

El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños

Focal groups and vignettes in research with children

JUAN MIGUEL GÓMEZ ESPINO

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla
jmgomesp@upo.es (ESPAÑA)

Recibido: 14.03 2011

Aceptado: 30.04.2012

RESUMEN

La presencia de niños/as como unidades de observación es, hoy por hoy, una práctica mucho más frecuente. Para ello, se desarrollan técnicas específicas o se adaptan otras más convencionales en atención, por ejemplo, al perfil cognitivo y comunicativo de la población infantil. En dos recientes investigaciones, se han aplicado algunos ajustes a la estructura y las dinámicas del grupo focal convencional de acuerdo a las peculiaridades de los menores participantes, introduciendo las viñetas como instrumento metodológico complementario. En este artículo, se combina una revisión bibliográfica sobre la aplicación al colectivo infantil del grupo focal y de las viñetas —en su variante visual—, con la aportación de la experiencia acumulada por el autor en el proceso de investigación. En relación a los grupos focales, se proponen diferentes mecanismos dirigidos a permite contrapesar el poder simbólico del moderador adulto. Las viñetas visuales son reivindicadas por su potencial como instrumento complementario orientado a que los participantes aporten sus juicios de valor, a través de la traslación de sus percepciones a las circunstancias en ellas reflejadas

PALABRAS CLAVE

Sociología de la infancia, grupo focal, viñetas, investigación con niños.

ABSTRACT

Nowadays presence of children as observation subjects is a frequent practice. Specific methods are developed (or conventional ones are adapted) in attention to the cognitive or communicational profile of children. In two recent researches, some adjustments have been applied to the structure and the dynamics of the focal groups according to the peculiarities of these subjects. Also, vignettes have been introduced as a complementary methodological instrument. In this paper, a bibliographic review is combined with a contribution based on research experience from the author in the research process. Several mechanisms are proposed to balance symbolic power of adult moderator in focus groups. Also, visual vignettes are vindicated given that they may be used as complementary instrument that makes possible the participants transmit their values, projecting their perceptions on circumstances that the vignettes represent.

KEY WORDS

Childhood, focal group, vignettes, research with children.

1. INVESTIGACIÓN CON NIÑOS VS. INVESTIGACIÓN CON ADULTOS

En el pasado, la investigación sociológica que giraba en torno a la infancia tendió a evitar paradójicamente la presencia de niños y niñas como sujetos de estudio. Con demasiada frecuencia, los adultos —principalmente padres y profesionales— suministraban las respuestas a las cuestiones que la investigación planteaba en relación a los asuntos específicamente infantiles (Scott, 2000; Boyden 2001). Como es conocido, las asunciones tácitas sobre la inmadurez, incompetencia y falta de fiabilidad de la infancia, que remiten a su carácter pre-social (Qvortrup, 1992), permiten explicar esta exclusión¹.

La incorporación de los niños/as como unidades de estudio (en su vertiente cualitativa o cuantitativa) es una práctica más frecuente en la actualidad. Cada vez es mayor el interés de los investigadores por el empleo de una aproximación metodológica mediante la cual se estudia a los sujetos de edad infantil «como ac-

¹ Además, como afirma Qvortrup (1992), la tendencia a la invisibilización infantil responde a la extraordinaria vigencia del ámbito familiar como unidad hegemónica de observación. Esto ha favorecido la invisibilidad estadística del menor, subsumido con frecuencia como parte indisoluble de la unidad familiar. En la Tesis 7, J. Qvortrup (1993) afirma que «La dependencia estipulada de los niños tiene consecuencias para su invisibilidad en las descripciones históricas y sociales» y, en términos muy similares, Saporiti (1994) recalca que las «(...) estadísticas oficiales generalmente conforman modelos que, además de dejar a los niños al margen, hacen que la información sea de uso limitado»

tores sociales con sus propias habilidades distintivas para explicar y comprender su mundo» (Thomas, 1998; pág. 338). Incluso, algunos autores se muestran partidarios de una participación muy activa de los niños/as en el proceso de investigación, esto es, en la elección de temas, en la recogida de datos, en el análisis o en la difusión de los resultados de la investigación (Boyden, 2001), por tanto, en el diseño de la investigación o, al menos, en su puesta en marcha (Hill, 1997). Se trataría de ofrecer a los niños/as la oportunidad de prestar su colaboración activa en la acción investigadora, evitando, de esta forma, «ser definidos sólo por el interés de los adultos, según sus prejuicios y sus agendas» (Grover, 2002; pág. 83).

En las investigaciones de las que se dará cuenta a continuación, en las que ha participado de modo activo el autor de estas páginas, se ha optado por avanzar en la adaptación de algunas técnicas convencionales (como el grupo focal) a las especificidades de los niños/as priorizando la necesidad de avanzar en la captación adecuada de sus discursos. Sin embargo, las posiciones metodológicas respecto a la conveniencia de trasladar estas (y otras) técnicas al colectivo infantil han presentado líneas contrapuestas. Por un lado, buena parte de la literatura generalista sobre metodología de la investigación social omite la existencia misma de los grupos focales con niños/as. Por otro lado, desde la literatura especializada en infancia se muestra una cierta preferencia respecto de técnicas *específicas* para obtener las perspectivas y las experiencias de los niños/as a través de estrategias que tratan de maximizar la naturalidad en la recogida de datos (Morgan et al., 2002, Mayall, 1999). Por fin, desde una tercera tendencia, se utilizan las técnicas sin apenas variación respecto del modo en que son empleadas para los adultos, lo que para James (1998) constituye una consecuencia inevitable de una notable identificación epistemológica entre niño y adulto.

En este trabajo, se traslada la experiencia de la aplicación de una técnica convencionalmente dirigida a adultos, el grupo focal, en niños de edades preadolescentes. Para el éxito de la técnica, planteamos la introducción de algunas variantes, como la selección de participantes con conocimiento previo, así como el apoyo de técnicas adicionales como la viñeta visual con el fin de contribuir a la optimización de la información recabada.

2. EL SENTIDO ÉTICO DE LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS

La cuestión ética constituye un aspecto central a la hora de afrontar este tipo de investigaciones. Con frecuencia los aspectos metodológicos de la investigación con niños/as parecen haber sido eclipsados por los relativos a la ética de la investigación. En especial, los asuntos referentes a la confidencialidad y al consentimiento parecen constituir el centro de atención de los investigadores en los últimos años (Thomas et al., 1998; Fletcher et al, 2003; Hayman et al, 2001).

