las condiciones dentro de un caso son muy diversas (como puede suceder si la muestra y el ámbito en los que actúa son muy amplios), habrá que seleccionar algunas de las situaciones posibles en detrimento de otras dentro del mismo caso.

En definitiva, se puede garantizar que un estudio de caso tiene validez ecológica en cuanto que las condiciones de registro o recogida de información y las condiciones de aplicación son idénticas o parecidas.

3) Un caso no se agota en el tiempo que dura la recogida de datos y muy a menudo exige un seguimiento.

Gracias a la pequeñez de la muestra o a la homogeneidad que presenta en algún aspecto, el investigador puede hurgar en profundidad en la conducta de los sujetos que la componen.

El estudio idiográfico de casos indaga muchas cosas en pocos sujetos o unidades de muestra; la investigación nomotética, generalista, indaga pocas cosas en muchos sujetos.

La mayoría de los estudios de caso no se contentan con un retrato sincrónico o transversal de la muestra y el entorno estudiado, sino que se fijan en el desarrollo de los procesos detectados a lo largo de más o menos tiempo, hacen un seguimiento de ello.

4) Un caso cualitativo se resuelve inevitablemente con observación participante.

La relación del científico con el sujeto o sujetos será de tipo participativo, en situación de observación participante más o menos actuante o implicada, y admitirá la interacción libre entre el uno y los otros.

El científico no se conformará con adoptar una actitud contemplativa, centrada solo en obtener información, sino que interactuará con la persona o grupo que constituya la muestra, y esto implicará, desde la perspectiva tanto teórica como aplicada, algún tipo de **intervención** además de la recogida de datos.

Ved también

Hemos explicado la validez ecológica en el apartado «La polaridad observación-experimento».

Ved también

Hemos explicado la observación actuante y la observación implicada en el apartado «Grados y modalidades de la observación participante».

Los **puntos fuertes** de los estudios de caso son la proximidad a los sujetos, la buena calidad de la información, la descripción densa, la interpretación en profundidad y la autoaplicabilidad (se aplican los resultados a la misma muestra y situación de donde se obtuvieron).

El **punto débil** de los estudios de caso es la imposibilidad de generalizar si no es acumulando casos, puesto que se estudian conductas con una alta variabilidad interindividual.

Ejemplo de estudio de caso

H. W. Damico (2014). «An investigation of the process of meaning construction in the writing behaviors of a child with language disorder». En: M. J. Ball; N. Müller; R. L. Nelson (eds.). *Handbook of Qualitative Research in Communication Disorders* (págs. 257-270). Nueva York: Taylor & Francis.

Se trata de un estudio de caso (un sujeto) simple.

Muestra: K, un niño de 9 años diagnosticado de una discapacidad moderada en aprendizaje de lenguaje a los 6 años y medio.

Condición inicial: K hace el equivalente a un segundo de primaria y además recibe apoyo de un maestro de educación especial 30 minutos al día. Se niega a escribir, y cuando lo hace, solo escribe palabras o frases, pero inventa cuando deletrea.

Objetivo: Se interviene con el objetivo de mejorar la competencia del niño en escritura con lápiz.

Sesiones/Intervención:

- El niño tiene que escribir siguiendo instrucciones del clínico logopeda en cada sesión.
- Los criterios o consignas pueden referirse a narrativa personal, a exposiciones o descripciones y a textos temáticos.
- La actividad de escritura es compartida y está muy guiada y acompañada por el clínico en una primera fase y menos en una segunda fase.
- En todas las sesiones se trabajan demostraciones y el modelado de las habilidades de escritura más relevantes. Se conversa y se discute con el niño.

Registros:

- Se graban las sesiones en vídeo. Se hace observación y vaciado de estas grabaciones.
- El niño escribe sobre una hoja. Se graba en detalle la mano en acción con el lápiz sobre la hoja. Se hace observación y vaciado de estas grabaciones.
- Observación participante en la interacción con el niño. Entrevistas semiestructuradas.

Análisis:

- Se analizan las grabaciones de la conducta de escribir y de los escritos en particular. Se aplican siete categorías: «Fluidez», «Voz», «Ideas/Contenido», «Patrones de organización de las ideas», «Selección de la palabra», «Estructura de la frase» y «Otras convenciones de escritura» (esta última es la categoría «cajón de sastre»).

- Se analizan los comentarios y respuestas del niño en la interacción y en las entrevistas.

Resultados:

- Al principio el niño se muestra muy reacio a escribir, y cuando escribe procura acabar lo más rápido posible después de una o dos frases. Además, la escritura es ininteligible y el trazo se dibuja con muchas dificultades motoras.
- Al final muestra mejoras de actitud, aumenta la confianza en sí mismo y hace menos conductas evitativas de escribir; parece más independiente a la hora de decidir escribir.
- Sin embargo, los productos finales de su escritura, evaluados mediante las categorías mencionadas antes, no revelan mejoras apreciables, especialmente en las categorías «Voz», «Selección de palabra», «Estructura de la frase» y «Otras convenciones de escritura».
- Aun así, si en lugar de fijarnos en los productos de la escritura nos fijamos en el proceso que hay detrás, entonces sí que podemos deducir cambios en algunas subcategorías, «Fluidez» («Iniciación», «Longitud»), y en las categorías «Ideas/Contenidos» y «Patrones de organización de las ideas». En concreto, la actividad ofrece otra dinámica y el niño exhibe más ganas de construir un mensaje, de comunicarse con la escritura en definitiva. Esto está acorde con el cambio de actitud reseñado más arriba.

Ejemplo de estudio de caso múltiple

G. Pickl (2008). *Children with complex communication needs. The parents' perspective*. Tesis doctoral. Department of Special Education, Universidad de Estocolmo.

Se puede considerar un estudio de casos múltiples (nueve sujetos).

Muestra: Seis chicos y tres chicas, de entre 7 y 17 años, con diferentes grados de parálisis cerebral y varios déficits cognitivos y sensoriales, numerosas discapacidades en el uso del lenguaje y, consiguientemente, grandes necesidades comunicativas. El contexto sociocultural de las familias era muy variado.

Condición inicial: En todos los casos había dificultades comunicativas serias entre los progenitores y los chicos y chicas a pesar del uso de modos de comunicación alternativa o aumentativa.

Objetivo: Conocer la percepción de padres y madres en cuanto a las necesidades comunicativas de los hijos e hijas, y la visión que tenían de los sistemas de ayuda a la comunicación.

Sesiones/Intervención:

- No hubo intervención propiamente dicha más allá del contacto interactivo con las familias. El estudio es esencialmente descriptivo e interpretativo; cualitativo en definitiva.
- Las sesiones corresponderían a cada una de las entrevistas hechas a las parejas de progenitores.
- Las entrevistas fueron abiertas y resueltas en un tiempo indeterminado dependiendo de la dinámica interactiva y la elaboración de las respuestas. Aun así, la entrevistadora seguía un guion fijado antes y orientado a obtener respuestas congruentes con los objetivos de la investigación.

Registros: Las transcripciones de las entrevistas.

Análisis: A partir de las transcripciones se categorizaron y clasificaron las respuestas a la manera cualitativa, es decir, en función de criterios de interpretación.

Resultados:

- Se encontraron patrones de coincidencia abundantes en la respuesta en relación con problemas de comunicación parecidos o comparables entre las familias.
- Como se trata de un enfoque múltiple, se puede asumir una cierta generalización en el marco de los nueve casos investigados, teniendo en cuenta que, como cubren diferentes edades y diferentes entornos socioculturales, el ámbito de aplicación de los resultados se amplía.

4.3. Los estudios etnográficos

Una aproximación etnográfica supone, por parte del investigador:

- Llevar a cabo observación directa, en vivo o con material de grabación, personas seleccionadas en su ambiente (familiar, educativo, laboral, lúdico), integradas en su contexto social.
- Recoger documentos ya existentes o producidos *ad hoc* para la investigación.
- Interaccionar con estas personas en situaciones sociales, fluidas y naturales.
- Comunicarse con estas personas utilizando su lenguaje y sus valores, sin prescindir de los del investigador.

Por lo tanto, en términos metodológicos la etnografía implica, de manera correspondiente:

- Hacer **trabajo de campo**, un tipo de observación cercana pero no intrusiva de las situaciones cotidianas en las que se desarrolla la vida de las personas tratando de averiguar los significados de lo que dicen y hacen mediante estrategias interpretativas.
- **Analizar el contenido** o el **discurso** de los documentos recogidos.
- Usar la **observación participante** en alguna de sus modalidades (a menudo con fuerte implicación del observador) incluyendo lógicamente las **entrevistas**, particularmente las abiertas o no demasiado estructuradas. Usar la observación participante supone seleccionar **informantes** y acceder a estos, que son las personas concretas que serán abordadas y suministrarán una parte capital de la información que requiere el científico.

Ved también

Hemos visto estos aspectos en profundidad en los apartados «Grados y modalidades de la observación participante» y «Aspectos de la figura del informante en la investigación y la práctica logopédica».

- Aplicar un enfoque **émico** o eticoémico, dado que el investigador, al emplear el lenguaje de los participantes, es capaz de colocarse en su punto de vista respecto de la realidad social o física, captar los significados en los que arraigan sus juicios. Estos significados siempre son relativos al contexto en el que se dan, y pueden circunscribirse y acabarse fijando mediante un debate entre investigadores y participantes (**validación émica**) y/o entre los propios investigadores.

Así pues, el trabajo etnográfico ve la realidad con una lente de gran angular. No parte de hipótesis previas (a pesar de que puede ir guiado por expectativas o suposiciones) ni de un diseño cerrado *a priori*. El inicio de un estudio etnográfico se podría calificar de exploratorio. Ahora bien, a medida que avanza la investigación, se define aquello que es relevante y se pueden crear y pulir las categorías de análisis utilizadas siguiendo un proceso espiral como en otras tradiciones cualitativas.

Nota

La metodología etnográfica se construye sobre la comunicación entre investigadores y participantes y, en consonancia con este hecho, hace décadas que ha estudiado decididamente los fenómenos de comunicación etiquetados como «etnografía de la comunicación»:

D. Hymes (1964). «Towards ethnographies of communication. The analysis of communicative events». *American Anthropologist* (núm. 66, vol. 6, págs. 1-34).

Después de constatar este interés, tampoco nos tiene que extrañar que haya aparecido una metodología etnográfica especializada en los trastornos de comunicación:

D. Kovarsky (2014). «The Ethnography of communication disorders revisited». En: M. J. Ball; N. Müller; R. L. Nelson (eds.) *Handbook of Qualitative Research in Communication Disorders* (págs. 55-78). Nueva York: Taylor & Francis.

Los **puntos fuertes** de la metodología etnográfica son, como en el caso cualitativo, la proximidad a los sujetos, la verosimilitud de la información reunida y la credibilidad de los informantes. Las interpretaciones son relativas a cada contexto social y por eso son muy precisas y relativamente libres de los sesgos culturales del investigador.

El **punto débil** de la metodología etnográfica es la posible pérdida de objetividad si el investigador se acerca mucho a los sujetos. Hay que encontrar un equilibrio entre la exigencia de captar los significados subjetivos de los participantes y la de mantener la visión propia, «objetiva», del científico. No se pueden establecer relaciones causales sino solamente correspondencias entre hechos y situaciones.

Ejemplo de estudio etnográfico

N. Simmons-Mackie; J. S. Damico (1999). «Qualitative methods in aphasia research: ethnography». *Aphasiology* (núm. 13, vol. 9-11, págs. 681-687).

N. Simmons-Mackie; J. S. Damico; H. L. Damico (1999). «A qualitative study of feedback in aphasia treatment». *American Journal of Speech - Language Pathology* (núm. 8, vol. 3, págs. 258 y sigs.).

Se trata de investigaciones con un gran componente etnográfico. La segunda obra utiliza también el análisis conversacional.

Muestra: Once pacientes afectados de afasia y cinco terapeutas logopedas.

Objetivo: Análisis *in situ* de los procesos que tienen lugar durante las terapias de la afasia.

Registro:

- Trabajo de campo en hospitales, clínicas o domicilios de los enfermos.
- Observación en vivo de quince sesiones de terapia; observación de las grabaciones de estas sesiones.
- Análisis documental de protocolos terapéuticos, de los informes de los terapeutas y de las notas tomadas por estos durante las sesiones.
- Transcripciones de entrevistas a los terapeutas.
- Transcripciones de entrevistas a profesionales que no habían participado en las sesiones estudiadas.

Análisis:

- Categorías semánticas derivadas de la observación de las sesiones (en vivo y en vídeo) y de los documentos, revisadas y confirmadas por la información recogida de las entrevistas.
- Las categorías principales fueron «Escenario de la terapia», «Materiales de la terapia», «Rasgos del terapeuta», «Objetivos», «Sentimientos», «Tareas» y «Rutinas».
- Estas categorías fueron subdivididas en diferentes subcategorías en tres niveles jerárquicos como mínimo. Lo ilustramos con un ejemplo:
 - La categoría «Rutinas» dio lugar, en un primer nivel, a las subcategorías «Apertura», «Introducción a la tarea», «Tarea» y «Cierre».
 - Si entre estas escogemos «Tarea», veremos que se diversifica en «Instrucciones», «Preguntas», «Respuestas», «Feedback» y «Ayuda».
 - «Feedback» comprende «Acierto» y «Desacierto».

Resultados:

- En estos estudios se prestó una atención especial a la emergencia de regularidades durante las sesiones. Una vez localizadas e identificadas, constituyeron el foco de atracción del interés de los investigadores.
- Una de las regularidades detectadas fue la siguiente: a menudo los objetivos fijados por los terapeutas para cada sesión se contradecían con la retroalimentación (*feedback*) que ellos mismos daban durante la terapia. Por ejemplo, un terapeuta que se había propuesto entrenar el gesto como un medio para hacer interiorizar ideas, daba una aprobación inconsistente con este objetivo en un intercambio de comunicación verbal. Podéis ver el intercambio:
 - Terapeuta: «Muéstreme con las manos cómo conduciría un coche».
 - Cliente: «Conducir un coche» (respuesta verbal).
 - Terapeuta: «¡Buen oficio, este!».
- La investigación a partir de datos como este, pues, se concentró en las retroalimentaciones proporcionadas por los terapeutas a los pacientes durante las sesiones, y se concretó así, en sentido centripeto, el abanico de posibles temas apa-

recidos a lo largo de la fase anterior de la investigación, centrífuga y más bien exploratoria y expansiva.

- La validación de resultados de este tipo se cumple mediante un proceso de triangulación en el que se comparan los datos procedentes de las diferentes fuentes de información, de los diferentes niveles de análisis y de los diferentes observadores. Se revisan las interpretaciones ya hechas y se discuten los puntos de discrepancia hasta confirmar o descartar el significado atribuido a los resultados.

4.4. El análisis conversacional

El análisis conversacional es un enfoque del estudio de la interacción centrado tanto en el lenguaje empleado en la conversación como en los recursos prosódicos, paralingüísticos y en la comunicación no verbal. Pretende inferir, basándose en los contextos de las intervenciones y en los recursos empleados, las reglas que gobiernan la conducción de una conversación y también la alternancia de turnos y el orden interactivo en la conversación.

Esta denominación incluye un conjunto de técnicas de registro, análisis e interpretación de la conversación inspiradas por Harvey Sacks, discípulo de Erwin Goffman –un nombre clave en la historia del estudio de la comunicación no verbal y el comportamiento interactivo.

El medio de cultivo de donde Sacks extrajo las primeras ideas fueron las conversaciones telefónicas, en un centro de atención al suicida o «teléfono de la esperanza», entre las personas desesperadas que llamaban y el personal que respondía a las llamadas. Años después, esta clase de análisis ha sido aplicada en campos tan diferentes como el de la interacción médico-paciente, profesor-alumno o adulto-niño, en los ámbitos de las entrevistas políticas, el asesoramiento de varios tipos, la terapia familiar, la mediación en divorcios, y evidentemente, la clínica y la investigación logopédica.

La especificidad de esta técnica descansa en dos características que la hacen potencialmente grupal:

- A pesar de que el objetivo principal es analizar la conversación, el contexto social en el que progresa involucra a dos personas como mínimo, que son un grupo o el embrión de un grupo.
- Más allá de este mínimo, la conversación se puede llevar a cabo entre más de dos personas dentro de un grupo en el sentido corriente del término, si bien las interacciones que se suceden pueden descomponerse de dos en dos.

El registro en el análisis conversacional es observacional y bastante simple de entrada, puesto que exige solo la grabación audiovisual nítida de la conversación que se pretende analizar. Ahora bien, una vez hecha la grabación, la técnica de vaciado o registro de los vídeos comporta transcripciones muy complejas tanto del habla como de la expresión y la comunicación no verbal. El

interés de Sacks iba dirigido no tanto al plano lingüístico del habla sino a la acción dialógica o conversacional, a los «actos de habla», y por consiguiente, a todos los aspectos conductuales de la interacción entre los conversadores. El propósito central era –y es– capturar el vaivén interactivo entre los actores a lo largo del tiempo, la coordinación entre ambos, el proceso manifiesto en el flujo comunicativo.

Registro y notación

La metodología del análisis conversacional no ha sido muy sistematizada. Verdaderamente, la peculiaridad de esta técnica no radica en los procedimientos de codificación, categorización y registro, sino en la orientación y características de la parrilla de análisis utilizado. Bien mirado, ni siquiera existe propiamente codificación o categorización porque en principio se niega que pueda haber equivalencia entre las ocurrencias sucesivas de la conversación. Así, un segmento S1 de una conversación puede volver a repetirse aparentemente en otro momento del proceso como S2, pero si lo analizamos con detalle, veremos que no se trata probablemente del mismo fenómeno, dado que el contexto es diferente.

