

CAPÍTULO X

EL INFORME DE INVESTIGACIÓN

Leonor Buendía Eisman Rafael García Pérez
M^a Angeles Rebollo Catalán Pilar Colás Bravo (coord.)

10.0.- Introducción.

El planteamiento que sigue este texto, en el que se diferencian tres perspectivas metodológicas —clásica, cualitativa e investigación-acción— conlleva proponer distintos modelos de informes de investigación que estén acordes con las líneas desarrolladas.

Por tanto expondremos los aspectos relevantes que debe contemplar el informe de investigación desde la perspectiva cuantitativa, cualitativa y de acción. La propuesta de informe de investigación-acción que hacemos tiene una orientación crítica. Entendemos que opciones técnicas o interpretativas de la investigación-acción podrían guiarse por sus correspondientes modelos de informes. Si bien existen elementos comunes tales como aspectos formales referidos a título, citas bibliográficas, resúmenes, etc., hay otros claramente diferenciados debido a la naturaleza de los propios enfoques. Resulta bastante dificultoso ofrecer orientaciones claras, normalizadas y prácticas en el caso de metodología cualitativa y crítica que sirvan de guía precisa para el investigador, debido a la complejidad y diversidad en que se mueven este tipo de realizaciones. Aun con estos impedimentos nos atrevemos a hacer una propuesta que, estamos seguros, futuros estudiosos de estas cuestiones sabrán matizar y desarrollar. Ése es nuestro deseo. Nos mueve el interés de que pueda servir de ayuda para una mejor difusión, divulgación y comprensión de muchos materiales que, a causa de esta dificultad, no han encontrado cauces de comunicación adecuados y no se les ha prestado la atención que merecen.

10.1.- El informe de investigación cuantitativa.

10.1.1.- *Finalidad del informe.*

La investigación no quedará completa hasta que no se realice un informe del trabajo. El valor de la investigación está en razón directa con las personas que lo leen. Una investigación que no se comunica, bien como memoria,

conferencia, artículos o cualquier otro medio, no contribuye a aumentar el cuerpo de conocimientos teóricos y, por lo tanto, su valor es nulo.

Así pues, la función del informe de investigación es comunicar al resto de la comunidad científica el problema investigado y los resultados obtenidos, así como la presentación de nuevas técnicas y enfoques metodológicos. Esta información debe realizarse de la forma más clara, objetiva y concisa posible.

No es función del investigador cantar las alabanzas de su estudio, por muy interesante que éste le parezca. Debe realizar informes completos, para que cualquier otro investigador pueda repetir el trabajo; pero esto no está reñido con el rigor y la precisión exigida a toda comunicación científica.

10.1.2.- Organización del informe.

En la organización del informe se siguen prácticamente los mismos pasos que en el proceso de investigación. Básicamente los tres grandes apartados son:

- I. Planteamiento del Problema.
- II. Metodología.
- III. Resultados.

Dependiendo de que el informe sea un artículo para una revista, una ponencia o un trabajo de tesis doctoral, se pueden variar los pasos intermedios; por ejemplo, introducir un resumen antes del planteamiento del problema en el caso del artículo, o un apartado de agradecimientos en el caso de la redacción de una tesis doctoral.

El índice general es:

1. Título y Autor.
2. Resumen.
3. Introducción.
 - 3.1. Planteamiento del problema.
 - 3.2. Revisión de la Literatura.
 - 3.3. Hipótesis de la investigación.
4. Método.
 - 4.1. Sujetos.
 - 4.2. Definición de las variables.
 - 4.3. Instrumentos.
 - 4.4. Procedimiento.
5. Resultados.
 - 5.1. Análisis de Resultados.
 - 5.2. Conclusiones.
6. Referencias bibliográficas.

Título: En la primera hoja del informe y con letras mayúsculas debe aparecer el título del trabajo. En él debe reflejarse el contenido de la investi-

gación lo más fielmente posible, pero evitando las palabras innecesarias que lo alargan inútilmente.

Por ejemplo, el título «Estudio sobre la relación del rendimiento académico y la clase social» puede ser sustituido por este otro: «Clase social y rendimiento académico». En ambos casos se ponen de manifiesto las dos variables objeto de estudio, pero en el primer caso se utilizan palabras que aumentan innecesariamente su longitud.

A continuación del título debe aparecer el autor/es, seguido del centro donde se ha llevado a cabo la investigación. Si el autor no tuviera ninguna vinculación con alguna institución, deberá poner la ciudad de residencia.

Resumen: El resumen es un párrafo de 12 a 15 líneas, que contiene la información más importante del trabajo realizado. En él deben de figurar las variables que se han estudiado, el procedimiento que se ha seguido, los principales resultados y las conclusiones.