En el ámbito de la investigación, la posición de los niños/as es estructuralmente deficitaria en términos de poder respecto de los adultos investigadores lo que deriva del constreñimiento de la infancia respecto de la sociedad adulta (Punch, 2002). Por ello, la evitación de excesos en el ejercicio de dicho poder debe ser un elemento fundamental a considerar, lo que obliga a extremar las cautelas en un sentido deontológico. Si la renuncia a la falsedad y a la manipulación de los informantes y de la información para la búsqueda de un conocimiento completo de la realidad constituyen las bases éticas de cualquier investigador, la investigación con niños/as requiere adicionales salvaguardias. Siguiendo a Boyden (2001), resulta esencial: 1/ respetar a los niños/as, lo que significa reconocer su dignidad y su condición de sujetos plenos depositarios de derechos (no imponiendo ninguna opinión, dejando que se expresen en sus propios términos, siendo sensibles a su lenguaje y su cultura, no ejerciendo ningún tipo de autoridad para provocar su participación); 2/ no dañarles, evitando afligir cualquier tipo de perjuicio (impidiendo que puedan sentirse angustiados, evitando dejar en evidencia a algún participante, no presionándolos al tratar de convencerlos cuando han manifestado con claridad su negativa a participar); 3/ no hacer nada sin permiso, informándoles sobre las razones por la que se solicita su colaboración y sobre las condiciones en que ésta se produce (informarles, en términos que puedan ser comprensibles, del objetivo de nuestra investigación, de las condiciones de su colaboración y de la forma en que tendrá lugar el tratamiento de los datos recogidos). Hay que considerar que sojuzgar este tipo de aspectos no sólo va en detrimento del sentido ético que deben presidir las relaciones entre el investigador/a y los niños/as participantes, lo cual ya es mucho, sino que también produce efectos negativos en la calidad de la información recabada, restando posibilidades a la investigación, por tanto, en un sentido más utilitarista.

En relación a la confidencialidad, se hará un comentario adicional. Existe un elevado consenso en el hecho de que la absoluta confidencialidad no puede ser garantizada ya que cuando se detecte una amenaza fehaciente de que pueda estar infligiéndose daños en algún niño (Mahon, 1996), existe el deber de informar sobre este hecho. Así que lejos de ser una norma general, la garantía de confidencialidad en las informaciones transmitidas por los niños/as se encuentra condicionada a supuestos en los investigadores no se encuentren con alguna situación anómala. Williamson (2005) considera inapropiado que se consiga la colaboración de los menores sin que, como afirma, sean informados de las limitaciones de la confidencialidad. En este mismo sentido, Masson (2000) señala que el silenciamiento de los límites de la confidencialidad en la investigación con niños/as antes que hacer posible la protección sobre los niños/as produce justo el efecto contrario en la medida en que con ello se agudiza su condición de sujetos pasivos y excluidos. Por eso, a mi juicio, la única forma de evitar este hecho es informando a los menores sobre los posibles límites de la confidencialidad, aunque este hecho pueda generar una reacción negativa por parte de los menores a suministrar algún género de información.

3. LOS GRUPOS FOCALES CON NIÑOS

Entre las distintas definiciones sobre el grupo focal, en el extremo connotativo², Stewart (2007) advierte que se trata de «un grupo de ocho a doce individuos que discuten un asunto particular bajo la dirección de un moderador profesional que promueve la interacción y asegura que la discusión se centre en el asunto de interés» (pág. 37). En ésta y en otras definiciones detalladas sobre la técnica no se alude al rango de edad de los miembros del grupo, lo que puede significar que se considere éste un aspecto irrelevante dado que *obviamente* el foco se debe poner en la investigación con adultos, o que se asuma con normalidad la existencia de grupos focales con niños. La escasa atención que suscita la edad (en especial, infantil) en el desarrollo de buena parte de los textos generales sobre grupos de discusión o focales hace que nos inclinemos por la primera de las opciones.

Cuando se ha abordado esta técnica en relación a los niños, se han subrayado algunas dificultades de aplicación en contraste con las posibilidades que ofrece en la investigación con adultos, lo que se ha relacionado con el escaso detalle con que se tienden a describir los aspectos metodológicos en investigaciones en las que se ha empleado este tipo de técnicas (Kennedy, 2001). Entre los aspectos negativos, se alude a determinadas dificultades como la tendencia al *excurso*, al dominio o al laconismo de determinados participantes. En la literatura metodológica, se alude a buenas prácticas para potenciar la comunicación en los grupos focales en general que pueden proyectarse sin demasiado esfuerzo en los grupos integrados por niños/as. Por ejemplo, utilizar un lenguaje adecuado para los miembros del grupo, formular las preguntas con la mayor claridad posible, adoptar una escucha activa en relación a las mismas, respetar lo que se dice y relacionar los temas que aparezcan con otros de interés para la investigación, no interrumpir o rechazar lo que se dice o adoptar una posición física no preeminente en la mesa de discusión, constituyen ejemplos de aspectos que podrían ser suscritos para cualquier grupo (Krueger, 1991; Morgan, 1998; Greenbaum, 1998; Alderson, 2000). Acaso, la diferencia se encuentre en que los aspectos mencionados precisan de mayor énfasis en cuando el colectivo implicado es el

² A diferencia de las definiciones denotativas, muy amplias, en una definición connotativa (Sartori, 1999), a medida que se añaden elementos a la misma, existe mayor dificultad de consenso. Un ejemplo de definición denotativa podría ser la ofrecida por Powell (1996), que concibe el grupo focal como un grupo de individuos seleccionados y reunidos por un investigador para discutir y comentar, desde su experiencia personal, algún aspecto objeto de investigación. Existen discrepancias en cuanto al número de integrantes o en cuanto a la exigencia de profesionalidad en el moderador (Krueger, 1991; Morgan, 1998). Incluso, la noción de grupo como conjunto de personas que se reúnen en un mismo lugar físico, se pone en cuestión por la aplicación de TICs que permiten formar grupos «virtuales» comunicados a través de Internet (Nicholas, 2010). Desde un criterio de mínimos, Merton and Kendall's (1946) indicaron en un artículo seminal sobre esta técnica que: 1/ los participantes deberían tener experiencia u opinión sobre el asunto a investigar; 2/ debe usarse un guión de entrevista; 3/ la experiencia subjetiva de los participantes debe ser explorada en relación a las preguntas de investigación.

infantil. Es decir, su singularidad en relación al nivel madurativo así como en la posición de poder exige un mayor esfuerzo en el desarrollo de las estrategias conducentes a que las barreras con el moderador si no completamente superadas —lo cual resulta imposible— sí se vean aliviadas en lo posible.

Por otro lado, las dificultades para la captación de la población infantil son, como puede imaginarse, importantes. La necesidad de contar con una expresa autorización parental (Morrow, 1996; Rossi, 2003)—a nuestro juicio sólo dispensable en supuestos en que instituciones como las educativas asuman la responsabilidad de la práctica investigadora—complica sobremedida la conformación de este tipo de grupos. Por su parte, los incentivos que en los adultos pueden ser efectivos para decidir participar en el desarrollo de los grupos, en el caso de los menores, se encuentran mediatizados por la voluntad de los padres y tutores.