A nuestro parecer, lo que ocurre es que se tienen en consideración tantos componentes de la interacción que es imposible fijar una clasificación completa de los elementos de la secuencia. Si una persona dice «De ninguna forma» en respuesta a una demanda del interlocutor, y al cabo de un minuto vuelve a repetir la misma frase en el mismo contexto, esta no es razón suficiente para adjudicar las dos ocurrencias a la misma categoría, dado que varios componentes de la frase, por ejemplo, la pronunciación, la entonación, el ritmo de emisión, la expresión facial, etc., pueden variar de una ocurrencia a la otra. En el argot del análisis conversacional, diríamos que estos dos segmentos S1 y S2 no tienen la misma «significación interaccional».

Las técnicas de notación de las transcripciones del habla y de la interacción en general son cruciales en los registros del análisis conversacional. No es suficiente una transcripción con la ortografía oficial, como las que se hacen en un juicio o en el Parlamento. Estas no recogerían, por ejemplo, la diferencia entre una frase articulada plenamente y otra acortada, entre una pronunciación áspera y otra suave; tampoco recogerían las diferencias en la entonación, el ritmo o el volumen de la voz, ni detalles como las pausas o encabalgamientos entre las intervenciones sucesivas.

Está claro que una caracterización literaria del diálogo, como las que llevan a cabo los dramaturgos o los novelistas, podría incorporar estos matices, pero lo haría de manera poco sistemática y a costa de añadir mucho texto a la transcripción propiamente dicha. Hacen falta, pues, técnicas de notación que recojan de manera condensada todos estos aspectos que conforman una interacción real. A continuación ofrecemos un resumen de la notación más utilizada en las transcripciones llevadas a cabo en este campo (podéis ver un ejemplo

Referencia bibliográfica

P. Drew (2003). «Conversational Analysis». En: J. A. Smith (ed.). *Qualitative Psychology* (págs. 132-157). Londres: Sage.

de esto más adelante). La transcripción se hace línea a línea. La determinación de las líneas es relativamente arbitraria, está en función de los intereses del analista.

Símbolo	Descripción	Significado
[Corchete de izquierda	Van por pares e indican los segmentos donde hay encabalgamiento entre las dos hablas.
=	Igual	Se ponen uno al final de una línea y otro a comienzos de la siguiente. Informan de la continuidad absoluta entre ambas (no hay pausa entre ellas ni encabalgamiento).
(número)	Número entre paréntesis	Número de décimas de segundo de una pausa, tiempo pasado entre dos momentos de la conversación.
(.)	Punto entre paréntesis	Una pequeña pausa de una décima de segundo o menor.
-----	Subrayado de frase, palabra o sonido	Alguna acentuación del habla en forma de cambio de tono o de volumen.
::	Dos puntos repetidos varias veces	Prolongación del sonido inmediatamente anterior. El número de marcas de dos puntos indica la magnitud de la prolongación.
.	Punto	Bajada de tono.
–	Guion	Interrupción, corte en la enunciación.
Mayúscula	Palabras o partes de palabras en mayúscula	Un volumen de sonido alto en relación con la conversación en curso.
.hhhhh... hhhhh....	Filas de haches precedidas o no por un punto	Una fila de haches precedidas por punto indica inspiración (toma de aire). Una fila de haches no precedidas por punto indica expiración (expulsión de aire).
()	Paréntesis vacíos	No se ha oído bien lo que decían los sujetos.
(palabra)	Palabra entre paréntesis	No se ha oído bien lo que decían los sujetos, pero se pueden hacer conjeturas.
((.....))	Dobles paréntesis	Son descripciones del autor más que transcripciones.
£	Libra	El sujeto sonrío mientras habla.
< >	Menor que, mayor que	El habla entre los dos signos es marcadamente lenta.
> <	Mayor que, menor que	El habla entre los dos signos es marcadamente apresurada o rápida.
° °	Grado	El habla entre los dos signos es acentuadamente suave o tranquila.

Parrillas de análisis

El análisis conversacional indaga cuestiones como por ejemplo las siguientes:

- El mantenimiento de los puentes sociales o del terreno común entre los interlocutores, los implícitos y los sobreentendidos, la complicidad mínima imprescindible para que haya comunicación entre ellos; en definitiva, la intersubjetividad.
- Los turnos de la conversación: cómo se construyen, cuáles son las reglas que los gobiernan, cómo se producen las inflexiones, con qué recursos conductuales, con qué ritmo.
- Los pares adyacentes, un término del análisis conversacional que se refiere a las correspondencias entre ciertas emisiones y respuestas, como por ejemplo, entre un saludo y la devolución, entre una pregunta y una respuesta, entre una invitación y la aceptación o rechazo. Estos pares funcionan como microcontextos normativos sobre los cuales se edifica la significación y valoración de los actos sociales, dado que el emisor mantiene unas determinadas expectativas sobre aquello que puede hacer o tiene que hacer el receptor al dar una respuesta y también sobre lo que no puede hacer ni tiene que hacer.
- La sintaxis u orden de la interacción, vinculada obviamente a los turnos y a los pares adyacentes, pero también a otras reglas de la comunicación frente a frente, que es uno de los fundamentos del orden social.
- El contexto, definido como marco dentro del cual cobra sentido, tanto para el observador como para el interlocutor, la acción interactiva del opo- nente. En el análisis conversacional el contexto se define en clave secuencial. Es decir, la secuencia de segmentos de intervención y turnos forma el contexto dentro del cual se inserta cada unidad o segmento de intervención concreto. En particular, los segmentos o turnos inmediatamente anterior y posterior al considerado son referentes importantes. Sobre esta plataforma del contexto secuencial, la interpretación atiende tanto a los contextos precedentes como a la prolongación de la interacción hacia adelante en el tiempo, prolongación definible como un contexto consi- guiente.
- La cogestión y coconstrucción progresiva de la conversación, por parte de los participantes. Esto exige focalizar el análisis en la evolución del proce- so, paso a paso y turno a turno, desde cada intervención hasta la siguiente.

El **punto fuerte** del análisis conversacional es la técnica de vaciado y transcripción, que facilita un análisis extraordinariamente afinado de la dinámica de la interacción verbal o de la conversación, permitiendo detectar recursos de comunicación bastante ocultos, aun inconscientes.

El **punto débil** del análisis conversacional es la aplicación de la técnica, que requiere un entrenamiento considerable y comporta procesos de transcripción e interpretación muy laboriosos. Además, como la interpretación está tan ligada a los contextos particulares de cada conversación particular, la estandarización de las categorías de análisis se hace muy difícil.

Ejemplo de análisis conversacional

K. Pajo (2013). «The occurrence of “what”, “where”, “what house” and other repair initiations in the home environment of hearing-impaired individuals». *International Journal of Language and Communication Disorders* (núm. 48, vol. 1, págs. 66-77).

Es un estudio típico en la utilización de la metodología del análisis conversacional.

Muestra: Cinco parejas de adultos con uno de los miembros de cada pareja sordo y diagnosticado previamente de importantes pérdidas auditivas, unilaterales o bilaterales, todas adquiridas en algún momento de la vida. El otro miembro de cada pareja era un familiar, un amigo o un compañero laboral. Las cinco personas sordas utilizaban audífono.

Objetivo: Identificar y describir, en el contexto de conversaciones en el hogar entre una persona sorda y una con audición normal, los patrones de inicio de las **demandas de clarificación** de la persona sorda, la cual corrige los déficits de comprensión parando momentáneamente el curso de la conversación. Estas demandas reciben el nombre técnico de **iniciaciones de reparación** (*repair initiations*).

Registro:

- Se hizo la grabación audiovisual (en vídeo) de las conversaciones utilizando las técnicas de transcripción secuencial del análisis conversacional.
- Se pidió a cada persona sorda que escogiera a un familiar o a un amigo para mantener una conversación.
- Se grabaron ocho conversaciones: tres correspondientes a las tres primeras personas sordas, cada una con su pareja; dos correspondientes a la cuarta persona sorda, con dos parejas diferentes, y tres correspondientes a la quinta persona sorda, con tres parejas diferentes.
- Cada grabación duró unas dos horas y contenía conversaciones repartidas a lo largo de una semana.
- La cámara estaba fijada en lo alto de un trípode en un ángulo de 90 grados respecto de la mesa ante la cual se sentaban los participantes, y a una distancia de un metro.
- El vaciado de las conversaciones se llevó a cabo mediante técnicas de análisis conversacional enfocadas a detectar iniciaciones de reparación por parte de la persona sorda, demandas que obligan a parar el flujo de la conversación y a retroceder al turno de intervención previo. Ponemos como ejemplo un fragmento adaptado de estos registros, que aplican la notación de transcripción que hemos descrito más arriba (en negrita los signos de notación):

- Línea 1 (oyente): ¿Así que vamos a comprar unos
- Línea 2 (oyente): zapatos?
- Línea 3 (sordo): (0.3)
- Línea 4 (oyente): Sí recuerdas (.) de qué
- Línea 5 (oyente): marca 'son'.
- Línea 6 (sordo): (0.4)
- **Problema en recepción. LEVANTA LAS CEJAS, SE INCLINA HACIA LA PA-REJA**
- Línea 7 (sordo): [>What?<
- **Iniciación de reparación**
- Línea 8 (oyente): D- [De qué marca
- **Respuesta a la iniciación**
- Línea 9 (oyente): (0.2) son los zap[atos].
- Línea 10 (sordo): [Eran Puma.

Análisis:

A partir de registros como el anterior, el análisis se centró en los puntos siguientes:

- Los tiempos y ritmos de la interacción al servicio de una buena recepción acústica por parte de las personas sordas.
- Los tipos de iniciaciones de reparación y las características de cada uno en el contexto propio.

Resultados:

- Se describen los patrones de aparición de las iniciaciones de reparación, localizadas en general justo después de un problema de comprensión o incluso encabalgándose.
- Se descubre que durante las iniciaciones de reparación el habla se acelera (ved el ejemplo de registro). Este rasgo puede servir de aviso al interlocutor de que hay una demanda inminente.
- En las iniciaciones a menudo se repiten, parcial o totalmente, segmentos del turno anterior.
- Las iniciaciones suelen contener una hipótesis sobre un significado dudoso, hipótesis que el interlocutor tendría que confirmar.
- Los sordos prefieren romper directamente el ritmo de la conversación con iniciaciones de reparación antes que recurrir a largos circunloquios o enunciados metacomunicativos, a pesar de que esto remarca más la asimetría de la interacción.

4.5. Métodos fenomenológicos

La metodología fenomenológica es una tradición de investigación que lleva la mayoría de los planteamientos y criterios del enfoque cualitativo hasta las últimas consecuencias.

Una noción clave de la fenomenología es la de **intencionalidad**, que conviene no entender en su sentido habitual, sino en el que le ha asignado la corriente filosófica de este mismo nombre, con origen en pensadores como Brentano y Husserl. La intencionalidad se refiere a la dirección en la que es orientada la conciencia del sujeto en cada momento hacia un mundo determinado: el mundo real con sus diferentes estados, el mundo imaginario o el mundo oní-

rico. En el seno de esta conciencia se da la «experiencia vivida», los significados «vividos» que constituyen el fenómeno estudiado **desde el punto de vista del sujeto**, el fenómeno que hay que reconstruir.

En otras palabras, lo que interesa es cómo experimenta, toma y vive la realidad el sujeto en cada contexto de su existencia, de modo que la transmisión de sus experiencias o de estos significados vividos tendría que proporcionar la clave de sus acciones.

Otra idea central es que estos significados vividos –los fenómenos– nacen gracias a una suspensión del juicio o reducción fenomenológica (*epokhé*). Una suspensión del juicio permite posponer la interpretación, focalizar la atención en el fenómeno puesto «entre paréntesis» y captado tal como se siente, percibe y vive, sin aplicarle parrillas de análisis o esquemas interpretativos. Así pues, el investigador que aplica la perspectiva fenomenológica se para por lo pronto en el «mundo vital» (*life world*), definido como el conjunto de todos los objetos, elementos y hechos presentes en la conciencia precientífica, antes de que el razonamiento científico lo interprete.

Aun así, se puede ir más allá de esta conciencia «ingenua» que se quiere captar como primer dato, y centrarse después en el desarrollo, a partir de él, de la capacidad (también consciente) de interpretar y asignar significados. Este paso exige un proceso de reflexión que supone un giro del foco de atención y un alejamiento desde la mera experiencia perceptiva del mundo cotidiano hasta los posibles significados que le pueden otorgar sentido. Podemos decir, pues, que la aproximación fenomenológica reclama una distanciamiento crítica respecto del objeto de estudio abordado, si bien esto puede parecer paradójico en una metodología que busca estudiar fenómenos de conciencia.

Ahora bien, para tener algún acceso a la conciencia de un sujeto, hace falta que él y el científico compartan una parte del mundo, que entre uno y otro haya intersubjetividad, de manera parecida a como reclamábamos que existiera esta intersubjetividad entre los científicos mismos. Estos habitan en el mismo universo que los sujetos y no escapan de las leyes de la comunicación; así, para saber qué piensa u opina un sujeto, tienen que entrevistarle y, para entrevistarle, hay que establecer previamente algún tipo de relación con él.

El enfoque fenomenológico participa también de la tendencia a enfocar el interés del científico hacia la vida cotidiana y es el ejemplo más ilustrativo de la voluntad cualitativa de acercarse a objetos de estudio globales, no fragmentados en variables.

Ved también

Hemos hablado de la intersubjetividad entre científicos en el apartado «La polaridad subjetivo-objetivo».

En el ámbito de los trastornos del lenguaje y la comunicación, el interés del fenomenólogo se enfocaría, en cuanto al paciente, en la experiencia de vivir con un trastorno de este tipo. En cuanto a los familiares, exploraría la experiencia de vivir con una persona que sufre el trastorno. En cuanto al clínico, este interés apuntaría a la experiencia de aplicar una terapia. Esto es así porque la investigación fenomenológica es una metodología de estudio de la práctica en las diferentes situaciones de nuestra existencia en la medida en que aborda la experiencia de la vida humana.

Referencia bibliográfica

A. Giorgi; B. Giorgi (2003). «Phenomenology». En: J. A. Smith (ed.). *Qualitative Psychology* (pág. 25-50). Londres: Sage.

El **punto fuerte** de los métodos fenomenológicos es que constituyen una modalidad cualitativa, hecho que permite sumergirse más profundamente en la subjetividad de las personas y extender puentes estables entre la perspectiva del investigador y la del investigado.

El **punto débil** de los métodos fenomenológicos son las interpretaciones del investigador, que tienen que ser compartidas con las de otros investigadores e incluso con las de los sujetos para concederles validez. De lo contrario, pueden estar demasiado marcadas por su personalidad, biografía y circunstancias personales.

Ejemplo de estudio fenomenológico

J. Marshall; J. Goldbart (2008). «“Communication is everything I think”. Parenting a child who needs Augmentative and Alternative Communication (AAC)». *International Journal of Language and Communication Disorders* (núm. 43, vol. 1, págs. 77-98).

Muestra: Padres y madres de once niños de entre 3 y 10 años del Reino Unido, los cuales no empleaban el lenguaje como medio de comunicación y estaban en las primeras etapas de utilización de **sistemas aumentativos o alternativos de comunicación** (SAAC).

Objetivo: Captar y explorar las «experiencias vividas» de padres y madres de niños que necesitaban y usaban SAAC haciendo un énfasis especial en el impacto que tenían esta necesidad y este uso en la vida y la comunicación familiares.

Registro: El material recogido provenía de entrevistas semiestructuradas individuales, una por familia.

- Todas las entrevistas tuvieron lugar en el hogar de las familias estudiadas. Los niños podían estar presentes y participar en las respuestas si los padres lo veían conveniente.
- Las entrevistas tenían una parte inicial focalizada en datos biográficos (parte que servía para romper el hielo) y el grueso de la entrevista derivaba de un guion flexible que daba lugar a respuestas abiertas. La primera pregunta de esta parte central era: «Hábleme de lo que es un día típico con su hijo/a (nombre del niño)».
- En general, en la parte central de la entrevista se querían recoger descripciones ricas y densas de las experiencias de los progenitores y su punto de vista sobre el hecho de tener hijos o hijas que necesitaban ayudas del tipo SAAC.
- Las entrevistas fueron grabadas en vídeo.

- Las grabaciones fueron transcritas literalmente (no se utilizaron técnicas de análisis conversacional).

Análisis: Se categorizaron las transcripciones aplicando técnicas propias del análisis temático, y se clasificaron y valoraron los patrones descubiertos:

- El análisis temático es un tipo de categorización y jerarquización de patrones de significado, que se denominan **temas**. Estos temas se identifican y se aíslan en el texto según su relación con las preguntas de investigación planteadas.
- Los patrones pueden detectarse tanto a partir del significado denotativo (literal, general) como de los significados connotativos ligados al contexto textual.
- La clasificación pasa por seis fases: familiarización con los datos, propuesta de los códigos o etiquetas iniciales para las categorías, búsqueda de temas a partir de estas etiquetas, revisión de temas localizados, definición y denominación de estos temas e informe final.