Una manera de solventar algunos de estos inconvenientes es mediante la aceptación de la selección en grupos con conocimiento previo. Una norma comúnmente aceptada del grupo focal consiste en que los participantes no constituyan un grupo con anterioridad al encuentro que se produce durante la práctica del grupo (evitación del grupo preexistente). Las explicaciones sobre la preferencia de grupos «ad hoc» son diversas. Por un lado, se trata de lograr que el grupo se constituya con el máximo grado de espontaneidad y libertad, evitando situaciones de jerarquía formal o informal que pueden ser inhibitorias de la interacción verbal (Llopis, 2004). También, el hecho de que los individuos sean desconocidos obliga a los participantes a ser más explícitos en la exposición de sus puntos de vista, evitando mensajes tácitos, a veces indescifrables (Morgan, 1998).

Pues bien, en el caso de los grupos de niños, en relación a lo que se aludía sobre las relaciones de jerarquía (en este caso, informal), debe remarcarse la relevancia de este aspecto. La asimetría permanente e inevitable que se produce con el moderador adulto (Rodríguez Pascual, 2006) sí condiciona de modo extraordinario la aplicación de la técnica por lo que resulta esencial plantearse mecanismos de compensación del desequilibrio que se produce en la relación. Un mecanismo es en sí mismo la estructural presencia mayoritaria de niños en este tipo de grupos. Además, el moderador³ deberá extremar las precauciones, empleando determinadas estrategias para minimizar este desequilibrio.

Otra vía de compensación se abriría con la presencia de niños y niñas pertenecientes a grupos con conocimiento previo que, en rigor, no tienen que ser preexistentes. Siguiendo a Callejo (2001), en relación a los grupos de discusión

³ En cuanto al moderador/a de los grupos, Kennedy (2001) afirma que son necesarias para esta tarea un conjunto de actitudes mínimas para propiciar un clima adecuado: flexibilidad, sentido del humor, espíritu amigable, cordialidad y paciencia constituyen rasgos destacables que deberían caracterizar la interacción con niños/as en el seno del grupo de discusión. Añade que sin despreciar la importancia del bagaje metodológico de los investigadores con experiencia en este colectivo, considera que la falta de experiencia puede ser compensada con la disposición de competencias en el sentido indicado y con conocimiento teórico para la aplicación de la técnica.

convencionales, se trataría de evitar que los participantes pertenezcan a núcleos fuertes o enfrentados, prescribiéndose —en cambio— una relación de proximidad. En el caso de los menores, este hecho puede actuar como factor positivo para proporcionar al grupo focal condiciones adecuadas de confortabilidad. Además, la presencia de intermediarios en la selección (profesores, orientadores...) pueden proporcionar información adicional para evitar situaciones previas de conflicto o de dominio, así como para contar con integrantes con suficiente potencial para la comunicación en este tipo de ámbitos.

De esta forma, la preferencia por grupos *ex novo* debe relativizarse en el caso de los menores. Stewart (2007) afirma que la pauta del grupo creado *para* la investigación no debe considerarse de modo incondicional sino que dependerá de los propósitos que se persigan. Un argumento a favor de esta posición es de carácter fáctico: el importante número de investigaciones que se realizan en el ámbito escolar en las que raramente se cumple esta condición (Horner, 2000; Smith, 2008).

4. LOS GRUPOS FOCALES CON NIÑOS EN PRÁCTICA: SELECCIÓN Y DESARROLLO DE LAS SESIONES

En la investigación «Análisis de las Relaciones Intrafamiliares en Andalucía: infancia, participación y control» (ARIF) (2008), se indagó en el modo en que niños y adultos interpretan sus relaciones familiares, tomando como conceptos clave la participación y el control. Se realizaron entrevistas en profundidad con adultos y grupos focales con niños⁴. En este caso, la selección de los participantes para cada sesión se realizó en los centros escolares, por tanto, a través de grupos con conocimiento previo. La composición de los grupos se hizo de acuerdo a las siguientes pautas: a/ criterio numérico (los grupos se compondrían por ocho miembros)⁵; b/ representación de sexos (mitad de chicos y mitad de chicas); c/ unicidad de edad o curso (los grupos estaban integrados por chavales de 6º de Primaria o de 1º de ESO, evitando el efecto dominio que pudiera producirse entre individuos de cursos superiores sobre los de los inferiores); d/ re-

⁴ La realización de entrevistas en profundidad con niños se descartó después de haber realizado una serie de sesiones exploratorias con escaso éxito. Las reacciones de los niños ante la entrevista, a la que en ocasiones acudían acompañados por alguno de sus padres, tendían a ser de notable timidez y las manifestaciones obtenidas muy lacónicas. En el artículo clásico de Labov (1985) se documenta cómo marcos de interacción convencionales para la investigación con adultos se hacen impracticables cuando la investigación se emprende con menores. Sin embargo, en contextos de mayor dificultad social, pudimos observar un buen grado de desenvolvimiento en niños/as de 12-13 años entrevistados en el marco de una investigación precedente. En cualquier caso, para una comparativa entre ambas técnicas, ver Heary, C. y Hennessy, E. (2006).

⁵ Morgan et al (2002) recomiendan un número de entre 4 y 5 miembros con individuos de 7-8 años y hasta 7 miembros en los de 11 años. En nuestro caso, hemos considerado un número adecuado el de 8 que, además, al ser par, permite alcanzar un completo nivel de paridad entre chicos y chicas.

presentación socioeconómica y familiar (dando cabida en la medida de lo posible a las diversas situaciones que se consideraran más características de la población usuaria del centro)⁶; e/ suficiencia comunicativa por parte de los niños/as elegidos (lo que no debería confundirse con una selección sesgada a favor de los perfiles mejor situados académicamente). Dichas pautas fueron comunicadas a los interlocutores de los centros (director, orientador/a jefe de estudios, profesor/a), a quienes, además, se trasladó la necesidad de lograr un adecuado equilibrio entre homogeneidad (centro, edad) y heterogeneidad (origen socioeconómico, familiar y nivel de éxito académico) para lograr de esta forma atrapar los rasgos propios de la cultura compartida (infantil, de edad, de clase social, en su caso...) sin renunciar a dar espacio a las diferencias que pudieran producirse en la transmisión de los discursos (Kitzinger, 1999).