Resultados: Se identificaron tres temas con ramificaciones o «redes temáticas» sobre el material transcrito. Los fragmentos o citas ilustrativas de cada red fueron consensuados con otros investigadores para otorgarles credibilidad. Las redes contenían tanto patrones comunes a las once familias estudiadas como otras divergentes:

- La primera red recibió la etiqueta «Interacción y comunicación con el niño», categoría que constituía el núcleo central de la red. Esta categoría central se desglosaba en seis subcategorías o ramas:
 - «Manera de comunicarse con el niño y tema de comunicación del padre y/o la madre».
 - «Exclusión/inclusión social del niño».
 - «Manera de comunicar el niño sus elecciones».
 - «Impacto de la personalidad del niño».
 - «Comprensión e inteligibilidad».
 - «Nivel de comunicación del niño».
- La segunda red recibió la etiqueta «Temas de carácter social amplio», categoría que constituía el núcleo central de la red. Esta categoría central se ramificaba en dos subcategorías o ramas:
 - «Actitudes sociales respecto al uso de SAAC».
 - «Financiación de los SAAC».
- La tercera red recibió la etiqueta «Experiencias y perspectivas de padres y madres», categoría que constituía el núcleo central de la red. Esta categoría central se desglosaba en seis subcategorías o ramas:
 - «Demandas a los padres y madres».
 - «Visión de los padres y madres sobre los servicios».
 - «Reflexiones de los padres y madres sobre la comunicación».
 - «Sentimientos y respuestas emocionales de los padres».
 - «Toma de decisiones respecto de los SAAC».
 - «Experiencia del padre o madre».
- Un resultado muy destacable, pues, fue que los padres y madres acababan convirtiéndose en auténticos expertos en sus niños y/o en los SAAC.
- Se hizo evidente que había que adaptar la práctica terapéutica a cada caso teniendo en cuenta los numerosos factores que afectan al grado de implicación de los padres y madres en la educación de los niños y también que estos eran susceptibles, cada uno a su manera, de ser considerados conocedores o expertos, de forma que sus conocimientos no podían ser menospreciados o negligidos por el terapeuta.
- Fue evidente que los factores que configuran la situación familiar de familias con niños o niñas que requieren SAAC pueden variar mucho a lo largo del tiempo.

4.6. Teoría fundamentada (*Grounded Theory*)

En la página web de la teoría fundamentada (<http://www.groundedtheoryonline.com/what-is-grounded-theory/>) esta orientación metodológica se anuncia como una metodología de investigación general, mediante la cual se pueden descubrir patrones que emergen de los datos y, a partir de estos, generar teoría. En el comienzo de una investigación en este ámbito se aplica el método inductivo, centrado en la clasificación (*coding*) y categorización de la información obtenida a partir de las preguntas iniciales de investigación. Ahora bien, a medida que la tarea investigadora avanza se genera y desarrolla teoría, y esta misma teoría, en estado embrionario, tiene que orientar la investigación dirigiéndola hacia nuevas muestras, nuevas fuentes de información, nuevas formas de análisis o incluso nuevas preguntas que hagan progresar la indagación. En definitiva, la teoría fundamentada constituye una guía para recoger y analizar los datos, con un itinerario que se sirve continuamente de estrategias comparativas.

A partir de estos planteamientos, es fácil comprender que las aportaciones principales de la teoría fundamentada, más allá del impulso de fondo que inspira como metodología, radican en los apartados del muestreo (qué material se reúne, qué fuentes de información se utilizan) y del análisis de los datos sobre la base de la categorización de estos.

Ya nos hemos ocupado del **muestreo teórico y gradual** y del concepto nuclear de **saturación teórica** utilizados en la teoría fundamentada. También hemos visto las **técnicas de categorización** de esta teoría, y nos volveremos a detener en ellas brevemente porque son bastante genuinas y específicas.

El investigador en teoría fundamentada puede rendir cuenta teóricamente del tema investigado teniendo al mismo tiempo los pies en el suelo, es decir, sin olvidar el anclaje empírico que implica su interpretación teórica. La búsqueda avanza gracias a un intercambio continuo entre las hipótesis teóricas fruto de la reflexión del investigador y las observaciones y datos que este mismo investigador recoge. Este planteamiento, en su formulación pura, no tiene mucho de original, más bien obedece a la lógica de cualquier investigación, una vez abandonada la fase inductiva y dentro de una fase hipoteticodeductiva. La originalidad proviene más bien de la capacidad de aplicar esta estrategia de verdad, desde el principio hasta el final de una investigación que a menudo se ejecuta en situaciones naturales, sin que en estas condiciones el investigador pierda el rumbo y nada se escape de su control.

Este control se ejerce particularmente en el proceso de codificar, clasificar y categorizar los materiales conductuales o textuales recogidos. Desde la perspectiva de la teoría fundamentada, la codificación se lleva a cabo en tres fases:

- Primero se trata de establecer una codificación **abierto** y **extensiva**, que tendría que preparar y fijar una estructura capaz de ofrecer una organiza-

Ved también

El muestreo teórico y la saturación teórica los hemos tratado en el apartado «El muestreo teórico gradual en la teoría fundamentada (*Grounded Theory*)», y hemos estudiado las técnicas de categorización en los apartados «La observación revisitada: protocolos generales de registro en observación y en observación participante» y «Ejemplos de categorización conductual y textual».

ción inicial en el material textual o conductual, tanto desde el punto de vista de la segmentación como del de la categorización propiamente dicha.

- A continuación se aborda una fase de codificación **axial**, en la cual se buscan las relaciones entre las categorías surgidas en la fase anterior siguiendo estrategias de razonamiento inductivas o deductivas. Esta tarea puede tener como resultado el desarrollo de subcategorías a partir de las categorías propuestas en la fase anterior y la confección de una red de conceptos teóricos.
- Finalmente se llega a la **selección** y se fija un mapa de categorías alrededor de una **categoría central**. Este mapa es un modelo de trabajo utilizable y eficaz, pero siempre provisional y revisable.

No obstante, estas tres fases están vinculadas íntimamente, y en la dinámica de la codificación a menudo se superponen o invierten el orden con que las hemos enumerado. A propósito de esto, recordemos que en la investigación cualitativa los procesos de trabajo no suelen ser estrictamente secuenciales sino espirales. Frecuentemente, **la fase de recogida de datos, la de codificación y la de análisis e interpretación no están completamente separadas sino imbricadas las unas con las otras**. Las carencias advertidas durante la codificación abierta o durante la axial pueden empujar al investigador a prolongar o ampliar la recogida de datos, mientras que las insuficiencias detectadas en el momento de la selección final pueden moverlo a retroceder y volver a la fase de recogida para suplir los materiales que faltan. Sin embargo, durante las fases de registro el investigador no suspende su tarea de análisis, todo lo contrario, la recogida de información ya se hace sobre una base interpretativa, optando por unos materiales u otros en función del significado que el investigador ya les ha asignado *a priori* y arriesgando categorizaciones provisionales.

El **punto fuerte** de una investigación en teoría fundamentada es el protocolo o modelo general, que comporta un control absoluto sobre todas las fases y facetas de la investigación, desde la recogida de datos hasta la interpretación, pasando por el procesamiento y organización. Este control, si es efectivo, pone un aura de rigor a esta metodología.

El **punto débil** de una investigación en teoría fundamentada es que, precisamente debido a esta exigencia de control, hace falta que el investigador disponga de una preparación y experiencia muy buenas, sin las cuales la arbitrariedad y la falta de rigor pueden adueñarse de la investigación.

Ejemplo de aplicación de la teoría fundamentada

M. C. Hallé; F. Duhamel; G. Le Dorze (2011). «The daughter-mother relationship in the presence of aphasia: How daughters view changes over the first year poststroke». *Qualitative Health Research* (núm. 21, págs. 549-562).

Muestra: Mujer de 36 años, madre soltera de un niño en edad preescolar, que cuidaba a la madre de 70 años, y con quien mantenía una buena relación. Debido a una embolia, la madre estaba afectada de afasia mixta con hemiplejía derecha y apraxia. Gracias a la insistencia de la familia (contra la opinión de los médicos), empezó una rehabilitación.

Objetivo: Analizar el proceso de cuidado de una madre afásica desde el punto de vista de la hija, única participante, mediante entrevistas, e identificar y relacionar los diferentes componentes que intervienen en ellas de manera integradora y coherente.

Registro: Los datos se obtuvieron mediante entrevistas en profundidad.

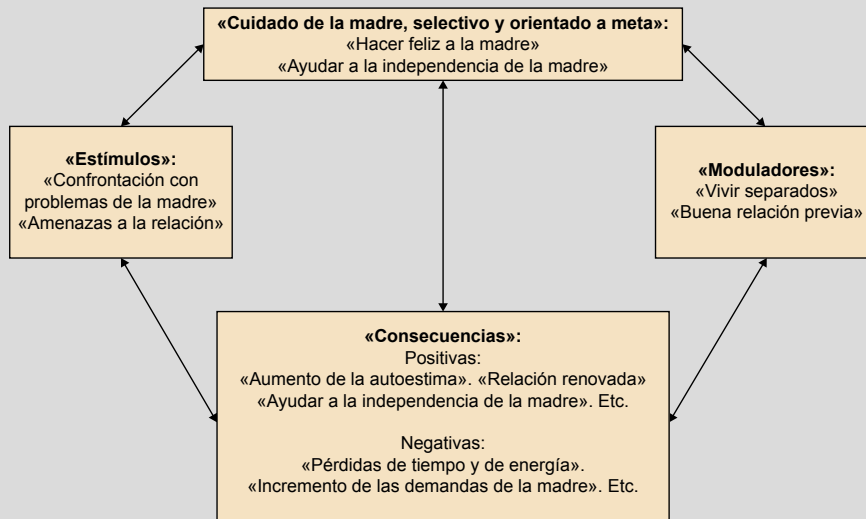
- Tres entrevistas seis, once y veinte meses después de la embolia que provocó la afasia.
- Las entrevistas fueron grabadas, escuchadas a partir de la grabación y transcritas.

Análisis: Se realizó un análisis siguiendo el protocolo general de categorización de la teoría fundamentada.

- 1) Primero se escogieron indicadores o códigos particulares, de nivel bajo, como por ejemplo, «La madre puede entender» o «La madre es capaz de tomar decisiones» (codificación abierta o extensiva).
 - 2) Estos indicadores particulares se agruparon en categorías de nivel más alto. Por ejemplo, los dos que acabamos de mencionar y otros parecidos se agruparon en una categoría más general titulada «La hija piensa que la madre tiene capacidades» (codificación axial).
 - 3) Siguiendo el proceso de abstracción progresiva, se establecieron categorías muy generales, como por ejemplo, «La hija reconoce competencias de la madre», la cual incluía la ya mencionada «La hija piensa que la madre tiene capacidades» y otras como «La hija discrepa de quien dice que la madre no tiene competencias» o «La hija ve a la madre como una persona normal» (codificación axial).
 - 4) Si se descubría algún indicador que contradecía categorías ya formadas, se creaba una categoría más abstracta y neutra que englobaba tanto las contradictorias como las no contradictorias. Así, por ejemplo, si se encontraban segmentos de la entrevista que, al ser codificados, negaban la categoría general «La hija reconoce competencias de la madre», entonces se recodificaba el material inaugurando la categoría «Confrontación con los problemas de la madre», que permitía incluir tanto las que implicaban reconocimiento de competencias como las que no lo implicaban (codificación axial).
 - 5) En definitiva, en cuanto al área de los ejemplos mencionados, la estructura jerárquica quedaba establecida de la manera siguiente:
 - 6) «Confrontación con problemas de la madre»:
 - a) «La hija reconoce competencias de la madre».
 - «La hija piensa que la madre tiene capacidades».
 - «La madre puede entender».
 - «La madre es capaz de tomar decisiones».
 -
 - «La hija discrepa de quien dice que la madre no tiene competencias».
 - «La hija ve a la madre como una persona normal».
 -
 - b) «La hija no reconoce competencias de la madre».
 -
- 7) Se buscaron relaciones entre las categorías y subcategorías en los diferentes niveles (codificación axial).

Resultados: Se encontró una categoría o núcleo de categorías central denominada «Cuidado de la madre, selectivo y orientado a meta», que organizaba una buena parte de los temas aparecidos en las entrevistas (codificación selectiva). Esta categoría se relacionaba con dos generales: una denominada «Estímulos», que tenía que ver con la ya comentada «Confrontación con problemas de la madre» y también con los hechos que se tomaban como «Amenazas a la relación», y otra con la etiqueta «Moduladores», referida a las ventajas o recursos que permitían regular la atención a la madre, como la condición «No vivir con ella», «La buena relación previa», etc. Estas tres grandes categorías, a su vez, tenían «Consecuencias» positivas y negativas.

Veamos el esquema:



5. Experimentación, registro y muestreo

5.1. La experimentación revisitada: la búsqueda de relaciones causales mediante estrategias experimentales

El método experimental puro produce el fenómeno, controla las circunstancias y decide qué sujetos serán sometidos a ciertas condiciones y cuáles no.

No obstante, no todos los métodos etiquetados como experimentales encajan en esta descripción general ni cumplen al pie de la letra las exigencias que están implícitas en ellos. En el apartado «La polaridad observación-experimento» ya hemos establecido con un cierto detalle los rasgos de la experimentación en contraste con los de la observación. Recordémoslos brevemente: la estrategia experimental se despliega sobre la base del control de variables ambientales y/o de muestra (control que tiene diferentes variantes), y también sobre la base de la manipulación de variables independientes. Como habrá, por voluntad del investigador o por las circunstancias en las que trabaja, varios grados de control y de manipulación, los protocolos aplicados en cada caso podrán ser, de manera correspondiente, más o menos experimentales en comparación con un experimento puro. Tal como veremos en seguida, un experimento sin grupo de control puede ser considerado «preexperimental» y no auténticamente experimental, mientras que uno que tenga un grupo de control no comparable directamente, o no equivalente al experimental será calificado de «cuasiexperimental».

Decíamos también que el control y la manipulación, si tienen que ser completos y efectivos, imponen unas condiciones ambientales que se logran tan solo en el entorno de un laboratorio o de un espacio equipado de manera adecuada; en definitiva, en situaciones artificiales poco familiares a los sujetos, lejos de los ámbitos cotidianos. Así pues, el grado de artificialidad o de naturalidad del entorno donde se lleva a cabo el experimento logopédico nos dará también indicios sobre el carácter más o menos genuino de este.

Otra idea en relación con los experimentos, que hay que tener presente, es que el operativo que los desarrolla permite conseguir **validez interna**, un concepto fundamental en el marco de la lógica experimental. El objetivo de una aproximación experimental es identificar y validar relaciones causales sobre la base de la detección de efectos medibles y contrastables de las variables independientes (o «tratamientos») sobre las variables dependientes estudiadas (en el caso de la logopedia, el habla y los síntomas). Un alto valor de validez interna nos dice que la relación descubierta entre la variable independiente y la dependiente es auténtica y no espuria; el efecto conseguido es causado por la variable independiente manipulada y no por otras que podrían haberse in-

filtrado en el experimento. Por lo tanto, la garantía de que esto sea así se apoyará obviamente sobre la calidad y efectividad del control y la manipulación llevados a cabo. Si queremos comprobar el efecto de ciertas técnicas de relajación sobre la tensión muscular en una persona con problemas de disartria o de tartamudeo, por ejemplo, el sentido común nos aconsejará controlar que esta persona no haya tomado ningún relajante muscular previamente, que en la sala donde se aplica el tratamiento no se oigan ruidos ni lleguen mensajes de ningún tipo, que el tratamiento se aplique según un protocolo invariable, etc.

Finalmente, otro concepto central sobre el cual ahora tenemos que volver sucintamente es el de **validez externa**. La podemos entender de dos maneras:

- En primer lugar, podemos concebirla como una garantía de que un experimento hecho en unas condiciones concretas (ambiente, muestra, variables independientes y dependientes) se puede «replicar» o repetir tantas veces como haga falta en iguales condiciones. Si los resultados se repiten una y otra vez, entonces estos y el experimento tendrán un plus de consistencia, fruto, justamente, de la coincidencia a lo largo de las repeticiones sucesivas. Y estos resultados, validados así y fuera de duda, podrán ser incluidos en la teoría.
- En segundo lugar, podemos concebirla como la aplicabilidad de unos resultados en el mundo real, es decir, en el mundo que hay más allá de la situación artificial en la que fueron obtenidos; en definitiva, podemos entenderla como el grado de aplicación de unos resultados a muestras, entornos o situaciones diferentes de los originales.

Las exigencias del método experimental pueden ser satisfechas bien de manera completa bien de manera parcial, y en este último caso, tolerando diferentes carencias que dan lugar a diferentes perfiles de experimentación

5.2. La lógica del método experimental: diseños y tipos de diseños

Tal como afirmábamos en el inicio de la unidad anterior, el concepto de diseño como sinónimo de un plan de investigación rígido y gobernado por la lógica de la causalidad es mucho más aplicable al método experimental que al observacional. Efectivamente, en el terreno de la experimentación los protocolos son mucho más cerrados e invariables a lo largo de la investigación.

Con todo, se utilizan diferentes tipos de diseños, con diferentes orientaciones tácticas y niveles de rigor. La elección del diseño es modelada en parte por las posibilidades reales que tiene el investigador de planificar la investigación con detalle, dependiendo de los sujetos de los que dispone, de hasta qué punto los

Referencia bibliográfica

O. G. León; I. Montero (2006). *Metodologías científicas en psicología*. Barcelona: Editorial UOC.

Ved también

Hemos visto estos aspectos en el apartado «El concepto de diseño de investigación en la metodología cualitativa».

puede organizar o distribuir por las diferentes condiciones experimentales, de qué grado de influencia puede tener sobre los ambientes estudiados, de qué opciones tiene en cuanto a acceder a datos previas al experimento o en cuanto a obtenerlos por su cuenta, de con qué urgencia se le piden resultados, etc. Evidentemente, la estructura del diseño es sensible igualmente a los objetivos que persigue este investigador.

Los diseños experimentales **básicos** (que son los que presentaremos aquí) se clasifican a partir de criterios vinculados a los aspectos siguientes:

- **El control de muestra.** Si hay un grupo de control libre de tratamiento y el tratamiento es realmente efectivo, las consecuencias tendrán que evidenciarse en el grupo experimental, pero no en este grupo de control, y de esta diferencia deduciremos la relación causal. Este grupo de control tendrá que ser equivalente al grupo experimental para ser comparable. Esta equivalencia se consigue, bien repartiendo los sujetos al azar en los grupos comparados, bien equilibrando los grupos mediante el emparejamiento de sujetos del uno y del otro con las mismas características (por ejemplo, un sujeto de una determinada edad o sexo emparejado con otro de la misma edad o sexo, un sujeto dentro de una determinada franja del cociente de inteligencia con otro dentro de la misma franja, etc.).
- **La secuencia temporal causa-efecto.** Esta secuencia puede revelar la relación causal buscada. En la práctica adopta la forma de un registro previo al tratamiento y de otro posterior. Si la conducta del sujeto antes de recibir el tratamiento no exhibía o exhibía unos valores o unas características y, en cambio, los exhibe o los deja de exhibir una vez aplicado el tratamiento, entonces deducimos que el tratamiento ha tenido algún efecto.

En resumen, la principal clasificación de los diseños se basa en **si hay grupo de control o no** y en **si hay una medición previa o no**. Está claro que estos dos criterios son combinables, por lo cual, tendremos cuatro posibilidades básicas:

- un diseño sin grupo de control ni medición previa («pretest»)
- un diseño sin grupo de control pero con «pretest»
- un diseño sin «pretest» pero con grupo de control
- un diseño con «pretest» y grupo de control

Los dos primeros diseños se consideran «preexperimentales». El tercero y el cuarto se consideran auténticamente experimentales. Detallamos algo más estos cuatro diseños básicos.

5.2.1. Diseños preexperimentales

1) El diseño de caso único o de un solo intento

Es un diseño preexperimental elemental, que no tiene ni medición previa ni grupo de control.

Nota

Esta denominación es sin duda poco adecuada, puesto que puede dar lugar a malentendidos al confundirse con los casos cualitativos que hemos tratado en el apartado «El estudio de caso cualitativo» o con los diseños intrasujeto de los cuales nos ocuparemos más adelante.

En cuanto a esta clasificación, podéis consultar, entre otros textos:

N. J. Salkind (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice-Hall.

La representación esquemática de las acciones del experimentador en relación con la variable dependiente (v.d.) y la independiente (v.i.) es la siguiente:

Tabla 13

	Medida previa (pretest; v.d.)	Tratamiento (v.i.)	Medida posterior (posttest; v.d.)
Grupo experimental	NO	SÍ	SÍ
Grupo de control	NO	NO	NO

La representación clásica de este diseño es con la fórmula siguiente:

X O

La fórmula sigue la notación de Campbell y Stanley (1966) y Cook y Campbell (1979). La X simboliza el tratamiento y la O una observación o medición, en este caso posterior al tratamiento.

Ejemplo

Imaginemos una maestra de educación especial responsable de una clase de alumnos sordos con los cuales utiliza el lenguaje de signos. Está preocupada porque los alumnos no utilizan suficientemente la lengua de signos en el aula, ni en interacciones entre ellos ni en interacciones con ella; de hecho, participan e interactúan poco. A partir del segundo trimestre, asesorada por una logopeda, cambia la táctica empleada hasta entonces y empieza la clase siempre con el relato de un cuento, seguido de un debate relacionado con el contenido. Al cabo de unas semanas, y sobre todo al final del curso, puede constatar que el número de utilizaciones del lenguaje de sordos entre los niños y niñas y en interacciones con ella misma se ha multiplicado tanto en el debate después del cuento como en el resto de tiempo lectivo.

En el primer trimestre, la maestra no ha hecho ningún recuento previo del número de utilizaciones del lenguaje de sordos por alumno o del número de alumnos que participaban en clase entonces, de manera que no puede comparar la situación antes de la introducción del cuento con la de después. Tampoco tiene un grupo de comparación al cual no se haya explicado ningún cuento. Por lo tanto, los resultados obtenidos no tendrán ninguna validez interna. Los efectos conseguidos pueden haber sido causados por otros factores, como la evolución espontánea de los niños, alguna actuación familiar, etc. Sin embargo, está claro que la intervención será muy útil a la maestra en su práctica docente.

Lecturas recomendadas

D. T. Campbell; J. C. Stanley (1980). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (ed. or. de 1966). Buenos Aires: Amorrortu.

T. D. Cook; D. T. Campbell (1979). *Quasi-Experimentation. Design and Analysis Issues for Field Settings*. Boston: Houghton Mifflin.

2) El diseño pretest-postest sin grupo de control

Es un diseño preexperimental, que tiene medición previa pero no grupo de control.

El esquema es el siguiente:

Tabla 14

	Medida previa (pretest; v.d.)	Tratamiento (v.i.)	Medida posterior (postest; v.d.)
Grupo experimental	SÍ	SÍ	SÍ
Grupo de control	NO	NO	NO

La representación clásica de este diseño es con la fórmula siguiente:

$$O_1X O_2$$

Esta fórmula sigue la notación mencionada más arriba.

Ejemplo

Imaginemos que durante el primer trimestre la maestra de educación especial del ejemplo anterior, consciente de las dificultades que encontrará en el aula al principio del curso, toma registros del número de interacciones con uso del lenguaje de sordos entre alumnos o con la maestra, además de los que tomará también una vez introducido el cuento en el segundo trimestre. Entonces podrá comparar estos registros de antes y de después, y así ganará validez interna al valorar los efectos positivos del nuevo sistema. Ahora bien, no tendrá un grupo de control con el cual poner en contraste los resultados obtenidos en la clase. Por lo tanto, algunas de las amenazas a la validez interna que mencionábamos en el diseño de caso único continuarán existiendo.

No entraremos aquí en el detalle del análisis que hace posible este diseño. Solo diremos que el contraste pre-post puede surgir de la comparación de estadísticas de tendencia central (medias, medianas, del primero y segundo trimestres), de toda la clase o de cada alumno, o bien de comparaciones más al detalle sobre datos de cada mes, cada semana, cada día, etc.

5.2.2. Diseños experimentales auténticos

3) El diseño solo con postest y grupo de control

Es un diseño experimental que basa la potencia únicamente en la comparación con un grupo que no recibe tratamiento.

El esquema es el siguiente:

Tabla 15

	Medida previa (pretest; v.d.)	Tratamiento (v.i.)	Medida posterior (postest; v.d.)
Grupo experimental	NO	SÍ	SÍ

	Medida previa (pretest; v.d.)	Tratamiento (v.i.)	Medida posterior (postest; v.d.)
Grupo de control	NO	NO	SÍ

La representación clásica de este diseño es con la fórmula siguiente:

$$X \quad O_1$$

$$O_2$$

Esta fórmula sigue la notación mencionada antes. Ahora O_1 representa la medida del grupo experimental después del tratamiento, mientras que O_2 representa la medida en el grupo de control sin tratamiento.

Ejemplo

Retomemos el ejemplo de la clase de niños sordos. Si la maestra y la logopeda que la asesora aplicaran este diseño, tendrían que introducir el tratamiento (el cuento) sin ninguna medida previa, pero tendrían que comparar los resultados logrados al final del curso (niveles de uso del lenguaje de sordos en la interacción y en la participación) con los obtenidos en otra clase en la que no se explicara el cuento. En este punto del problema ya nos podemos dar cuenta de lo que se plantea a menudo al trabajar con un grupo de control: un problema ético, consustancial al hecho de no aplicar un tratamiento potencialmente beneficioso en este grupo. La solución es compensarlo de alguna manera, y la manera más fácil es en general aplicarle el tratamiento en un periodo posterior a la investigación. Fijémonos también en que en este ejemplo no tendría ningún sentido aleatorizar los grupos, puesto que un grupo clase tiene una consistencia social y pedagógica que no puede ser destruida mediante una asignación al azar de los sujetos al grupo de control y al experimental. De hecho, pues, este ejemplo correspondería más bien a un diseño cuasiexperimental y no a uno experimental puro.

Imaginemos otro ejemplo. En una investigación, un logopeda quiere estudiar los efectos de sesiones de relajación sobre la rigidez y la tensión muscular de pacientes afectados de diferentes variedades de disartria. Una vez logrados los acuerdos necesarios, planifica la investigación asignando al azar la mitad de los sujetos al grupo de control y la otra mitad al experimental. O empareja los perfiles de los sujetos (hombre-mujer, franjas de edad, niveles educativos, cocientes de inteligencia, etc.) para que los dos grupos queden equilibrados. Acabado el estudio, compara los resultados esperando naturalmente que el grupo experimental haya mejorado (es su hipótesis) tanto reduciendo la tensión muscular como exhibiendo una articulación más inteligible. Ahora nos encontraríamos con el mismo problema ético señalado en el primer ejemplo: más tarde o más temprano, el grupo de control tendría que ser tratado del mismo modo que el grupo experimental. Por otro lado, este diseño sí que se podría considerar auténticamente experimental en cuanto que los grupos comparados serían equivalentes o equilibrados.

4) El diseño con pretest y postest tanto en el grupo experimental como en el grupo de control

Entre los diseños básicos, este es el más completo, dado que combina la secuencia pretest, tratamiento y postest con la comparación con un grupo de control.

El esquema es el siguiente:

Ved también

Podéis ver más adelante el apartado «Diseños cuasiexperimentales».

Tabla 16

	Medida previa (pretest; v.d.)	Tratamiento (v.i.)	Medida posterior (postest; v.d.)
Grupo experimental	SÍ	SÍ	SÍ
Grupo de control	SÍ	NO	SÍ

La representación clásica de este diseño se hace con la fórmula siguiente:

$$O_1 \times O_2$$

$$O_1 \quad O_2$$

Esta fórmula sigue la notación mencionada más arriba. O_1 representa la medida previa en los dos grupos, mientras que O_2 representa la medida posterior también en los dos grupos.

Ejemplo

Si al final de curso la maestra de los ejemplos anteriores comparara los resultados de la introducción del cuento en su grupo con los resultados en un grupo de control, y además dispusiera de mediciones previas de la utilización del lenguaje de sordos en los dos grupos, habría aplicado este diseño entendiendo que el diseño sería más cuasiexperimental que experimental por las mismas razones esgrimidas antes, la no equivalencia de los grupos.

En el caso del tratamiento de la disartria, el investigador habría tomado medidas de los dos grupos en el pretest (tensión muscular, inteligibilidad del habla) y en el postest entendiendo que el diseño sería auténticamente experimental en este caso, dado que los grupos serían equivalentes.

5.2.3. Consideraciones finales

Los cuatro diseños presentados muestran la estructura lógica nuclear de la estrategia experimental; sobra añadir que a partir de esta estructura básica los diseños –particularmente el último de los presentados– se pueden complicar bastante más.

Una primera complicación puede estar relacionada con el tratamiento. En los ejemplos que hemos ofrecido hasta aquí no hemos detallado si el tratamiento era una cuestión de todo o nada (en bloque: tratamiento o no tratamiento) o comportaba niveles, podía ser más o menos completo, etc. Recordemos que el «tratamiento» corresponde a la manipulación de la variable independiente y que esta puede tomar diferentes valores en escalas ordinales, de intervalos o de razón, según los intereses del investigador. En el ejemplo de la clase de niños sordos, se podrían haber explicado dos, tres o más cuentos, o hacer que estos fueran más o menos largos, más o menos dramáticos, y así sucesivamente. En el ejemplo de las disartrias, las sesiones de relajación podían durar más o menos, implicar diferentes números de ejercicios o recursos, etc. Si el tratamiento consistiera en administrar un fármaco, las dosis de este podrían variar

con dos, tres o cuatro valores. Y etcétera. Un factor que también puede hacer el tratamiento más complejo es que se manipulen dos o más variables independientes o que la variable independiente se aplique a más de una variable dependiente, posibilidades que no desarrollaremos aquí.

Por otro lado, hay que advertir que la variable independiente o el tratamiento no siempre se administra activamente. En clínica y en la investigación aplicada el tratamiento es incorporado a menudo al grupo experimental. Por ejemplo, si comparamos la voz de fumadores con la de no fumadores para captar el efecto del hábito de fumar en varios parámetros de la fonación, está claro que el tratamiento se refiere a fumar o no fumar y que no se administra, sino que ya está incorporado en el grupo experimental. Por lo tanto, comparamos «**grupos naturales**».

Además, el número de grupos, experimentales o de control, puede ser superior a dos en diseños más complicados. La ilustración de esta posibilidad es el diseño de cuatro grupos de Solomon, diseño que tiene un grupo experimental con pretest y postest y tres grupos de control donde se combina la existencia o no de un pretest y la aplicación o no de un tratamiento.

Es igualmente posible aumentar el número de mediciones pretest y de mediciones postest, y generar así una serie de tipo longitudinal con la forma siguiente:

$$O_1O_2O_3O_4O_5 \dots\dots XO_6O_7O_8O_9O_{10} \dots\dots$$

Estos diseños son de series de tiempo, que se tienen que abordar con planes de análisis específicos de esta modalidad y que además pueden tener también grupo de control. Los diseños de replicación intrasujeto que comentaremos más adelante presentan esta misma disposición secuencial, si bien el tratamiento puede repetirse varias veces.

Finalmente, la comparación entre la condición de no tratamiento y la de tratamiento se puede hacer con estrategias diferentes a la de oponer grupos de control a grupos experimentales. En los diseños intrasujeto que acabamos de mencionar el sujeto constituye su propio control cuando, después de haberle administrado un tratamiento, se le retira. Una estrategia parecida se utiliza en los diseños de mediciones repetidas, en los cuales no hay grupos de control propiamente dichos y cada sujeto pasa secuencialmente por todas y cada una de las diferentes condiciones experimentales previstas.

Ved también

Podéis ver el estudio de comparación de las voces de fumadores y no fumadores en el apartado «Diseños experimentales auténticos».

Ved también

Podéis ver el apartado «Diseños de replicación intrasujeto (también llamados “diseños de caso único” o “diseños $N = 1$ ”)».

Ved también

Veremos los diseños de mediciones repetidas en el apartado «El muestreo cuantitativo en general y en el experimento».

Los cuatro diseños básicos que ponen de manifiesto la lógica nuclear del método experimental son: el diseño de caso único; el diseño pretest posttest sin grupo de control; el diseño solo con posttest y grupo de control, y el diseño con pretest y posttest tanto en el grupo experimental como en el grupo de control.

5.3. Registro y medición de variables independientes y dependientes

En contexto experimental, la recogida de datos, el registro de información y la medición se pueden referir a las variables independientes introducidas y manipuladas o a las variables dependientes que acusan el efecto hipotéticamente.

5.3.1. Producción y medición de las variables independientes

Hay que repetir aquí, a guisa de recordatorio, lo que exponíamos en el apartado «La polaridad observación-experimento»: la manipulación de la variable independiente «puede ser más o menos completa, desde formas muy precarias hasta otras muy sistemáticas y desarrolladas».

Decíamos también que «la manipulación comporta que el investigador puede asignar los valores que quiere a las variables independientes que integran el objeto de estudio». Pero esto será posible solo si el experimentador tiene pleno dominio sobre la variable independiente, es decir, si la ha creado *ad hoc* o saca provecho de alguna de las que se han creado en otros experimentos e investigaciones. En el ejemplo de la mejora de inteligibilidad del habla disártrica debida a los ejercicios de relajación, el experimentador puede tener pleno dominio sobre los valores de esta variable independiente y puede incrementar o disminuir su número, su duración o la dificultad de los ejercicios si lo quiere, de forma que los valores de la variable independiente se medirían mediante la frecuencia, el tiempo o alguna escala relativa a la exigencia de los ejercicios en cuestión.

Por el contrario, si el experimentador comparara, con el apoyo de grabaciones, diferentes niveles de inteligibilidad del habla en diferentes situaciones naturales y cotidianas de los sujetos, y estas situaciones comportaran diferentes grados de relajación, no podría asignar activamente valores a la variable independiente, sino que tendría que aceptar los valores correspondientes a estas situaciones no manipuladas y se situaría, tal como hemos afirmado, en una perspectiva menos experimental. Hace falta igualmente prestar atención al hecho de que muchos experimentos en el ámbito de la logopedia y de la clínica en general utilizan la propia patología como variable independiente. Por ejemplo, si comparáramos la ejecución de un grupo de estudiantes dislé-

xicos en una prueba de reconocimiento de palabras con la de un grupo de estudiantes no disléxicos, utilizaríamos la dislexia como variable independiente según afectara o no a los sujetos de la muestra.

Más allá de estos aspectos, la variable independiente se puede medir con cualquier escala de medición y puede estar constituida por diferentes tipos de información:

- Si creamos ruido ambiental para conocer su influencia en la percepción de la propia voz, y mediante un reóstato graduamos el nivel, estaremos utilizando una variable física y acústica, medible en decibelios y a la cual se podrán asignar muchos valores.
- Si comparamos la intensidad del tartamudeo en un sujeto según que hable en una situación de educación formal (en clase), en el hogar o en situación de juego social libre, utilizaremos una variable categórica, de tipo social, a la cual daremos solo tres valores.
- Si en un caso de retraso de lenguaje se aplica un tratamiento consistente en sesiones de conversación estimulativa con los padres o con el logopeda, la medida de la variable independiente podrá referirse al número, duración o cantidad de retroacción o refuerzo positivo administrado.
- Si para incidir sobre problemas de dislexia se diseña un programa de entrenamiento para producir textos y se compara un grupo sometido a este entrenamiento con otro no entrenado, la variable independiente tendrá solo dos valores, 1 o 0, tratamiento o no tratamiento.
- Para terminar, si el tratamiento pidiera un complemento farmacológico, la variable independiente se mediría en miligramos según las dosis.