En la práctica, la coexistencia de diversos criterios de selección dio lugar a que se encontraran dificultades para el cumplimiento equilibrado de cada uno de ellos. Por ejemplo, en ocasiones, los grupos configurados por individuos que si bien plantaban cierta heterogeneidad en cuanto a las situaciones familiares, apenas sí la presentaban en cuanto al aspecto socioeconómico o, incluso, académico. El primero de los aspectos puede entenderse porque los criterios de elección de los centros por parte de las familias están condicionados por la variable «zona de residencia», siendo evidente la existencia de una notable correlación entre nivel socioeconómico y zona de residencia. En cuanto al segundo aspecto, no descartamos que la homogeneización del nivel académico —cuando se dio, en niveles elevados— pudo responder a la pretensión por parte de quienes colaboraron en la selección de ofrecer una buena imagen del centro. Por todo ello, en lo sucesivo convendría evitar ambigüedades en los criterios de selección y, sobre todo, profundizar en los mecanismos de intercambio de información respecto de las decisiones tomadas por los centros en la elección de los miembros del grupo.

Se solicitó a la persona que actuó de interlocutor del centro educativo que nos suministrara un lugar adecuado para el desarrollo de la actividad, preferentemente diferente del aula (por ejemplo, la biblioteca o una sala de estudio) (Darbyshire, 2005). Por lo general se nos ofreció un espacio donde los chicos y chicas pudieron sentarse en torno a una mesa amplia (cuando se nos cedió un aula, ordenamos las mesas de forma que pudimos componer una mesa de reuniones). El hecho de que, acostumbrados a escenarios estandarizados de relación con los adultos, se les propusiera uno distinto que visualizaban como específico de los adultos les situaba en una condición protagonista que facilitó que tomaran un interés activo en el transcurso de la sesión. Ya que la presencia del moderador adulto se mostraba como inevitable, con este tipo

⁶ Partíamos de la idea —después confirmada— de que, en grupo de niños/as, la relevancia de la variable generacional actuaría restando fuerza a la autopercepción de clase, en contextos, además, de relativa homogeneidad. Por tanto, evitamos diseñar grupos homogéneos en relación al nivel socioeconómico, descartando plantear precauciones sobre el potencial dominio de unos participantes sobre otros (Martín Criado, 1997).

de medidas, se pretendió limitar en lo posible la perspectiva del niño/a como «alumno/a» del que se espera adecuación en las respuestas de acuerdo a los estándares de la relación formativa (Morgan, 2002; Scott, 2000). En otros términos, se pretendía compensar la posición de poder inicialmente desfavorable de los niños/as en relación al moderador a través de elementos simbólicos de «empoderamiento».

Se ha aludido al carácter constrictivo del ámbito escolar y a la ausencia de disenso en los discursos generados debido a que en estos espacios la mayor parte de las tareas y actividades tienen una naturaleza compulsiva (Morrow, 1996). De hecho, la circunstancia de que la intermediación para la selección del grupo fuera emprendida por un docente u orientador del centro podía contribuir a esta percepción, lo que obligaba a reforzar los mecanismos compensadores de esa situación. Esto pudo propiciar que el moderador transmitiera una imagen dual lo que se puso en evidencia de modo ocasional cuando los participantes utilizaban parte de la sesión para dar cuenta de algunas quejas en torno a cuestiones de la práctica educativa. En la medida en que la posición del moderador era percibida como la de un adulto externo a la institución educativa, receptivo a sus demandas y, a la vez, vinculado a la misma debido al modo en que se realizó la intermediación para la selección de los participantes, estas sesiones se consideraron ocasionalmente como una oportunidad para transmitir algún malestar.

En definitiva, a pesar de los inconvenientes reseñados, consideramos este modelo de selección como muy positiva, al menos, por las siguientes razones. Primero, porque a través de esta configuración grupal, de acuerdo a las pretensiones de la investigación, queda de manifiesto el valor de la identidad de edad para la construcción de las opiniones y posiciones en torno a los aspectos objeto de estudio. Segundo, porque se recrea un escenario confortable al lado de sus iguales de referencia dado que su presencia desinhibe la comunicación al producirse en condiciones de continuo refuerzo por parte de los miembros del grupo. Y tercero, porque la presencia de menores que comparten una notable cercanía emocional permite contrapesar el poder simbólico del moderador adulto.

En cambio, en el estudio «Influencia de los valores sociales en las estrategias de distribución del tiempo en los hogares españoles» (EDTH) (2010), la selección de los grupos se ha realizado evitando la presencia de integrantes de grupos preexistentes. En esta investigación, se pretende profundizar en las estrategias de conciliación que utilizan las mujeres (dejar de trabajar o no tener hijos, reducir el tiempo de implicación laboral o familiar, ampliar el tiempo de actividad laboral y familiar a costa de reducir el tiempo de descanso, de ocio o de relación) y en los discursos justificativos de tales conductas. En el caso de los niños/as, lo que se pretende es indagar sobre los condicionantes expresados en los discursos infantiles para el desarrollo de las estrategias de conciliación y sobre las consecuencias que les afectan en el uso de las dichas estrategias. En la configuración de la muestra teórica de los menores se aplicaron las condiciones

establecidas para la participación de las mujeres en sus respectivos grupos de discusión⁷.

Dado que no intervinieron aquí en el proceso de selección las organizaciones educativas, se contó la autorización por escrito firmada por los padres de los menores participantes en el estudio. En el supuesto de la investigación ARIF, dada la conformidad de los centros, se prescindió de una adicional solicitud de permiso a los propios padres, optándose por que los centros procediesen, en este sentido, como creyeran oportuno. En coherencia con la lógica del principio de participación de la Convención de Derechos del Niño (1989), juzgamos que carecía de sentido la exigencia de autorización parental para la puesta en práctica del grupo focal dado su carácter inocuo para los participantes. Se consideró que añadir este trámite hubiera significado restar nuevamente capacidades de autonomía infantil a favor de un —con frecuencia—sobredimensionado principio de protección «familiarista». Como es evidente, al comienzo de cada sesión preguntábamos a los niños/as presentes si, una vez explicado el objeto de la actividad, querían formar parte de la misma, ofreciéndoles la opción de abandonar el grupo, en su caso.

5. VIÑETAS EN LOS GRUPOS FOCALES CON NIÑOS

Las estrategias investigadoras centradas en la palabra pueden resultar insuficientes o, en cualquier caso, mejorables. Si bien estas formas convencionales pueden constituir el andamiaje fundamental de la investigación con niños, se puede juzgar conveniente insertar técnicas adicionales para el logro de objetivos tales como la distensión, la búsqueda de la concentración o la mejora en la comprensión. Las técnicas visuales pueden ser especialmente eficaces para facilitar el logro de estos objetivos.

⁷ La selección de cada uno de los grupos variaba en cada uno de los contextos. En el primer caso, los integrantes serían hijos e hijas de madres que no tienen ni buscan empleo (han trabajado durante al menos un año a lo largo de su vida laboral pero durante los tres últimos años ni han trabajado ni buscan empleo, incluyéndose aquí mujeres que llevan, al menos, tres años de excedencia). En el segundo, son hijos/as de mujeres que trabajan a tiempo parcial o trabajan intermitentemente (entran y salen del mercado de trabajo por tener que atender a algún hijo, padre, madre u otra persona). En el tercero, el grupo se forma por chicos y chicas, hijos/as de mujeres que trabajan a tiempo completo y han trabajado de esta manera durante los tres últimos años. El perfil de clase varía en cada uno de los grupos: de clase trabajadora en el primero de los grupos (el padre es empleado no cualificado), de clase media-baja en el segundo (madre y/o padre, empleado cualificado) y de clase media en el tercero (la madre pertenece a la clase de servicios). En concreto, los grupos se desarrollaron en las capitales de tres provincias andaluzas donde concurrían determinadas características en relación a la incorporación de las mujeres en el mercado de trabajo. En concreto, se seleccionaron las ciudades de Jaén, Almería y Málaga, con la pretensión de hallar discursos extremos dentro del contexto andaluz. En las provincias de Jaén y Málaga se daban la menor y la mayor tasa de actividad femenina de Andalucía, respectivamente. La selección de la tercera de las provincias se hizo atendiendo a la mayor tradición en la incorporación de la mujer al mercado laboral.

Las técnicas visuales pueden plantearse en dos sentidos. En unas ocasiones, se propone la realización de dibujos por los propios niños/as para obtener de forma visual un testimonio individual y/o de algunas cuestiones relevantes para la investigación. En otras, se trata de conocer las ideas de los entrevistados respecto de determinados temas a partir de estímulos visuales previamente diseñados por los investigadores (tales como dibujos, pinturas, fotografías o videos). Las viñetas visuales constituyen un ejemplo de este tipo de estrategias.

En un sentido estricto, se entiende por viñeta una historia narrada por un entrevistador o moderador en el que se ponen ejemplos concretos de personas y comportamientos a partir de los cuales los participantes pueden ofrecer comentarios y opiniones (Hazle, 1985) permitiendo al investigador obtener información sobre aspectos importantes en relación a percepciones, creencias y actitudes (Hughes, 1998). En definitiva, se trata de un pequeño relato construido cuidadosamente basado en experiencias de la vida real (Schoenburg, 2000) en torno a la cual se produce una discusión. Uno de los principales beneficios de esta técnica es la oportunidad que ofrece para que los participantes puedan producir sus juicios de una forma despersonalizada (Charles & Manthorpe, 2007), es decir, evitando la tensión que pudiera producir hablar de uno mismo. En concreto, a través de este tipo de viñetas, se pretende lo siguiente:

- a/ Que los participantes discutan y aporten opiniones en sus propios términos a partir de los elementos visuales y narrativos que se suministran.
- b/ Que se exploren marcos éticos en torno a asuntos como las relaciones entre niños/as y adultos o la distribución del tiempo en el ámbito familiar en las investigaciones aludidas. El investigador facilita la discusión a partir de ideas aportadas o acciones desarrolladas por los personajes de las viñetas.
- c/ Que a través del halo de distensión que producen (Barter, 1999), se descargue la tensión que puede generar la alusión a situaciones o circunstancias especialmente sensibles (entre otras, las que se refieren al control de los padres, la relación entre iguales y consumo, el «trabajo emocional» en padres y madres). Es evidente que una referencia a una historia ficticia es percibida como menos estresante que aludir a una experiencia propia.
- d/ Que faciliten la posibilidad de examinar las diferentes interpretaciones que hacen los miembros del grupo de una misma situación. Sin perjuicio de que las interpretaciones no tengan que ser homogéneas en cada grupo, debe suponerse que las diferencias de interpretación entre los grupos de perfil disimilar serán mayores que las diferencias internas (Rapaport, 2008).
- e/ Una valiosa aportación de esta técnica es su potencial para generar puntos de referencia sobre los que se sustentan opiniones y reflexiones sobre toda una serie de materias, en ocasiones, de notable complejidad.

Para las investigaciones citadas arriba, se ha seguido la propuesta de Julia Brannen (2000) de viñetas visuales en las que el relato se acompaña de ilustra-

ciones en las que se incorporan situaciones hipotéticas ideadas para responder a distintas cuestiones de la investigación.

6. LA PRÁCTICA DEL USO DE VIÑETAS

Así, los dibujos se acompañan con una breve narración en la que se transmite información adicional. Gracias a la presencia de estos dibujos, el número de palabras empleadas se ha reducido al mínimo, estando próximas —en el supuesto más elevado— al límite superior que indica Barter et al. (2000), de 150 palabras en los supuestos de los informantes más jóvenes.

En el estudio ARIF, se mostraron un total de cinco viñetas a través de las que se pedía al grupo que interpretara, de modo general, una serie de situaciones⁸. En el proyecto EDTH se optó por añadir en las cuatro viñetas confeccionadas además de información contextual adicional, una serie de preguntas concretas sobre las situaciones reflejadas. Con la información de contexto, se pretendía profundizar en las posibles diferencias inter-grupales que puedan darse⁹.

Viñeta 1. Estudio EDTH.



⁸ La confección de las viñetas y parte del trabajo de campo se realizó gracias a la financiación de la Fundación Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia. Junta de Andalucía. Estudio: «Análisis de las relaciones intrafamiliares en Andalucía: infancia, participación y control».

⁹ Considerando los objetivos de esta investigación, para la conformación de los grupos de discusión, la selección se ha realizado de acuerdo al criterio de la situación laboral de la madre y no a partir de criterios más genéricos como el perfil socioeconómico de la zona del centro escolar (utilizado en el estudio ARIF). Por eso, se consideró de interés indagar en las posibles diferencias en las interpretaciones ofrecidas en los diferentes grupos de discusión. El estudio «La influencia de los valores sociales en las estrategias de distribución del tiempo en los hogares españoles», es un proyecto I+D, financiado por el Instituto de la Mujer, del Gobierno de España y el Fondo Social Europeo (IP: Mercedes Camarero Rioja).

La familia Pérez está compuesta por las personas que veis en el dibujo. Javier es el padre y trabaja duro fuera de casa: es empleado de un banco, por lo que trabaja todas las mañanas y tres tardes a la semana. No colabora demasiado en las tareas de la casa.

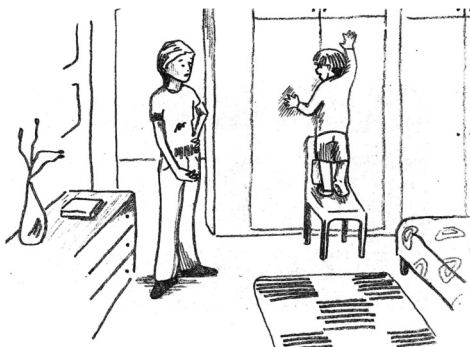
Almudena es la madre. Decidió dejar de trabajar fuera para dedicarse a cuidar a los chicos. Trabajaba en un hospital como ATS. Ahora se está planteando volver a su trabajo por lo que por las tardes estudia varias horas para pasar unas oposiciones.