Del conjunto de estos ejemplos se desprende que el número de valores o niveles de la variable independiente según la clase de tratamiento escogido puede ir de máximos a mínimos.

5.3.2. Registro y medición de las variables dependientes

Una buena parte de lo que hemos expuesto a propósito de las variables independientes es aplicable también a las dependientes. Efectivamente, estas se pueden medir con cualquier tipo de escala de medición. Las conductas medidas de los sujetos pueden ser respondidas en una entrevista o en un cuestionario, pueden ser autoinformes o pueden consistir en escribir un texto o en leerlo. En cuanto que transcripciones o textos, estos materiales recogidos serán susceptibles de ser categorizados y analizados con técnicas de análisis

de contenido. Utilizar test generales o específicos para medir la ejecución de los sujetos, o pruebas estandarizadas o creadas *ad hoc* para el experimento, es moneda de uso corriente.

Tanto en observación directa como en indirecta se emplearán técnicas de categorización observacional para clasificar la conducta o sus productos y hacer recuentos que den lugar a frecuencias de ocurrencia. Aludimos a recursos tan simples como contar el número de errores en un texto producido por un estudiante con dificultades de escritura o el número de errores o interrupciones al leerlo, o contar el número de veces que un niño sordo gira la cabeza y se orienta hacia otro niño sordo que se le dirige usando lenguaje de signos.

Pero las variables dependientes también pueden consistir en pulsar un botón en un ordenador (por ejemplo, según si el sujeto reconoce un sonido o una palabra escrita), en hacer una tarea no lingüística o resolver un problema con más o menos éxito (por ejemplo, repetir correctamente una frase enunciada previamente por el investigador o resolver unas palabras cruzadas). Y, por supuesto, la variable dependiente puede ser de tipo fisiológico y consistir en mediciones de la presión sanguínea, la sudoración, el pulso cardíaco, o en un electroencefalograma o una TAC. Y está claro que en el ámbito de la logopedia los diferentes parámetros acústicos o fonéticos del habla, la voz y la articulación, o la puntuación en pruebas de reconocimiento visual o acústico de palabras o frases, constituirán variables dependientes utilizadas a menudo.

Para acabar, añadimos que muchas de estas variables dependientes son compatibles entre ellas y se pueden combinar en un diseño. En el ejemplo de la disartria al cual hemos recurrido antes, las medidas de inteligibilidad del habla y de la tensión muscular pueden ser utilizadas como variables dependientes para evaluar la mejora de la alteración.

Las variables independientes y dependientes pueden pertenecer al canal acústico y al visual, medirse con cualquier escala de medición y mostrar variabilidades diferentes, desde el valor 2 (tratamiento/no tratamiento en cuanto a la variable independiente, sujeto responde o acierta/no responde o no acierta en cuanto a la dependiente) hasta valores mucho más altos.

5.4. El muestreo cuantitativo en general y en el experimento

La selección de los sujetos participantes en una investigación puede tener o no tener como objetivo generalizar directamente los resultados. Ya hemos argumentado que la investigación de orientación cualitativa no suele tener pretensiones de generalización, o al menos no las tiene en primera instancia; su

Ved también

Hemos explicado las características de la observación directa y de la observación indirecta en el apartado «La polaridad participante-no participante».

Ved también

Hemos cuestionado las pretensiones generalizadoras de la investigación cualitativa en el apartado «La polaridad idiógráfico-nomotético».

tendencia es centrarse en casos con una óptica idiográfica, y si generaliza, lo hace inductivamente mediante la acumulación y sistematización de un conjunto de casos en cuyo seno busca encontrar denominadores comunes.

Al contrario, la orientación principal de la investigación cuantitativa apunta a la generalización directa en una población de referencia a partir de una muestra representativa y ajustada estadísticamente. Ahora bien, esta afirmación de alcance global se tiene que relativizar cuando aludimos en concreto a los participantes de un experimento auténtico y no a los que intervienen en otros tipos de investigación cuantitativa, como los sondeos, los estudios correlacionales o algunas modalidades de cuasiexperimentación que veremos más adelante. En un experimento, especialmente si es riguroso y cumple el control de muestra y de variables ambientales, y si además está ubicado en un espacio diseñado para implementar este control y la manipulación de variables independientes, no pueden participar muchos sujetos y es difícil que estos sean representativos de una población grande de referencia. Esto es cierto sobre todo cuando las conductas estudiadas tienen una variabilidad importante.

- Si en el ámbito de la fonética estudiamos las frecuencias formantes de una vocal en un grupo homogéneo lingüísticamente, encontraremos poca variabilidad entre las pronunciaciones de diferentes sujetos, dado que este parámetro tiene un componente físico, determinado por el tracto vocal, que limita la variación. No tendremos problemas de generalización serios.
- En cambio, si registramos las actitudes y el estilo de gestión de padres y madres ante un hijo con retraso de lenguaje, detectaremos una gran variabilidad y nos costará mucho más generalizar.

Por eso, tal como veremos en seguida, en investigaciones como las propias de la logopedia, la selección de sujetos en un experimento obedece a menudo a un **criterio de conveniencia**, vinculado al hecho de que los sujetos presenten unos síntomas concretos o cumplan ciertas condiciones. Entonces las cuestiones relativas al muestreo tienen poco que ver con la selección de una muestra representativa de una población y se vinculan más bien a la asignación de sujetos al grupo de control y al grupo experimental, tema del cual ya hemos hecho una primera prueba al proponer los criterios de clasificación de los principales diseños experimentales.

En cambio, en el terreno de la cuasiexperimentación la intervención del investigador afecta a veces a un gran número de sujetos (particularidad que es, por cierto, la que obstaculiza lograr la equivalencia de los grupos comparados). Así, el plan de intervención de un Ayuntamiento, por ejemplo, puede incidir en unas cuantas escuelas de educación especial, implicando una cantidad de alumnos considerable. O una multinacional puede decidir intervenir sobre algunas de sus fábricas, implicando una gran cantidad de trabajadores. Enton-

Ved también

Podéis ver más adelante los apartados «Diseños correlacionales» y «Diseños cuasiexperimentales».

Ved también

Hemos visto los criterios de clasificación de los diseños experimentales en el apartado «La lógica del método experimental: diseños y tipos de diseños».

ces, la selección de sujetos se acercará mucho más a la población de referencia: los alumnos que necesitan educación especial dentro de una cierta área geográfica o los trabajadores de la empresa multinacional.

Sea como fuere, parece aconsejable, en función de los razonamientos anteriores, que la exposición sobre el muestreo cuantitativo se divida a partir de ahora en dos mitades: una relativa a la selección de muestras en general o que busca representatividad poblacional, y otra en lo referente a la asignación de sujetos a los diferentes grupos de comparación en un experimento.

5.4.1. El muestreo en general

Distinguimos entre muestreos probabilísticos y no probabilísticos.

Muestreos no probabilísticos

1) El muestreo por conveniencia

La forma más elemental de muestreo no probabilístico corresponde al muestreo por conveniencia, del cual ya hemos hablado. Se denomina también **muestreo designativo, intencional o «a dedo»**. No es un verdadero muestreo si entendemos que el investigador elige la totalidad de los sujetos que le interesan, por ejemplo, los pacientes que se visitan por disfunciones de la voz en un centro logopédico o los alumnos sordos de una escuela de educación especial en un cierto nivel educativo. Como es obvio, y tal como hemos dicho, este tipo de selección es más bien cualitativa y típica de muchos estudios de caso, pero también acabamos de afirmar que puede ser la que se practique en experimentos con objetivos dirigidos específicamente a la muestra sobre la cual se interviene.

2) El muestreo por cuotas

Con esta modalidad de muestreo, el investigador trata de reflejar, en la muestra sobre la cual trabaja, las proporciones con las que diferentes subgrupos están representados en la población. Por ejemplo, imaginemos que se quieren estudiar aspectos de la dislexia u otros trastornos de aprendizaje en un distrito municipal donde hay una alta proporción de inmigrantes. Las dos variables de muestra que interesan son el género y el hecho de ser inmigrante o no. La proporción de niños y niñas diagnosticados de dislexia es completamente equilibrada: 50 %. La proporción de inmigrantes en la submuestra de niños es de dos niños inmigrantes por cada tres niños autóctonos, mientras que en la submuestra de niñas es de una niña inmigrante por cada cuatro niñas autóctonas. Todas estas proporciones tendrán que ser reproducidas en la muestra definitiva sobre la cual se trabaje, cuyo tamaño habrá que estimar. Así, si se

estudiaran en total cuarenta sujetos, habría veinte niños, de los cuales doce serían autóctonos y ocho inmigrantes, y veinte niñas, de las cuales dieciséis serían autóctonas y cuatro inmigrantes.

Esta técnica de muestreo ahorrará al investigador el dinero y el tiempo que requieren las técnicas probabilísticas, pero podrá generar sesgos derivados de variables diferentes a las utilizadas para establecer las cuotas.

Muestreos probabilísticos

1) El muestreo aleatorio simple

En esta modalidad de muestreo, una vez definida la población cada individuo que pertenece a esta tiene la misma probabilidad de ser seleccionado. Si la población se caracteriza por $N=1.000$, cada sujeto tendrá una probabilidad de $1/1.000$ de ser elegido para la muestra de estudio.

Para ilustrarlo, retrocedemos al ejemplo anterior y remarcamos unas diferencias. En un muestreo aleatorio empezáramos obteniendo o generando una lista numerada de todos los sujetos cuyo perfil se quiere estudiar. En el supuesto de que haya servido de ejemplo, obtendríamos una lista de todos los niños y niñas diagnosticados de algún tipo de dislexia en el distrito en cuestión y daríamos un número (un ordinal) a cada uno. Se decidiría el tamaño de la muestra, y sobre esta lista numerada se seleccionarían los sujetos que tienen que figurar utilizando tablas de números aleatorios (accesibles fácilmente en internet). Los números aleatorios que coincidieran con los de la lista numerada, hasta llegar al total de sujetos de la muestra, guiarían la selección y establecerían la muestra. Si este procedimiento fuera ejecutado correctamente y la muestra tuviera la medida adecuada, la probabilidad de generar sesgos sería muy baja y todas las características de la población estarían representadas en la muestra.

Una alternativa a la lista de sujetos es la lista de conjuntos de sujetos incluidos en áreas geográficas, bloques de edificios, distritos enteros, escuelas u hospitales. En un estudio sobre trastornos del habla asociados a la afasia se podría aplicar el muestreo aleatorio en todos los hospitales de un país y, sobre la lista de estos, seleccionar a los necesarios para la muestra. Entonces se estudiarían todos los afásicos tratados o internados en los hospitales escogidos.

2) El muestreo sistemático

En esta modalidad necesitamos también, de entrada, una lista o base de datos numerada de los sujetos de la población. Sobre esta se elige cada k -ésimo sujeto a partir de un ordinal decidido previamente. Si tenemos mil sujetos y la muestra final tiene que incluir cincuenta, escogeremos uno de cada $1.000/50$ sujetos, es decir, uno de cada veinte. Además, decidiremos al azar a partir de qué sujeto de los mil empezaremos a contar. En el supuesto de que el azar

apuntara al número 430, iniciaríamos la selección con el sujeto 450 ($430 + 20$), continuaríamos con el 470 ($430 + 20 + 20$) y así sucesivamente. Al llegar al final de la lista volveríamos al principio y continuaríamos aplicando el mismo criterio de selección.

Este muestreo se aplica de manera más cómoda que el aleatorio simple, pero tiene inconvenientes, puesto que no se cumple estrictamente la condición de que todos los sujetos tienen la misma probabilidad de ser escogidos. Ciertamente, la elección al azar de un ordinal de la lista como inicio del recuento elimina algunos sesgos, pero desde entonces descarta la selección de una parte de los sujetos. Así, en este ejemplo, los sujetos 431, 432, etc. no tendrían ninguna probabilidad de ser seleccionados.

3) El muestreo estratificado

Esta técnica de muestreo probabilístico mantiene algunos parecidos con el muestreo por cuotas, pero añade un componente de selección aleatoria. La población se divide en grupos y subgrupos, ahora ordenados jerárquicamente en «estratos» de manera explícita. Ahora bien, a partir de este punto se aplican técnicas de selección aleatoria en cada uno de estos subgrupos o estratos.

Igual que en la modalidad de cuotas, las variables elegidas como criterios para subdividir y estratificar la población tienen que ser relevantes desde el punto de vista teórico y/o para los objetivos e intereses de la investigación. En el estudio sobre dislexia que nos ha servido de ejemplo para el muestreo en cuotas, las variables de muestra relevantes eran el género y el hecho de ser inmigrantes o no. Si nos sirviéramos también de estas variables en un muestreo estratificado, una vez establecida la medida de la muestra y formados los cuatro subgrupos (niños autóctonos, niños inmigrantes, niñas autóctonas y niñas inmigrantes) con sus cuotas correspondientes, aplicaríamos una técnica de muestreo aleatorio en el interior de cada subgrupo, fijando así la muestra definitiva, es decir, qué niños y niñas concretos participarían en el estudio.

Una ventaja reconocida de este tipo de muestreo es que puede evitar que ciertos perfiles o características con poca presencia en la población queden fuera de la muestra. En efecto, un perfil que estuviera representado solo en el 5 % de la población tendría muchas probabilidades de no ser seleccionado en un muestreo aleatorio simple. En cambio, en un muestreo estratificado en el que fuera clasificado como un estrato o subgrupo entre otros, tendría muchas más garantías de ser incluido en la muestra.

5.4.2. El muestreo en la asignación de sujetos a las diferentes condiciones experimentales

La asignación de sujetos a grupos de comparación independientes, control y experimental

Tal como hemos ido viendo, la legitimidad de extraer relaciones causa-efecto al contrastar los valores de la variable o variables dependientes del grupo experimental con los correspondientes del grupo de control depende esencialmente de la «comparabilidad» de los grupos. Dicho de otro modo, necesitamos que los grupos sean iguales o equivalentes en todos los aspectos que podrían generar diferencias interpretables como efectos. Solo queremos que haya una diferencia: que un grupo –el experimental– es manipulado o recibe un tratamiento, mientras que el otro –el de control– no lo es o no recibe tratamiento. Si no lográramos esta equivalencia, podría suceder que los efectos debidos a ciertas características diferenciales de un grupo se confundieran con los efectos debidos al tratamiento. Recordad que esta variable que tendría un efecto no deseado la denominamos variable extraña o de confusión, y hay que neutralizarla mediante el control.

Ejemplo

Supongamos que queremos saber si la estimulación cognitiva de abuelos y abuelas con Alzheimer puede frenar el deterioro en el uso del lenguaje. Con este objetivo, compararemos un grupo que recibe la estimulación con otro grupo que no la recibe. Lógicamente, nos aseguraremos de que el grado de deterioro sea el mismo o parecido en los dos grupos una vez medido en una escala. Una manera de establecerlo es comprobar que la diferencia entre las medias de los dos grupos no sea significativa estadísticamente. Si lo fuera, podrían producirse varios malentendidos; por ejemplo, que el grupo estimulado tuviera menos deterioro y evidenciara una mejora mayor porque está simplemente en mejores condiciones iniciales. Por la misma razón, nos tendríamos que asegurar de que el nivel educativo fuera equivalente, etc.

Podemos conseguir la comparabilidad o equivalencia de los grupos por dos vías:

- **Simple asignación al azar.** Los sujetos de la muestra son repartidos entre el grupo o grupos de control y experimental a partir de un procedimiento aleatorio. El investigador puede recurrir a las tablas de números aleatorios (a las cuales ya nos hemos referido) numerando los sujetos y asignando al grupo experimental (o al de control) los que tienen su número «premiado» en la tabla de números aleatorios. Pero, de hecho, puede incluso emplear procedimientos artesanales, como sacar papelitos numerados de una caja o extraer bolas de lotería. El procedimiento, pues, es parecido al que hemos descrito en el muestreo aleatorio simple, con la diferencia de que en este no establecemos una muestra sino dos.
- **Igualación o equilibramiento de los grupos por aparejamiento.** Desde esta perspectiva la equivalencia de los grupos se logra garantizando que, en cuanto a las variables que podrían influir en el experimento y no se quiere que lo hagan (amenazas de variables extrañas), cada valor, puntua-

Ved también

Hemos explicado las variables extrañas o de confusión en el módulo «Introducción a la investigación de la logopedia» y hemos vuelto a hablar de ellas en el apartado «La polaridad observación-experimento» de este mismo módulo.

ción o medida de cada sujeto de un grupo tenga el mismo (o casi el mismo) valor, puntuación o medida en un sujeto del otro grupo. La equivalencia se puede buscar también entre subgrupos de sujetos, no tiene que estar limitada a sujetos individuales. Se busca, por lo tanto, un equilibrio o una homogeneidad total entre los dos grupos, que se daría difícilmente de manera natural.

Ejemplo

En el ejemplo que acabamos de proponer, este equilibrio significaría que tendría que haber, en el grupo de control y en el experimental, el mismo número de abuelos o abuelas en cada uno de los niveles de deterioro en el uso del lenguaje. Si la variable equilibrada fuera el nivel educativo y se distinguieran cuatro, tendría que haber el mismo número de abuelos y abuelas de control o experimentales en cada uno de estos cuatro. Etcétera.

Cae por su propio peso que este procedimiento puede volverse más complicado que el de la asignación al azar, y esto es así porque a menudo puede llegar a ser muy difícil encontrar una «pareja». Aun así, si se consigue la igualación en todas las variables susceptibles de generar efectos espurios, no deseados, la validez interna se blindará.

Los diseños de medidas repetidas

La comparación entre las condiciones de tratamiento y no tratamiento se puede lograr sin formar grupos independientes, experimentales y de control. La estrategia alternativa consiste en hacer pasar a cada sujeto de la muestra estudiada por las diferentes condiciones experimentales previstas en el diseño, entre las cuales puede haber o no una condición de ausencia de tratamiento que sería equiparable a una condición de control. En una modalidad bastante habitual, las diferentes condiciones experimentales corresponden a diferentes niveles de la variable independiente, incluido opcionalmente el valor 0.

Ejemplo

Al acabar la educación primaria, un grupo de estudiantes participa en un experimento que pretende indagar los factores que inciden en los déficits de comprensión lectora, muy patentes en la muestra estudiada. En una primera condición experimental, cada uno de los estudiantes lee un texto de mil palabras con contenido «no significativo», es decir, un texto escogido en función del poco interés que puede despertar en alumnos de esta edad. A continuación, al cabo de unos minutos, estos mismos estudiantes pasan una prueba escrita de comprensión y responden a las preguntas de una entrevista breve. Al día siguiente se vuelve a repetir el mismo protocolo, pero ahora el texto que hay que leer tiene un contenido altamente significativo, lo cual quiere decir que el contenido tiene mucho que ver con temas e intereses propios de esta edad. La diferencia entre las puntuaciones en la comprensión lectora de la primera fase y de la segunda fase nos dará una estimación del posible efecto que tiene la significación del texto en esta variable dependiente. Evidentemente, la hipótesis es que las puntuaciones serán más altas después de la segunda lectura.

Este ejemplo nos permite profundizar un poco en esta clase de diseño. Podríamos considerar legítimamente que la primera fase, aquella en la que el sujeto es expuesto al material no significativo, se puede interpretar como una condición de control, pero podríamos opinar igualmente que actúa como una primera de las dos condiciones experimentales previstas. Tal como hemos dicho,

el tratamiento correspondería a la manipulación del grado de significación del texto, que aumenta en la segunda condición induciendo supuestamente una mejora en la comprensión lectora, y al mismo tiempo revela uno de los potenciales factores que lo afectan. De manera parecida, en un experimento de tipo farmacológico el sujeto podría pasar de una dosis pequeña del medicamento a una dosis grande, y se mediría posteriormente la variable dependiente en ambos casos.

Ni que decir tiene que la ventaja principal de este diseño radica en el hecho de que no hace falta un grupo de comparación y que todo el mundo se beneficia del tratamiento. La desventaja principal se refiere a los llamados efectos de orden: los resultados del experimento que nos ha servido de ejemplo habrían sido diferentes seguramente si el material no significativo se hubiera presentado al final en lugar de ser presentado al principio (aun así, esto no quiere decir que los resultados obtenidos entonces no fueran interpretables). Otra desventaja ligada a la anterior son los denominados efectos de la práctica y los efectos *carry over*. Sería posible que el simple ejercicio de lectura efectuado al leer el primer texto influyera positivamente en la calidad de la comprensión en la segunda lectura y que la existencia de algún efecto, positivo o negativo, generado por la primera lectura se combinara, sumando o restando, con el efecto positivo suscitado por la segunda. Naturalmente, la intensidad de estos efectos no deseados dependerá en general del intervalo de tiempo que separe las condiciones experimentales sucesivas, y disminuirá cuando este intervalo sea más grande.

El muestreo se puede referir a la muestra utilizada en un estudio o a la distribución de sujetos en las diferentes condiciones experimentales. Tanto en un caso como en otro, las decisiones se pueden tomar a partir de una selección al azar o mediante procedimientos no probabilísticos.

6. Tipos de diseños cuantitativos

6.1. Diseños experimentales auténticos

Antes hemos considerado como diseños experimentales auténticos el diseño con pretest y postest, tanto en el grupo de control como en el experimental, y el diseño sin pretest pero con comparación también entre el grupo de control y el experimental. Entendemos que en los dos casos los grupos comparados son equivalentes y que la comparabilidad se ha logrado mediante aleatorización o mediante aparejamiento.

A continuación pondremos dos ejemplos desarrollados correspondientes a estos diseños.

Ved también

Hemos visto estos aspectos en el apartado «La lógica del método experimental: diseños y tipos de diseños».

Ejemplo de diseño experimental auténtico (1)

Adaptado de: N. Sovik; M. Heggberget; M. Samuelstuen (1996). «Strategy training related to children's text production». *British Journal of Educational Psychology* (núm. 66, págs. 169-180).

Es un diseño con pretest y postest en el grupo experimental y en el grupo de control.

$$O_1 X O_2$$

$$O_1 O_2$$

Los autores aplican un programa de entrenamiento en habilidades de escritura a niños y niñas. El programa pretende mejorar las estrategias que los alumnos utilizan cuando redactan un texto, y la calidad del texto.

Hipótesis: habrá una mejora en el grupo experimental, detectable en las variables medidas (podéis ver más adelante), después de la aplicación del programa.

Muestra: Dieciséis niños y niñas (siete niños y nueve niñas) de cuarto de primaria. Se emplea un muestreo aleatorio que combina una táctica aplicada a bloques o áreas con otra aplicada a sujetos. Primero se escogen al azar cinco clases de cuarto de primaria entre todas las escuelas de una ciudad noruega (noventa y dos clases). La muestra resultante es de ciento cuatro alumnos. En esta muestra se escogen, también al azar, los dieciséis alumnos que constituyen la muestra de participantes que interviene en el estudio.

Asignación de los sujetos: Los dieciséis sujetos se distribuyen por aparejamiento en los dos grupos, de control y experimental; por lo tanto, se asignan ocho alumnos a cada grupo. Se asume que no hay diferencias significativas iniciales en cuanto a las habilidades de escritura.

Ved también

Hemos explicado el muestreo aleatorio en el subapartado «Muestreos probabilísticos».

Procedimiento: El tratamiento (o manipulación de la variable independiente) administrado al grupo experimental consiste en un entrenamiento durante seis sesiones mediante el programa mencionado más arriba para mejorar la producción de textos.

En cuanto a la variable dependiente, se miden varias, de forma que este es un ejemplo del tipo de complicaciones a las que puede estar sujeto este diseño cuando se incrementa el número de variables dependientes. En este estudio estas son seis: «concentración», «reflexión», «velocidad», «*feedback*», «persistencia» y «ortografía» (número de faltas). Por lo tanto, tendríamos que imaginar el esquema que hemos reproducido más arriba repetido seis veces, una por cada variable dependiente.

Todas las variables dependientes se miden en los textos producidos por los alumnos en una situación controlada, de «laboratorio», después de darles las consignas pertinentes.

Resultados y discusión: Las diferencias en el posttest entre los dos grupos en las seis variables dependientes medidas (ANOVA) solo fueron significativas en el caso de las variables «concentración», «persistencia» y «ortografía». El grupo de control fue significativamente más rápido que el experimental en la confección del texto («velocidad»), pero esta diferencia no confirma obviamente la hipótesis inicial (más bien al contrario), mientras que las otras tres sí que lo hacen.

Los **puntos fuertes** en este ejemplo de diseño experimental auténtico son: el diseño es completo y es enriquecido al medir más de una variable; la muestra es representativa, al menos respecto de la ciudad de referencia.

Los **puntos débiles** en este ejemplo de diseño experimental auténtico son: más allá de la ciudad de referencia, sería imprudente generalizar los resultados; la situación en la que son redactados los textos es artificial, no coincide con la que sería habitual en clase o en el hogar y, por lo tanto, el experimento tiene limitaciones en cuanto a la validez externa y ecológica; el apareamiento es incompleto a la fuerza si entendemos que se hace sobre todo por género, dado que no hay el mismo número de niños que de niñas; a partir de la información dada, no parece que se hayan controlado variables como el cociente de inteligencia u otras parecidas.

Ejemplo de diseño experimental auténtico (2)

Adaptado de: I. Vincent; H. R. Gilbert (2012). «The effects of cigarette smoking on the female voice». *Logopedics Phoniatrics Vocology* (núm. 37, vol. 1, págs. 22-32). DOI: 10.3109/14015439.2011.638673.

Es un diseño sin pretest, con posttest en el grupo experimental y en el grupo de control.

X O₁

O₂

Ved también

Podéis ver el apartado «La lógica del método experimental: diseños y tipos de diseños».

La peculiaridad de este estudio es que los grupos son «naturales», lo que en este caso no significa que los grupos ya existen antes del experimento, sino que el tratamiento no se administra activamente porque ya está incorporado en los grupos experimentales.

Los autores quieren saber el efecto que tiene el hábito de fumar sobre la calidad de la voz de mujeres premenopáusicas. Como en el ejemplo anterior, el efecto se mide con varias variables dependientes.

Hipótesis: El hábito de fumar (fumar de manera bastante persistente o continua) inducirá cambios significativos en diferentes parámetros de la voz en mujeres con las edades comprendidas en la muestra.

Muestra: Se seleccionan, mediante un muestreo por conveniencia, treinta mujeres de entre 19 y 48 años, excluyendo aquellas que hayan entrado en fase de menopausia. La muestra es seleccionada con el objetivo de dividirla en tres grupos, uno de control y dos experimentales, estos últimos sometidos a dos condiciones diferentes. El grupo de control consta de diez no fumadoras (grupo NS), mientras que uno de los grupos experimentales incluye diez mujeres que han fumado menos de diez años (grupo S1) y el otro, diez mujeres que han fumado durante más de diez años (grupo S2). Se descartan las fumadoras ocasionales o esporádicas. Se procura que las mujeres ignoren el objetivo del estudio y se vigila que ninguna de ellas tenga enfermedades respiratorias o parecidas.

Asignación de los sujetos: No se aplica ninguna técnica de asignación aleatoria, dado que los sujetos experimentales ya llevan incorporado el tratamiento, pero sí que se iguala el número de sujetos por grupo y se intentan equilibrar las edades. En cuanto al número de cigarrillos fumados por día, el grupo S1 reporta cifras inferiores al S2, sin embargo, según la prueba *t* de Student, para muestras independientes la diferencia no es significativa. Este esmero en los detalles es el que hace que consideremos este estudio experimental y no cuasiexperimental, como el que ejemplificaremos en el apartado siguiente.

Procedimiento: La variable independiente es obviamente el hábito de fumar tratado de manera tricotómica: o no se fuma, o se ha fumado menos de diez años, o se ha fumado más de diez años (tres niveles de la variable independiente). El número de cigarrillos fumados o de paquetes consumidos por día no se considera, puesto que, tal como hemos visto, no se encuentran diferencias significativas entre S1 y S2.

En cuanto a las variables dependientes, podemos contar varias, como en el ejemplo anterior, por lo que aquí nos podemos imaginar también el esquema del diseño repetido tantas veces como variables dependientes se miden. Aun así, teniendo presente que algunas de estas variables tienen un cariz técnico acentuado, nos limitamos a mencionar cuatro: la frecuencia acústica fundamental de la voz, el *jitter* («temblor», o variaciones de la frecuencia de la voz de ciclo a ciclo), el *shimmer* («burbujeo», o variaciones de la amplitud de la voz de ciclo a ciclo) y el cociente de velocidad (o razón entre las longitudes respectivas de la fase abierta y la cerrada del ciclo glotal). Las cuatro se miden a partir de la realización de dos tareas por parte de las participantes: la fonación de determinadas vocales y la producción de una cadena de determinadas consonantes.

Resultados y discusión: La frecuencia fundamental otorga valores significativamente inferiores a S1 y S2, mientras que el cociente de velocidad los da significativamente superiores. Las medidas de *jitter* y *shimmer* son solo significativamente más altas en S2.

Los autores argumentan que sus resultados relativos a la frecuencia fundamental replican a los otros autores, e interpretan esta coincidencia en términos de un aumento del grosor de las cuerdas vocales inducido por la nicotina. En cuanto al *jitter*, lo atribuyen a una reducción en la periodicidad de la vibración de las cuerdas vocales. En cuanto al *shimmer*, lo vinculan a una disminución del control de la fonación. Los cambios en el cociente de velocidad se interpretan igualmente como debidos a otras modificaciones de las cuerdas vocales.

Los **puntos fuertes** en este ejemplo de diseño experimental auténtico son: la comparación del grupo de control con dos condiciones experimentales en S1 y S2 permite afinar, en términos de causalidad, la interpretación de las diferencias entre el primero y las segundas; la medida de muchas variables dependientes facilita la validación convergente de esta misma interpretación, puesto que todas apuntan a modificaciones de las cuerdas vocales; con relación al control, se ha procurado que sean excluidas de la muestra las mujeres con menopausia por el efecto que la situación hormonal podría tener sobre la voz y las que hayan sufrido enfermedades respiratorias. Además, se oculta el objetivo de la investigación a las participantes.

Los **puntos débiles** en este ejemplo de diseño experimental auténtico son: el control de la edad es incompleto y, por lo tanto, no podemos saber qué efecto tiene la edad, combinada con el hábito de fumar, sobre la voz; se mezclan mujeres de 20, 30, 40... años; los grupos son pequeños, hecho que desaconseja una generalización que sería arriesgada; finalmente, el hábito de fumar se trató como una variable tricotómica, pero se le habrían podido asignar más valores, por ejemplo, según una estimación del número de cigarrillos consumidos (a pesar de que los autores dicen que al inicio no hay diferencias significativas sobre esto entre S1 y S2) o de años de consumo (reducidos aquí dicotómicamente a más o menos a diez).

6.2. Diseños cuasiexperimentales

Un diseño cuasiexperimental es un diseño con voluntad experimental –la voluntad de encontrar relaciones de causa-efecto– pero que no logra la equivalencia de los grupos ni por aleatorización ni por equilibramiento.

Esta carencia puede ser debida, bien al hecho de que los grupos son «intocables» por existir previamente a la celebración del experimento y haber sido formados según criterios clínicos, sociales, laborales, educativos, etc. (como por ejemplo, cuando se comparan dos clases del mismo nivel de una escuela o dos secciones de una fábrica), bien al hecho de que una parte de los sujetos ya lleva incorporado el tratamiento, como en el ejemplo anterior. Aun así, en este segundo caso el experimentador todavía tendría un margen de maniobra para igualar los grupos, tal como hemos visto en el ejemplo mencionado. Si este margen no se aprovecha o el equilibramiento no se logra debido a la composición de la muestra, el estudio no llega a ser experimental y queda como cuasiexperimental.

Veamos un ejemplo. Al comparar un grupo de cantantes de ópera con un grupo de personas no dedicadas a esta profesión, para conocer la influencia que tiene el entrenamiento en ciertos parámetros de la voz, estaríamos aplicando un diseño cuasiexperimental si no consiguiéramos igualar los grupos por

equilibramiento de número de sujetos, edades, género, etc. (la aleatorización sería evidentemente imposible); por el contrario, sería experimental si alcanzáramos este objetivo.

En definitiva, en esta sección nos referimos a estudios con la forma de los diseños experimentales auténticos expuestos en la sección precedente pero que comparan grupos no equivalentes.

Lecturas recomendadas

Dado el alcance de este módulo, no nos ocuparemos de otros diseños cuasiexperimentales con formas o desarrollos alternativos, como por ejemplo, los diseños de series interrumpidas u otras. Si queréis saber más, consultad el siguiente texto de referencia obligada:

T. D. Cook; D. T. Campbell (1979). *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.

También podéis consultar:

N. J. Salkind (1998). *Métodos de investigación* (cap. 11). México: Prentice Hall.

Ejemplo de diseño cuasiexperimental

Adaptado de: **E. Heinen; P. Birkholz; K. Willmes; C. Neuschaefner-Rube** (2017). «Do long-term tongue piercings affect speech quality?». *Logopedics Phoniatrics Vocology* (núm. 42, vol. 3, págs. 126-132). DOI: 10.1080/14015439.2016.1240830.

Es un diseño sin pretest, con postest en el grupo experimental y en el grupo de control, y los grupos son no equivalentes.

X	O ₁
---	O ₂

La línea de puntos simboliza la falta de equivalencia de los grupos comparados. Como en el ejemplo anterior, los grupos son «naturales», lo que aquí tampoco significaría que los grupos existieran antes del experimento, sino que el tratamiento ya está incorporado en el grupo experimental.

Los autores quieren saber si la implantación de un *piercing* en la lengua afecta a la calidad del habla, evaluada por diferentes vías.

Hipótesis: Los usuarios de *piercings* en la lengua a largo plazo mostrarán alguna afectación del habla en relación con los no usuarios en las pruebas efectuadas.

Muestra: Cuarenta voluntarios y voluntarias de entre 19 y 40 años, diez hombres y diez mujeres con *piercings* implantados hace más de un año, y diez hombres y diez mujeres que nunca han usado *piercings*. Todos los sujetos son voluntarios y veinte cumplen el criterio experimental, de forma que el muestreo se puede considerar de conveniencia. Se excluyen de la muestra los sujetos que han sufrido molestias atribuibles al *piercing* o que documentan un historial de lesiones relacionadas con el uso de este ornamento.

Asignación de los sujetos: Los grupos no se pueden considerar equivalentes, puesto que no consta emparejamiento por edad, género u otras variables de muestra a pesar

Ved también

Podéis ver el apartado «La lógica del método experimental: diseños y tipos de diseños».

Ved también

Hemos explicado el sesgo de reactividad en el subapartado «La polaridad participante-no participante».

de estar igualados en número. Esta deficiencia es la que hace que consideremos este diseño como cuasiexperimental.

Procedimiento: Se aplica el diseño expuesto más arriba. La variable independiente es dicotómica (uso/no uso) y corresponde al uso de *piercings* en la lengua en el grupo experimental. Sin embargo, se crean dos condiciones para este grupo: una en la que los sujetos llevan el *piercing* y otra en la que se lo han quitado durante las pruebas llevadas a cabo.