Los chicos se llaman Marta y Luís. Marta estudia 6º de ESO y Luís estudia 4º. Son buenos chicos pero ayudan poco en las labores de casa.

¿Qué os parece que la madre de los chicos quiera volver a trabajar en el hospital? ¿Debería el padre colaborar algo más en las tareas de la casa? ¿Colaboran los padres (varones), en general, en las tareas de la casa? ¿Y los niños, deberían colaborar más? ¿Deberían Luís y Marta colaborar por igual?

En el estudio ARIF, se comprobó cómo a través de las viñetas se puede profundizar en cuestiones, en principio, con una notable carga de abstracción y complejidad. Por ejemplo, en la viñeta que se muestra a continuación, se planteaba una complicada cuestión desde el punto de vista de su tratamiento por parte del grupo: la separación entre los espacios (simbólicos y materiales) de la infancia y la adultez. Dado que plantear un asunto así de manera directa no sólo hubiera sido inconveniente sino probablemente también estéril, había que facilitar la introducción de la temática de forma que resultara más accesible para los niños/as. La presencia de esta viñeta posibilitaba que planteando una serie de preguntas de modo encadenado se facilitara la respuesta a los interrogantes asociados a la cuestión.

Viñeta 2. Estudio ARIF.



Un niño de unos 8 años montado en una silla trata de abrir la puerta de un armario. Cuando su madre lo descubre, le dice: «¡Te dije que no miraras en ese lugar!: eres demasiado pequeño para saber ciertas cosas»(Viñeta 3).

Teresa: Eso es lo que pasa el día de los Reyes.

Sara: O el regalo de tu cumpleaños, lo guardan ahí.

Cintia: El niño está investigando los regalos, busca los regalos.

Moderador: Pueden ser otras cosas, no regalos. Hay secretos, que solamente los adultos deben conocer. Por ejemplo, con los Reyes, pero también pasa con otras muchas cosas, cosas que los chicos no deben saber, secretos entre adultos.

Teresa: ¿Pero qué importa?

Manolo: Que trafican.

Iván: A lo mejor esconden las medicinas porque los niños no las pueden coger.

Javier: A lo mejor es que los padres están escondiendo las drogas.

Sara: A lo mejor es que venden pastillas.

Manolo: Los preservativos.

Moderador: Entonces, ¿pensáis que hay un mundo separado entre adultos y niños?

Teresa: Pero los padres no debían ocultar nada, menos sus cosas íntimas y los regalos para no quitarnos la ilusión.

(IES zona clase baja de Sevilla capital)¹⁰

Se fue acumulando conocimiento práctico sobre el mejor modo de aplicar este instrumento. Si bien es evidente su relevancia como técnica que facilita «romper el hielo» al principio del encuentro, se prefirió su utilización en el transcurso de la sesión, entendiéndose que hacerlo de otra forma restaría posibilidades en su aplicación. De hecho, en el estudio EDTH, las viñetas se emplearían de modo que las temáticas abordadas se estructuraron en torno a las mismas.

7. IDENTIFICACIÓN SUBJETIVA CON LAS VIÑETAS

A través de las viñetas se presentaron ante los participantes casos hipotéticos en que los personajes interactuaban en una situación dada. A partir de ahí, se esperaba que los participantes trasladaran sus propios juicios de valor. Según Barter (1999), mediante el uso de viñetas, se consigue obtener una información más completa sobre determinadas variables, esto es, sobre las motivaciones, percepciones o actitudes de los entrevistados en relación a algunos aspectos de interés para el investigador. A esto hay que añadir que una de las mayores ventajas que proporciona este instrumento consiste en permitir acceder a dichos juicios de

¹⁰ Los nombres están cambiados.

valor a partir de situaciones concretas aunque, para evitar la tensión que implica hablar de uno mismo, de forma despersonalizada.

No obstante, como afirma Finch (1987), no es lo mismo preguntar qué es lo que haría un tercero (el personaje) ante una determinada situación que preguntar qué es lo que «debe hacerse». En virtud de la experiencia propia en el uso de viñetas, parece recomendable que las situaciones reflejadas en las viñetas sean, en primer lugar, generalizables, no debiéndose deducir de éstas contextos muy alejados respecto de los reales con los que se relacionan los entrevistados. En segundo lugar, no deben proporcionarse demasiados datos sobre las circunstancias de los personajes con el fin de facilitar de este modo la traslación de la percepción del entrevistado a la circunstancia dada¹¹.

Es importante que las viñetas cuenten con una información suficientemente amplia como para reflejar la situación de que se trate, sin renunciar, al mismo tiempo, a un cierto nivel de vaguedad a fin de facilitar por parte de los miembros del grupo la incorporación imaginaria de datos de contexto—que contribuyan a definir más concretamente la situación—de acuerdo a sus propias perspectivas. No obstante, en ocasiones—aunque ciertamente escasas—se pidió al moderador que ampliara información sobre el contenido de alguna viñeta a lo que se respondió que debían ser ellos quienes imaginaran la situación completa.

Como se indicaba más arriba el nivel de información ofrecida ha sido diferente en las dos investigaciones mencionadas. Mientras que en la primera (ARIF) se justificó un menor contenido informativo con la pretensión de fomentar la emergencia de proyecciones valorativas a partir de descripciones simples, en la segunda investigación (EDTH) —como se decía—el tipo de selección de los grupos justificó la aportación de información adicional que permitiera contraponer los discursos que pudieran producirse entre grupos externamente heterogéneos. Como afirma Rapaport (2008), uno de los principales usos de las viñetas consiste precisamente en facilitar la comparación de las perspectivas de los grupos, lo que lógicamente se potencia cuando las diferencias entre los grupos son marcadas.

Viñeta 3. Estudio EDTH.



¹¹ Además, conviene evitar repetir distintas viñetas con el mismo personaje ya que, de este modo, el personaje cobraría protagonismo a costa de la oportunidad del participante de ponerse en lugar de aquél

La familia Sánchez está compuesta por las personas que veis en el dibujo. Emilio es el padre y Pilar es la madre. Ambos son abogados y trabajan muchas horas al día.

Su única hija, Carmen, pasa mucho tiempo sin sus padres. Cuando sale del colegio, a veces la recoge su abuelo, aunque la mayoría de las veces lo hace una persona contratada para cuidarla hasta la llegada de los padres. Casi siempre llegan en torno a las nueve de la noche, incluso alguna vez llegan cuando ya está dormida.

Los fines de semana suelen salir los tres de compras, al parque, de viaje. Hoy no es un día especial pero los padres de Carmen han pensado que se merece un buen regalo. Carmen, cuando lo recibe, les dice: «Me gustan los regalos pero lo que más que gusta es que estéis conmigo».

¿Creéis que Carmen lo pasa mal por no pasar más tiempo con sus padres? ¿Deberían los padres de Carmen trabajar menos? ¿Creéis que los abuelos pueden cuidar bien a los niños? ¿Y una persona contratada? ¿Creéis que, como en la historia, los regalos a veces sirven para compensar el poco tiempo que pasan algunos padres con sus hijos?

En el estudio ARIF se indagó sobre la «identificación subjetiva»¹² producida por las situaciones representadas en las viñetas. El nivel de conexión que resultaba entre los significados expresados a lo largo de las viñetas (que implícitamente transmitían la adopción de determinadas posturas morales por parte de los personajes implicados) y las posturas planteadas por los miembros del grupo focales, fue variable. Así, se identificaron cinco niveles posibles de *identificación subjetiva* respecto de las viñetas que van de un grado máximo de implicación con la situación aludida hasta niveles escasos en este sentido. Se ha denominado cada nivel del siguiente modo: 1/ identificación situacional; 2/ identificación adecuada a otros contextos; 3/ identificación empática; 4/ identificación en terceros; 5/ identificación relativa o negativa.

En la (1) *identificación situacional* los niños se ven claramente reflejados en la escena que se representa. Se asume el contenido de lo que expresa la viñeta, aceptándose como experiencia propia y, en ocasiones, como vivencia cotidiana. En la (2) *identificación relativa a otros contextos*, los niños se llegan a identificar indirectamente con esta situación al establecer paralelismos con otras similares en las que se destaca alguno de los aspectos relevantes aludidos en la viñeta. En la (3) *identificación empática*, se asumen como propias las emociones de los personajes, aun no hallándose claras semejanzas respecto de la experiencia propia.

¹² El estudio EDTH se encuentra en la fase de análisis de los resultados.

1/ Identificación situacional

Entrevistador: ¿Estás de acuerdo con la actitud del padre?

Vicky: Si, hay que ayudar, porque, aunque tú te lleves todo el día en el instituto, estás sentada.

Fernando: Hay que ayudar, porque ellos están trabajando desde muy temprano (GD/1/07).

(Viñeta: Una niña se encuentra en la tienda en la que sus padres trabajan hasta las 9 de la noche. Después de llegar del colegio, le dice su padre: «Por favor, ¿puedes ayudar a tu madre a trasladar esas cajas?»).

2/ Identificación relativa a otros contextos

Alicia: Ellos, van a su bola. Me compraron los muebles de mi cuarto y yo no quería esos, quería otros que estaban al lado (GD/1/07)

(Viñeta: En el patio de un colegio, un grupo de niños hablan de un asunto. Algo distanciado, se encuentra Juan. Después de «reyes», Juan llega al colegio y la mayoría de sus amigos cuentan como se lo han pasado con el juego de moda. Los padres de Juan han pensado que comprarle ese juego no sería bueno para él)

3/ Identificación empática

Octavio: Marginado.

Paula: Como fuera del grupo.

Raúl: Como si sobraras.

Mar: Como si no existieras.

Ana: A veces voy a casa de mi prima y pasan de mí porque están totalmente enganchados (GD/3/11).

(Misma viñeta).

4/ Identificación en terceros

María: Hay padres que deciden irse de viaje por su cuenta y no les dicen nada a los niños, eso no es así...

Pedro: A mí sí me toman en serio, de vez en cuando, pero yo sé que hay algunos padres que deciden esto y dicen... pues te aguantas. Pero también hay hijos que quieren ir de vacaciones a sitios que los padres no pueden permitirse y entonces eso hace a los padres dudar de si les dan una sorpresa o se gastan el dinero (GD/3/05).

(Viñeta: En el salón de una casa, los padres consultan una serie de folletos y mapas. Uno de los dos hijos, Juan, les interrumpe: «¿de qué estáis hablando?». «Estamos decidiendo dónde vamos a ir todos de vacaciones». El otro hermano le pregunta: ¿Y dónde vamos a ir? El padre responde: «cuando lo sepamos, ya os enteraréis»)

5/ Identificación negativa

Eladio: Hombre, es que por un juego no veo por qué se tiene que alejar tanto (GD/2/01).

(Viñeta: En el patio del colegio...)

Darío: Mi madre, por ejemplo, eligió Disneyland París por nosotros y no otro destino que a ella le apeteciera (GD/3/02).

Tania: El otro día mi padre nos dijo que donde queríamos ir, que si a la playa o al campo. Y decidimos ir a la playa. Y mi padre dijo que donde nosotros dijéramos (GD/2/04).

(Viñeta: En el salón de una casa...)

La (4) *identificación en terceros* supone que, si bien se señala el desajuste entre la situación expresada y la experimentada en primera persona, la conexión con el contenido que aparece en la viñeta se reconoce en relación a otras personas conocidas. Por último, la (5) *identificación negativa* se produce cuando se minimiza el grado de identificación con el contenido de la viñeta, planteándose objeciones más o menos contundentes. Estas objeciones pueden ser de tipo formal (por ejemplo, en relación a lo que la viñeta no aclara), o de contenido, cuando se estima que no existe conexión entre lo reflejado en la viñeta y lo que se consideraría una situación verosímil.

8. CONCLUSIONES

El empleo de las técnicas de investigación convencionales en niños debe evitar dos peligros fundamentales. El primero es ser demasiado rígidos, no adaptando su uso a la población infantil. El segundo consiste en infravalorar las posibilidades de este colectivo en relación con determinadas técnicas lo que, sin duda, está conectado con el conjunto de representaciones sociales que existen sobre los niños/as a los que se les tiende a reconocer como «pre-sujetos».

En esta comunicación se ha defendido en relación a este colectivo el uso de técnicas convencionales allí donde sean aplicables de acuerdo a nuestras nece-

sidades (Christensen et. James, 2003), frente a los posicionamientos que, desde una perspectiva esencialista, argumentan sobre la conveniencia de descartar el uso de técnicas empleadas habitualmente para los adultos.