En cuanto a las variables dependientes, se utilizan cinco relativas al habla: claridad, velocidad, prosodia, ritmo y fluidez. El material vocal evaluado se genera de manera correspondiente mediante tres pruebas que pasan los sujetos de los dos grupos; los sujetos del grupo experimental las pasan en las dos condiciones descritas. La lengua empleada es el alemán.

- Los participantes leen un texto con una representación amplia de fonemas.
- Los participantes tienen que pronunciar seis palabras compuestas y ocho frases de tres palabras, con una gran riqueza consonántica.
- Los participantes responden a dos preguntas abiertas.

Cincuenta y un jueces o evaluadores, cinco de los cuales son expertos en terapia logopédica (la edad media es de 36 años, excluidos los mayores de 50) evalúan las cinco variables. La evaluación se hace sobre una escala Likert de cinco puntos, desde «Muy mal» hasta «Muy bien», pasando por «Bien», «Ni bien ni mal» y «Mal». No entraremos en detalles de este protocolo, pero sí diremos que los jueces son «ciegos» en cuanto que se les oculta el objetivo de la investigación y cuál es el grupo al que pertenece la grabación que oyen en cada momento.

Resultados y discusión: Globalmente, no se detecta ninguna diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental, y tampoco entre las dos condiciones que pasa el grupo experimental. Se interpreta que los portadores de *piercing* son capaces de compensar el efecto perturbador que puede tener el ornamento sobre la voz.

El **punto fuerte** en este ejemplo de diseño cuasiexperimental es: la comparación del habla de un grupo que lleva un obstáculo anatómico como el *piercing* con un grupo que no lo lleva es la única manera de averiguar el efecto que esto puede tener sobre el habla y, por lo tanto, el diseño, rentabilizado con prudencia, permite descubrir relaciones causales o descartarlas.

Los **puntos débiles** en este ejemplo de diseño cuasiexperimental son: evidentemente, la falta de equivalencia de los grupos reduce sustancialmente la validez interna de los resultados o, lo que es lo mismo, limita las relaciones o la falta de relaciones descubiertas; la variable tiempo (tiempo que se ha llevado el *piercing*), medida en años, meses, semanas, etc., no interviene en el análisis más allá de la variación dicotómica (lleva/no lleva el *piercing*); es difícil creer que las opiniones de los expertos y de los legos tienen el mismo valor; la utilización de voluntarios se ha juzgado siempre como una amenaza a la validez interna, puesto que el hecho de ser voluntario puede implicar un sesgo de actitud o interés que afecte a los resultados (por ejemplo, como consecuencia del sesgo de reactividad, algunos portadores de *piercing* podrían esforzarse en pronunciar correctamente para neutralizar cualquier interpretación negativa de su uso).

6.3. Diseños de replicación intrasujeto (también llamados diseños de caso único o diseños N=1)

Tal como ya hemos dicho varias veces, el objetivo central en el diseño de un experimento es encontrar y establecer relaciones causales entre la variable o variables independientes y la variable o variables dependientes. Ya hemos visto que una estrategia potente para lograr esta meta consiste en hacer mediciones de la variable o variables dependientes tanto antes del tratamiento como después, y tanto en el grupo experimental como en el de control. El efecto del tratamiento, si lo hubiera, tendría que revelarse por la diferencia entre las medias del grupo experimental y del grupo de control en el postest.

Ahora bien, el efecto detectado con esta estrategia será un efecto «medio», dado que la diferencia es una diferencia entre medias. La utilidad del tratamiento se referirá a un paciente también «medio», no a un paciente individualizado con nombre y apellidos. Por lo tanto, sin entrar en más detalles, la comparación de medias u otras estadísticas de tendencia central en este contexto experimental permite establecer relaciones o leyes generales, pero no concretar los efectos de un tratamiento en un paciente con un perfil particular, concreción que necesita indudablemente la práctica clínica, la educativa y, por supuesto, la logopédica.

Lectura recomendada

Un texto clásico que puede ser de utilidad es:

D. H. Barlow; M. Hersen (1988). *Diseños experimentales de caso único*. Barcelona: Martínez Roca.

Esta necesidad ha justificado históricamente los diseños de replicación intra-sujeto, inspirados por la metodología conductista y las técnicas de modificación de la conducta. Un diseño de esta clase se ejecuta sobre una unidad de muestra –sujeto o grupo– a lo largo del tiempo. Se llevan a cabo mediciones previas (a menudo una frecuencia de ocurrencia) de una conducta diana o *target* (que es la variable dependiente sobre la cual se quiere influir) fijando una **línea de base** que se simboliza con una A. Después se aplica el tratamiento, que consiste en refuerzos positivos o negativos contingentes a la conducta diana. El tratamiento es simbolizado con una B, y mientras dura se miden los cambios en la conducta intervenida. Así, el diseño más elemental de este tipo se representa por AB. A partir de este diseño nuclear se puede complicar casi indefinidamente la lógica del diseño retirando el tratamiento y reintroduciéndolo varias veces. Así, en un diseño ABA la retirada del tratamiento representada por la segunda A podría indicar que la conducta vuelve a la línea de base porque ya no existe el efecto; y en un diseño ABAB introduciríamos de nuevo el tratamiento después de retirarlo para «replicar» (de aquí la denominación de estos diseños) o garantizar, una vez más, el efecto.

No entraremos a fondo en las complejidades que llegan a tener estos diseños, que, por cierto, pueden abarcar más de una variable dependiente. Lo que nos proponemos destacar es que los resultados, que se suelen visualizar en gráficas muy accesibles, son aplicables máximamente al sujeto o grupo tratados. No obstante, esto no significa que el valor de estos resultados quede limitado al sujeto que se ha beneficiado de ello, sino que se pueden generalizar a otros sujetos mediante tácticas comparables a las utilizadas en la inducción de casos cualitativos, es decir, mediante la búsqueda de elementos comunes en los resultados y los tratamientos administrados dentro de un conjunto de sujetos de diferentes perfiles (por ejemplo, dentro de una misma patología se puede comparar género, edad, profesión, etc., para localizar coincidencias en los efectos logrados).

Ved también

Hemos explicado la inducción de casos en el subapartado «El muestreo en estudios de casos múltiples».

Ejemplo de diseño de replicación intrasujeto

Adaptado de: M. Tincani; S. Crozier; L. Alazetta (2006). «The Picture Exchange Communication System: Effects on manding and speech development for school-aged children with autism». *Education and Training in Developmental Disabilities* (núm. 41, págs. 177-184).

Esta investigación comprende más de un estudio y más de un diseño. Nuestro ejemplo se centrará en uno de los diseños empleados, ABAB.

En un primer estudio, los autores querían saber si el entrenamiento de niños autistas escolarizados en el sistema PECS (*Picture Exchange Communication System*; podéis verlo después) tenía efectos positivos en su competencia comunicativa medida de diferentes maneras (capacidad de hacer demandas no verbales o verbales, uso del lenguaje en la interacción, etc.). Alguno de los resultados obtenidos sugerían **una influencia particular de la fase IV del PECS, dedicada a construir oraciones de deseo o demanda («Yo quiero...»), en la mejora de la capacidad de vocalizar palabras.**

A la vista de esto, se hizo un segundo estudio para validar este efecto, estudio sobre el cual nos centraremos. Este estudio se implementó en un diseño ABAB aplicado a un solo sujeto (podéis verlo después). Las variables dependientes sobre las cuales se centra el estudio son las vocalizaciones emitidas, tanto las correctas como las incorrectas o aproximativas, en situación de entrenamiento mediante la fase IV del PECS, en ausencia (etapas A) o en presencia (etapas B) de refuerzo positivo, consistente en dar respuesta a las demandas del sujeto. Aquí expondremos solo los datos sobre las vocalizaciones incorrectas o aproximativas.

El PECS

El *Picture Exchange Communication System* fue desarrollado por Frost y Bondy a partir de 1985. Se trata de un método interactivo de comunicación para sujetos con dificultades en la comunicación verbal. Se basa en el intercambio de imágenes o símbolos entre el individuo entrenado y el terapeuta o investigador que aplica el sistema. Estas imágenes o símbolos se utilizan en el intercambio para formular una petición (*manding*), hacer una elección, proveer información o responder.

Las fases del entrenamiento son las siguientes:

- I: Iniciar en la comunicación mediante el intercambio de una imagen por un producto muy deseado.
- II: Entrenar la persistencia en la comunicación en la forma de búsqueda de imágenes para lograr algo y de movimiento hacia alguien para hacer un pedido o petición.
- III: Entrenar la discriminación entre imágenes en orden a seleccionar la que representa el artículo u objeto deseado.
- IV: Entrenar cómo construir y estructurar una oración del tipo «Yo quiero...».
- V: Entrenar a responder a la pregunta «¿Qué quieres?».

Para saber más:

L. Frost; A. Bondy (1994). *The Picture Exchange Communication System: Training Manual*. Cherry Hill (NJ): Pyramid Educational Consultants.

http://www.angel-man.com/resumen_pecs.htm

<https://www.pecs-spain.com/el-sistema-de-comunicacion-por-el-intercambio-de-imagenes-pecs/>

<https://autismodiario.org/2014/06/17/que-es-el-picture-exchange-communication-system-o-pecs/>

Hipótesis: El entrenamiento en la fase IV del PECS mejorará en algún aspecto las capacidades comunicativas del sujeto en términos de vocalizaciones cuando se refuercen positivamente las vocalizaciones emitidas.

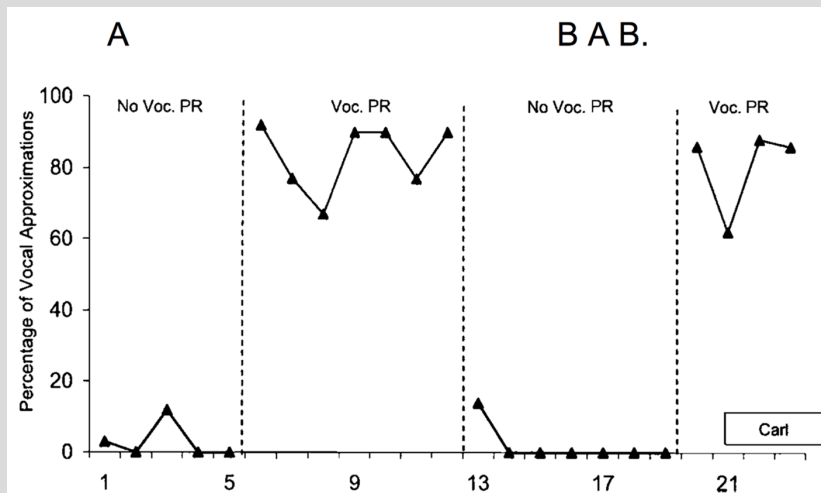
Muestra: Un niño autista de 9 años (Carl) escolarizado en una clase de educación especial y con déficits comunicativos.

Asignación de los sujetos: En este tipo de diseño obviamente no hay asignación.

Procedimiento: Se aplica el diseño ABAB expuesto antes a lo largo de veintitrés ensayos. Sabiendo (por el estudio 1) que el entrenamiento en la fase IV del PECS garantiza una mejora en la producción de vocalizaciones recompensadas, se mantiene este

entrenamiento en todas las etapas a lo largo del experimento. Entonces, la variable independiente consiste en el refuerzo positivo o premio que se da al sujeto en las etapas B cuando emite vocalizaciones en la interacción. Así pues, tanto en las etapas A como en las B, el sujeto es entrenado en la fase IV del PECS, pero solo recibe un refuerzo positivo en las B. La variable dependiente de la cual nos ocupamos aquí, tal como hemos indicado, está formada por las vocalizaciones incorrectas pero aproximadas emitidas por el niño. El refuerzo se da después de 3-5 segundos de la emisión.

Resultados y discusión: El sujeto mostró una mejora evidente en la emisión de vocalizaciones aproximativas en las etapas B del experimento, tal como se muestra en la gráfica siguiente. Aun así, el refuerzo no tuvo efecto en el caso de las vocalizaciones correctas. Los autores sugieren que, a pesar de reconocer la utilidad del sistema PECS, hacen falta incitaciones (*promptings*) o refuerzos muy explícitos para que la producción verbal emerja.



Es bastante evidente que el efecto del refuerzo positivo (*positive reinforcement* o PR) promueve un aumento claro de las vocalizaciones aproximativas en la segunda y cuarta fases de la intervención, es decir, en las fases B donde ha habido refuerzo.

Los **puntos fuertes** en este ejemplo de diseño de replicación intrasujeto son: la intervención en forma de refuerzo positivo sobre la base de un entrenamiento previo en la fase IV del PECS garantiza la validez interna del experimento sobre un único sujeto (no hay dudas de que la variable independiente tiene efectos sobre la dependiente); esta metodología tiene un valor práctico en orden a conseguir directamente mejoras en la conducta tratada.

Los **puntos débiles** en este ejemplo de diseño de replicación intrasujeto son: tal como hemos presentado el diseño ABAB, no hay ninguna seguridad de que el efecto se mantenga fuera de las fases B, es decir, puede haber un problema de validez externa si, fuera de la situación experimental, el sujeto no mantiene las mejoras logradas mediante la intervención; podría haber un problema de generalización si los efectos logrados en el sujeto experimental no fueran replicables en otros sujetos con el mismo perfil.

6.4. Diseños correlacionales

6.4.1. En busca de relaciones entre variables

A pesar de que en los últimos apartados nos hemos concentrado en experimentación diseñada para la búsqueda de relaciones causales, la localización de este tipo de relaciones no es el único objetivo que puede tener una investigación (y, en particular, no es el único que puede tener una investigación cuantitativa). Las relaciones entre variables no tienen que ser siempre causales. En general, ya es bastante valiosa la información consistente en detectar una relación entre variables, la que sea. Entonces decimos que las variables están asociadas, que tienen algún aspecto en común; en definitiva, que están relacionadas de alguna manera.

A continuación nos limitaremos a las relaciones entre dos variables. La manera más útil de visualizar estas relaciones es un gráfico o diagrama de dispersión, en el cual los diferentes valores (x_i, y_j) que toma la función que une las variables son representados como puntos en un sistema de coordenadas. Nos centraremos en las funciones lineales, aquellas en las que la agrupación de puntos se aproxima a una recta. Enseguida veremos ejemplos.

Hay tres dimensiones básicas en la relación entre variables considerada desde una perspectiva general:

1) La **dirección** de la relación: Puede ser **positiva** si al aumentar o disminuir los valores de una variable también aumentan o disminuyen los de la otra, o **negativa** si sucede lo contrario. En las figuras 5 y 6 tenemos ejemplos de relaciones positivas y negativas. En la 5 se ha representado la relación entre la edad de una muestra de niños y la longitud media de sus frases (longitud media del enunciado o LME): al aumentar una también lo hace la otra. En la 6 se representa la relación entre la edad de los niños y el número de infecciones de oído por año. En este caso, cuando el niño se hace mayor se reduce el número de infecciones: si aumenta una variable, disminuye la otra.