Por otro lado, resulta prioritario hallar estrategias para contrarrestar en las dinámicas de la investigación la posición de poder del adulto en relación con los niños/as, lo que resulta indispensable desde el prisma deontológico y desde el prisma práctico de optimizar la calidad de la información aportada. Además, dada la naturaleza artificial de la dinámica del grupo focal, resulta prioritaria la aplicación de técnicas dirigidas a potenciar la distensión y la comodidad de los participantes. Las viñetas, entendidas como recurso visual, persiguen este objetivo además de ser un medio adaptado a las competencias infantiles, contribuyendo a profundizar en la tarea de conocer cómo los niños/as, como actores sociales, comprenden el mundo en el que viven.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, P. (2000): «Children as Reserchers: The Effects of Participation Rights on Research Methodology», en *Research with Children: Perspectives & Practices*, London, Falmer Press (UK).
- BARTER, C. Y RENOLD, E. (2000): «‘I Wanna Tell you a Story’: Exploring the Application of Vignettes in Qualitative Research with Children and Young People», en *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 3 (4), págs. 307—323.
- BARTER, C. Y RENOLD, E. (1999): «The Use of Vignettes in Qualitative Research», University of Surrey. En <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU25.html>. Consultado en septiembre 2010.
- BOYDEN, J. ENNEW, J. (2001): *La infancia en el centro de atención: un manual para la investigación participativa con niños*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Publicaciones.
- BRANNEN, J. (2000): *Connecting Children: Core and Family Life in Later Childhood*, London, Routledge.
- CALLEJO, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona, Ariel Prácticum.
- CHARLES, N. Y MANTHORPE, J. (2007): «FACS or Fiction? The Impact of the Policy Fair Access to Care Services on Social Care Assessments of Older Visually Impaired People», en *Practice*, vol. 19 (2), págs. 144-157.
- CHRISTENSEN, C. Y JAMES, A. (eds.) (2003): *Research with children: perspectives and practices*, London, RoutledgeFalmer.
- DARBYSHIRE, P. ET AL. (2005): «Multiple Methods in Qualitative Research with Children: More Insight or Just More?», en *Qualitative Research*, vol. 5 (4), págs. 417-436.
- FINCH, J. (1987): «The Vignette Technique in Survey Research», en *Sociology*, 21, págs. 105-14.
- FLETCHER, A. C. Y HUNTER, A. G. (2003): «Strategies for Obtaining Parental Consent to Participate in Research», en *Family Relations*. Vol. 52 (3). Págs. 216-221.
- GREENBAUM, T. (1998): *The Handbook of Focus Groups Research*, Thousand Oaks (California), SAGE.

- GROVER, S. (2004): «Why Won t They Listen to us? On Giving Power and Voice to Children Participating in Social Research», en *Childhood*, vol 11 (1), págs. 81-99.
- HAYMAN, R. M. ET AL. (2001): «Participation in Research: Informed Consent, Motivation and Influence», en *Journal of Paediatrics and Child Health*, vol. 37 (1), págs. 51-54.
- HEARY, C., Y HENNESSY, E. (2006): «Focus Groups versus Individual Interviews with Children: A Comparison of Data», en *The Irish Journal of Psychology*, vol. 27(1-2), págs. 58-68.
- HORNER, S. (2000): «Using Focus Group Methods with Middle School Children», en *Research in Nursing and Health*, vol. 23 (6), págs. 510-517.
- KENNEDY, C. ET AL. (2001): «Methodological Considerations in Children's Focus Groups», *Nursing Research*, vol. 50 (3), págs. 184-7.
- KITZINGER, J. (1999): «The Methodology of Focus Groups. The Importance of Interaction between Research Participants», en Bryman, A. y Burgess, R. G. (ed.). *Qualitative Research*, London, SAGE.
- KRUEGER, R. (1991): *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*, Madrid, Pirámide.
- LABOV, W. (1985): «La lógica del inglés no standard», en *Educación y Sociedad*, nº 4. págs. 145-168.
- LLOPIS, R. (2004): *Grupos de discusión*, Madrid, ESIC.
- MAHON, A. ET AL. (1996): «Researching Children: Methods and Ethics», en *Children and Society*, vol. 10, págs. 145-156.
- MARTÍN CRIADO, E. (1997). «El grupo de discusión como situación social», en *REIS*, nº 79. págs. 81-112.
- MASSON J. (2000): «Researching Children's Perspectives: Legal Issues», en *Researching Children's Perspectives*, Buckingham, Open University Press.
- MAYALL, B. (1999): «Conversations with Children Working with Generational Issues», en *Research with Children: Perspectives & Practices*, London, Falmer Press.
- MERTON R. K. Y KENDALL P.L. (1946): 'The Focused Interview', en *American Journal of Sociology*, nº 51, págs. 541-557.
- MORGAN, D. L. (1998): *The focus group guidebook*, Thousand Oaks (California), SAGE.
- MORGAN, M. Y OTROS (2002): «Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years», en *Qualitative Research*, vol 1 (2), págs. 5-20.
- MORROW, V; RICHARDS, M. (1996): «The Ethics of Social Research with Children: An Overview», en *Children & Society*, vol. 10 (2), págs. 90-105.
- NICHOLAS, D. B. ET AL. (2010): «Contrasting Internet and Face-to-Face Focus Groups for Children with Chronic Health Conditions: Outcomes and Participant Experiences», en *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 9 (1), págs. 105-121.
- QVORTRUP, J. (1992): «El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena», en *Infancia y Sociedad*, nº 15.
- QVORTRUP, J. (1993): «Nine Theses about Childhood as a Social Phenomenon», en *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*. International Conference Billund, Denmark, 24-26 September 1992, Eurosocial Report Series, vol. 47.

- POWELL R. A. Y SINGLE H.M. (1996): «Focus Groups», en *International Journal of Quality in Health Care*, vol. 8 (5), págs. 499-504.
- PUNCH, S. (2002): «Research with Children. The Same or Different from Research with Adults?», en *Childhood*, vol. 9 (3), págs. 321-341.
- RAPAPORT, J. ET AL. (2008): «Weighing the Evidence: a Case for Using Vignettes to Elicit Public and Practitioner Views of the Workings of the POVA Vetting and Barring Scheme», en *The Journal of Adult Protection*, vol. 10 (2), págs. 6-17.
- RODRÍGUEZ PASCUAL, I. (2006): «Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología». En *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, nº 12, págs. 65-88.
- ROSSI, W. C. ET AL. (2003): «Child Assent and Parental Permission in Pediatric Research», en *Theoretical Medicine and Bioethics*, vol. 24 (2), págs. 131-148
- SAPORITI, A. (1994): «A Metolodogy for Making Children Count», en Qvortrup, J. y al. (eds.) *Childhood matters*, Avebury, Adershot.
- SARTORI, G. Y MORLINO, L. (comp.) (1999): *La comparación en las ciencias sociales*, Madrid, Alianza.
- SCHOENBERG, N. Y RAVDAL, H. (2000): «Using vignettes in awareness and attitudinal research», en *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 3 (1), págs. 63-74.
- SCOTT. J. (2000): «Children as Respondents: The Challenge for Quantitative Methods», en *Research with Children: Perspectives & Practices*, London, Falmer Press.
- SMITH, P. (2008): «Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils», en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 49 (4), págs. 357-468.
- STEWART, D. W. ET AL. (2007): *Focus groups: theory and practice*, London, SAGE.
- THOMAS, N. Y O KANE, C. (1998): «The ethics of Participatory Research with Children», en *Children and Society*, vol. 12, págs. 336-348.
- WILLIAMSON, E. Y GOODENOUGH, T. (2005): «Conducting Research with Children: The Limits of Confidentiality and Child. Protection Protocols», en *Children & Society*, vol. 19, págs. 397-409.