Figura 5. Relación entre la edad y la LME en una muestra de niños

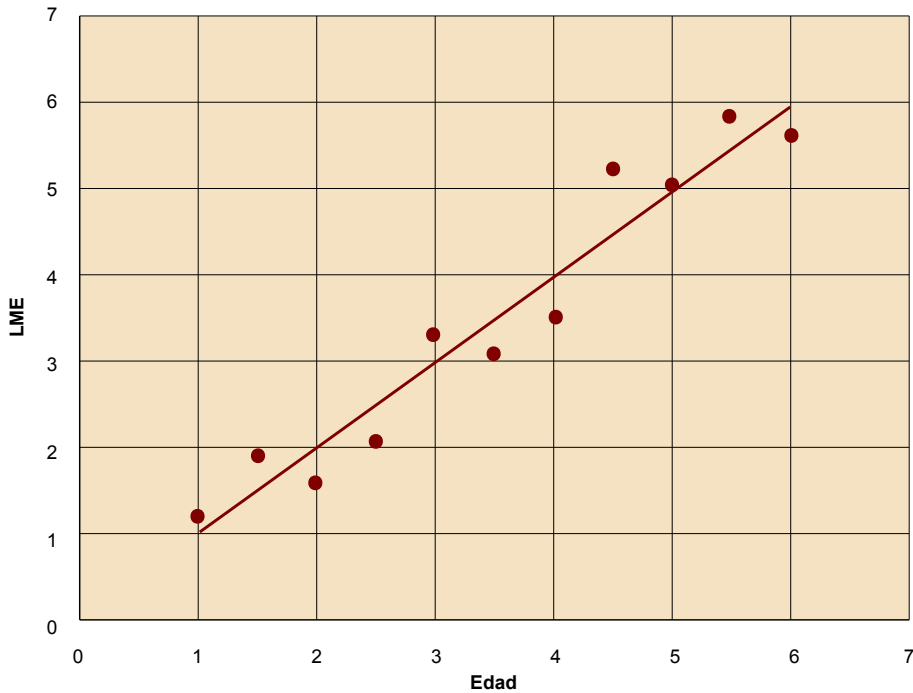
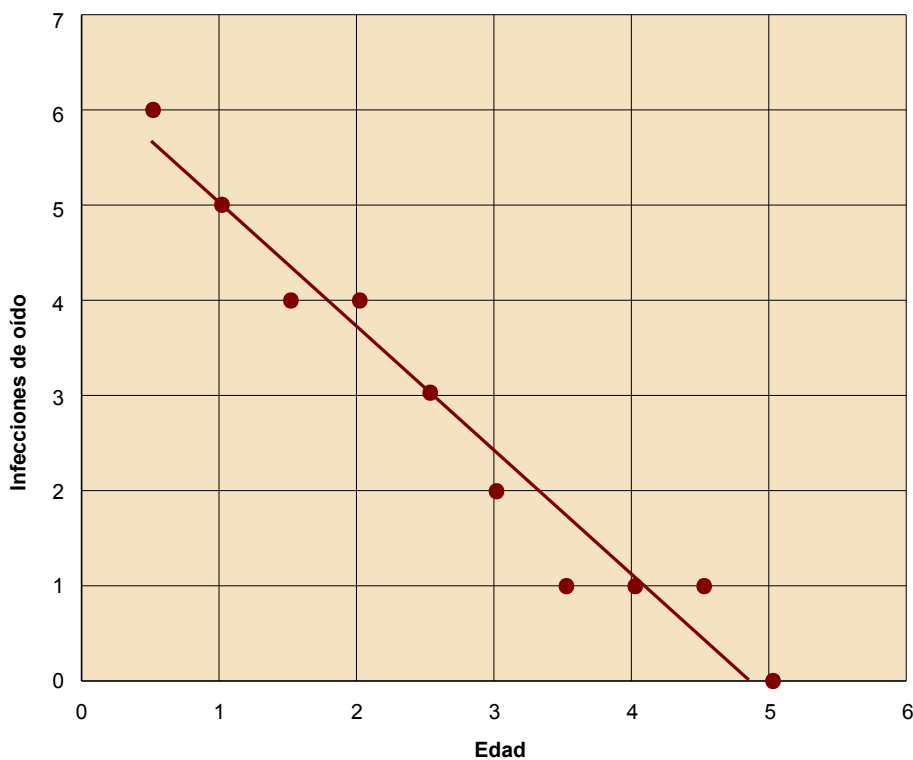


Figura 6. Relación entre la edad y el número de infecciones de oído por año en una muestra de niños

**Referencia bibliográfica**

Las figuras de esta sección están inspiradas en la obra siguiente:

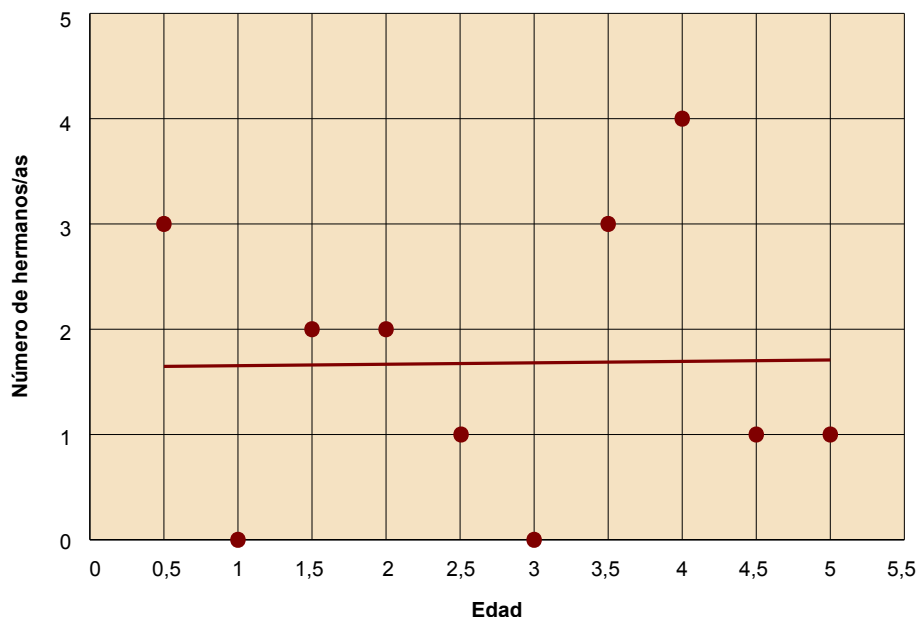
W. O. Haynes; C. E. Johnson (2009). *Understanding Research and Evidence-Based Practice in Communication Disorders* (págs. 244 y sigs.). Boston: Pearson.

Pero han sido modificadas y adaptadas a partir del original.

2) La **intensidad** de la relación: Se expresa mediante la proximidad o grado de agrupación de los puntos (x_i, y_j) en el diagrama de dispersión. Si todos los puntos se alinearan sobre una recta, estaríamos ante una función lineal perfecta; la relación sería completa. En las figuras 5 y 6 que acabamos de comentar, la relación es bastante intensa sin llegar a ser total. En cambio, si relacio-

náramos la edad de los niños de la muestra con el número de hermanos que tienen, encontraríamos una relación muy débil o no encontraríamos ninguna relación (figura 7).

Figura 7. Relación entre la edad y el número de hermanos y hermanas en una muestra de niños



3) La **significación** de la relación: El grado de intensidad de la relación entre dos variables medidas a partir de una muestra, o la dirección de la relación, puede ser fruto del azar, lo cual dependerá lógicamente del tamaño de la muestra y de otros factores. La herramienta estadística que nos permite valorar numéricamente la dirección y la intensidad de una relación entre variables es el coeficiente de correlación de Pearson r_{xy} (y, en condiciones no paramétricas, el de Spearman). El coeficiente varía de 0 a 1 según la intensidad de la relación y lleva signo positivo o negativo según la dirección que marca. Sea sobre las tablas estadísticas tradicionales o por medio de un programa de análisis de datos, podemos saber, mediante este coeficiente, qué probabilidad hay de que la relación encontrada sea debida al azar y saber, calculando el cuadrado del coeficiente r_{xy} (coeficiente de determinación, r^2_{xy}), qué parte de la varianza de una de las variables se explica por la otra.

6.4.2. La investigación correlacional

La **investigación correlacional** busca relaciones entre variables o grupos de variables y, una vez encontradas, las describe, analiza e interpreta. Las relaciones no se pueden considerar causales, puesto que no se practica un control experimental estricto. Añadimos que la investigación correlacional no es la que mide las relaciones mediante coeficientes de correlación; de hecho, estos se utilizan en cualquier tipo de investigación, incluida la experimental.

Así pues, lo que caracteriza la investigación correlacional es que utiliza aproximaciones meramente observacionales o no experimentales al margen de buscar relaciones y calibrarlas con herramientas como los coeficientes de Pearson o de Spearman; mide variables, no las controla ni manipula. Precisamente por eso, no tiene sentido interpretar en términos causales la cifra resultante de un cálculo correlacional atribuyendo a una variable el papel de variable independiente y a la otra el papel de variable dependiente. Por ejemplo, un r_{xy} alto, positivo y significativo se podría interpretar en términos causales de tres maneras:

$$\begin{array}{l} x \longrightarrow y \\ y \longrightarrow x \\ x \longleftrightarrow y \end{array}$$

En consecuencia, esta posibilidad de triple interpretación anula cualquier justificación de asignar a una variable la función de causa y a la otra la de efecto.

Ahora bien, el hecho de que hayamos incluido en esta sección la investigación correlacional a pesar de no considerarla experimental se explica porque el enfoque de esta clase de investigación tiene otras muchas características de la investigación cuantitativa aunque sea observacional. En general no busca validez ecológica, sino poblacional; no apuesta por los estudios de caso o por la perspectiva idiográfica. No suele aplicar observación participante, etc.

Ejemplo de diseño correlacional

Simplificado y adaptado a partir de: **M. Nusseck; B. Richter; C. Spahn; M. Echter-nach** (2018). «Analysing the vocal behaviour of teachers during classroom teaching using a portable voice accumulator». *Logopedics Phoniatrics Vocology* (núm. 43, vol. 1, págs. 1-10).

En esta investigación los autores querían saber si había una relación positiva entre el nivel del ruido ambiental y el volumen de la voz en clase (efecto Lombard). También se estudió la frecuencia fundamental de la voz y el tiempo de fonación, pero en este ejemplo no incluiremos estos aspectos.

Hipótesis: A pesar de que carece de control de variables y por lo tanto tendríamos que hablar de expectativas, conjeturas o suposiciones en lugar de hablar de hipótesis, diremos que lo que esperaban los investigadores, inspirados en estudios anteriores, es que al aumentar el ruido en el aula, los profesores y las profesoras aumentarían también el volumen de la voz.

Muestra: 133 profesores y profesoras alemanes acabados de graduar, en periodo de prácticas, repartidos en diferentes tipos de escuelas (preescolar, primaria, secundaria, especial, etc.) y clases (lengua, matemáticas, educación física, etc.).

Asignación de los sujetos: No hay asignación dado que no hay grupos de control ni experimentales; no hay tratamiento o manipulación.

Procedimiento: Durante las clases en las que se hizo registro, los participantes fueron equipados con un aparato con micrófono, colocado alrededor del cuello, que medía tanto los decibelios ambientales como los de la voz del profesor cuando hablaba. El

aparato cambiaba automáticamente la fuente de registro; al hablar el profesor, dejaba de medir el ruido ambiental y medía el volumen de su voz.

Resultados y discusión: Los resultados satisficieron las expectativas de los investigadores, puesto que en el caso de los hombres hubo una correlación media de 0,6 y en el caso de las mujeres, de 0,53 (ambas significativas: $p < 0,001$), entre las dos variables medidas. Aun así, esta media ocultaba el hecho de que no todos los participantes exhibieron la actitud de levantar la voz al aumentar el nivel de ruido ambiental. De hecho, los autores distinguieron dos grupos: uno en el cual el efecto Lombard era prácticamente inexistente o muy débil (por debajo de la media de coeficientes), y otro en el cual sí que se detectaba el efecto (coeficientes por encima de la media). Sin embargo, reconocían la coincidencia de que cuando no se producía el incremento de volumen de voz los niveles medios de ruido ambiental tendían a ser más bien bajos a pesar de ser variables.

Sorprendentemente, no se encontraron diferencias en el volumen de voz entre los niveles de escolarización, y esto contradecía la creencia general de que en las clases de preescolar se grita más.

Los **puntos fuertes** en este ejemplo de diseño correlacional son: este diseño permite estudiar el fenómeno estudiado en muestras grandes y tal como se produce naturalmente, puesto que no se manipula ninguna variable involucrada; además, al utilizar la herramienta de la correlación, permite obtener un índice numérico suficientemente informativo del grado de relación entre las variables y de la intensidad de esta relación, y ofrece también la opción de valorar estadísticamente este resultado.

El **punto débil** en este ejemplo de diseño correlacional es: la falta de control experimental imposibilita otorgar la función de variable independiente o dependiente a cualquiera de las variables relacionadas y establecer un vínculo causal entre ellas.

Bibliografía

- Anguera, T.** (1995). «Recogida de datos cualitativos». En: T. Anguera y otros (eds.). *Métodos de investigación en psicología* (págs. 523-547). Madrid: Síntesis.
- Barlow, D. H.; Hersen, M.** (1988). *Diseños experimentales de caso único*. Barcelona: Martínez Roca.
- Campbell, D. T.; Stanley, J. C.** (1980). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (ed. original 1966). Buenos Aires: Amorrortu.
- Cook, T. D.; Campbell, D. T.** (1979). *Quasi-Experimentation. Design and Analysis Issues for Field Settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cook, T. D., Reichardt, Ch. S.** (1986). «Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos». En: T. D. Cook; Ch. S. Reichardt (eds.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pág. 29). Madrid: Morata.
- Drew, P.** (2003). «Conversational Analysis». En: J. A. Smith (ed.). *Qualitative Psychology* (págs. 132-157). Londres: Sage.
- Duchan, J. F.** (2014). «Case Studies and their Frameworks: Positivist, Interpretive and Emancipatory». En: M. J. Ball; N. Müller; R. L. Nelson. *Handbook of Qualitative research in Communication Disorders* (págs. 3-16). Nueva York: Taylor & Francis.
- Fernández de Valle, J.** (1997). «La entrevista». En: G. Buela-Casal; J. C. Sierra (eds.). *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones* (págs. 277-279). Madrid: Siglo XXI.
- Flick, U.** (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gallego, J. L.** (1999). *Calidad en la intervención logopédica. Estudio de casos*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Gillham, B.** (2005). *Case Study Research Methods*. Londres: Continuum.
- Giorgi, A.; Giorgi, B.** (2003). «Phenomenology». En: J. A. Smith (ed.). *Qualitative Psychology* (págs. 25-50). Londres: Sage.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L.** (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.
- Goodwin, C.** (2014). «Foreword». En: M. J. Ball; N. Müller; R. L. Nelson. *Handbook of Qualitative research in Communication Disorders* (págs. XI-XVI). Nueva York: Taylor & Francis.
- Harré, R.; Secord, P. F.** (1972). *The Explanation of Social Behaviour*. Oxford: Blackwell.
- Haynes, W. O.; Johnson, C. E.** (2009). *Understanding Research and Evidence-Based Practice in Communication Disorders*. Boston: Pearson.
- Hymes, D.** (1964). «Towards ethnographies of communication. The analysis of communicative events». *American Anthropologist* (núm. 66, vol. 6, págs. 1-34).
- Kovarsky, D.** (2014). «The Ethnography of communication disorders revisited». En: M. J. Ball; N. Müller; R. L. Nelson. *Handbook of Qualitative research in Communication Disorders* (págs. 55-78). Nueva York: Taylor & Francis.
- Kvale, S.** (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- León, O. G.; Montero, I.** (2006). *Metodologías científicas en psicología*. Barcelona: Editorial UOC.
- Lou Royo, M. A.; Jiménez, A.** (1999). *Logopedia. Ámbitos de intervención*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Miles, M. B.; Huberman, M. A.** (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Newbury Park (CA): Sage Publications.
- Miles, M. B.; Huberman, M. A.** (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Newbury Park (CA): Sage Publications.

Morago, P. (2004). «Práctica basada en la evidencia: de la medicina al trabajo social». *Cuadernos de Trabajo Social* (núm. 17, págs. 5-20).

Mucchielli, R. (1974). *L'observation psychologique et psychosociologique*. París: ESF.

Salkind, N. J. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice-Hall.

Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social* (ed. original 1932). Barcelona: Paidós.

Stake, R. E. (1994). «Case Studies». En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative research* (págs. 236-247). Thousand Oaks (CA): Sage.

Stake, R. E. (2005). *Multiple Case Study Analysis*. Nueva York: Guilford Press.

Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation*. Washington D.C.: Brookings.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis For Social Scientists*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.

Webs

Grounded Solutions Limited (2016). «What is Grounded Theory?». *Grounded Theory Online*. Chichester (Regne Unit). <<http://www.groundedtheoryonline.com/what-is-grounded-theory/>>

Artículos y materiales para ejemplos y actividades

Damico, H. W. (2014). «An investigation of the process of meaning construction in the writing behaviors of a child with language disorder». En: M. J. Ball; N. Müller; R. L. Nelson. *Handbook of Qualitative Research in Communication Disorders* (págs. 257-270). Nueva York: Taylor & Francis.

Gutiérrez Cáceres, R. (2012). «Cohesión textual en la expresión escrita de alumnos sordos de educación primaria y secundaria: estudio descriptivo». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* (núm. 32, págs. 171-178).

Hallé, M.-C.; Duhamel, F.; Le Dorze, G. (2011). «The daughter-mother relationship in the presence of aphasia: How daughters view changes over the first year poststroke». *Qualitative Health Research* (núm. 21, págs. 549-562).

Heinen, E.; Birkholz, P.; Willmes, K.; Neuschaefer-Rube, C. (2017). «Do long-term tongue piercings affect speech quality?». *Logopedics Phoniatrics Vocology* (núm. 42, vol. 3, págs. 126-132).

Lofland, J. (1971). *Analyzing Social Settings*. Belmont (CA): Wadsworth.

Marshall, J.; Goldbart, J. (2008). «“Communication is everything, I think”. Parenting a child who needs Augmentative and Alternative Communication (AAC)». *International Journal of Language and Communication Disorders* (núm. 43, vol. 1, págs. 77-98).

Pajo, K. (2013). «The occurrence of “what”, “where”, “what house” and other repair initiations in the home environment of hearing-impaired individuals». *International Journal of Language and Communication Disorders* (núm. 48, vol. 1, págs. 66-77).

Pickl, G. (2008). *Children with complex communication needs. The parents' perspective*. Tesis doctoral. Department of Special Education, Universidad de Estocolmo.

Simmons-Mackie, N.; Damico, J. S. (1999). «Qualitative methods in aphasia research: ethnography». *Aphasiology* (núm. 13, vol. 9-11, págs. 681-687).

Simmons-Mackie, N.; Damico, J. S.; Damico, H. L. (1999). «A qualitative study of feedback in aphasia treatment». *American Journal of Speech - Language Pathology* (núm. 8, vol. 3, págs. 258 y seg.).

Sovik, N.; Heggberget, M.; Samuelstuen, M. (1996). «Strategy training related to children's text production». *British Journal of Educational Psychology* (núm. 66, págs. 169-180).

Tincani M.; Crozier S.; Alazetta L. (2006). «The Picture Exchange Communication System: Effects on manding and speech development for school-aged children with autism». *Education and Training in Developmental Disabilities* (núm. 41, págs. 177-184).

Vega, F. (2018). *Asesoramiento a docentes de escuela especial para optimizar el trabajo de la comunicación y el lenguaje y convertir el aula en un espacio de comunicación*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Educación, Universidad de Barcelona.

Vincent, I.; Gilbert, H. R. (2012). «The effects of cigarette smoking on the female voice». *Logopedics Phoniatrics Vocology* (núm. 37, vol. 1, págs. 22-32).

Webs

Rodríguez Boggia, D. O. (2006). «¿Cómo es la entrevista con el logopeda?». *Espacio Logopédico. Revista*. <<https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/221/como-es-la-entrevista-con-el-logopeda.html>>