Debe ser construido cuidadosamente porque de él va a depender que el lector se interese por la investigación o, por el contrario, la deseche por no considerarla de interés para su trabajo. Se colocará en la parte central de la hoja y sólo irá en mayúscula la primera letra.

Introducción: El objetivo de este apartado es facilitar una amplia información sobre el marco teórico en el que se inserta el problema, además de una especificación del mismo y de las hipótesis que se pretenden validar.

Con el comentario de la literatura existente sobre el tema, se sientan las bases teóricas del problema y, por otra parte, se le proporciona al lector lo que ya está investigado y los interrogantes que quedan por resolver sobre el tema. Por esta razón, en este apartado se podría seguir el siguiente orden:

1. Amplia exposición de la problemática.
2. Discusión del origen del problema y las concepciones teóricas más importantes.
3. Análisis de las teorías más relevantes.
4. Breve descripción de los trabajos realizados sobre la temática.
5. Presentación sucinta del estado actual del conocimiento sobre el problema.
6. Derivación del problema a partir de la presentación anterior.

Cuando en la redacción de este apartado se realice alguna cita, si es textual, irá entre comillas, y entre paréntesis se pone el nombre del autor, el año de publicación y la página en la que se encuentra la cita. Si la cita no es textual, es suficiente con poner el nombre del autor y el año de la publicación.

Método: En este apartado deben figurar todas las partes del experimento de manera que cualquier otro investigador interesado pueda realizar una replicación del mismo.

La primera parte debe dedicarse a la muestra sobre la que se ha hecho el estudio y a las razones por las que se eligió.

En la descripción se incluirá el número de elementos que la forman, las características comunes más importantes y el procedimiento de selección y asignación de los sujetos.

A continuación se hará una exposición de las variables dependientes e independientes y los diferentes niveles de éstas, si los hubiera, y su significado en la investigación. En algunos informes esta descripción se realiza en el apartado anterior, en cuyo caso no habría que repetirlo.

Deben describirse detenidamente los instrumentos de obtención de datos, indicando marcas, características técnicas y si están publicados o han sido elaborados por el investigador.

En el apartado del procedimiento, se le indica al lector todos los pasos dados para la obtención de los datos, desde la formación de los grupos hasta las instrucciones que se le han facilitado, sin olvidar cómo se han controlado las variables en las investigaciones experimentales.

Resultados: Los resultados deben exponerse de la forma más completa y precisa posible. Es conveniente sintetizar los datos en tablas, con los resultados obtenidos del análisis estadístico. La exposición de estos datos se realizará ordenadamente de manera que vayan respondiendo a las hipótesis planteadas.

Debe indicarse el nombre de la prueba estadística utilizada, el nivel de confianza, los grados de libertad, etc. Las hipótesis se irán aceptando o rechazando progresivamente en la medida en que se analizan los resultados obtenidos. Si aparece algún resultado interesante, que incluso abre nuevos interrogantes en la investigación científica, deberá consignarse, aunque no esté directamente relacionado con las hipótesis.

Referencias bibliográficas: El último apartado del informe se dedica a las referencias bibliográficas. Éstas son listas de los autores citados a lo largo de todo el trabajo. Las listas deben realizarse por riguroso orden alfabético del primer apellido de los autores, tanto si son de libros como de artículos. Estas citas deben contener todos los datos necesarios para poderlas identificar en cualquier momento.

Ejemplos:

a) Cita de un libro: Autor (año de publicación), título con letra cursiva o subrayado, editorial y ciudad.

- Anguera, M.T. (1985). *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas*. Cátedra, Madrid.

Si hay más de un autor deben indicarse todos, separados por comas, excepto el último que va precedido de la conjunción «y».

- Mardones, J.M. y Ursua, N. (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Fontamara, Barcelona.

Si no se trabaja con la edición original, debe ponerse la edición correspondiente después del título.

Kerlinger, F.N. (1982). *Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodología*. 2ª edición. Interamericana, México.

Cuando se trata de un libro traducido, la cita seguirá el mismo orden, añadiendo al final entre paréntesis la fecha de la edición original.

- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. EUNSA, Navarra. (versión original 1969).

Cuando son compilaciones, después del nombre del autor, entre paréntesis, se especificará la función.

- Dendaluce, I. (coord.) (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Narcea, Madrid.

Cuando la referencia es del capítulo de un libro se cita el autor del capítulo, fecha y título, y a continuación el nombre del director o coordinador, título del libro, páginas del capítulo de referencia, editorial y lugar.

- Bartolomé, M. (1978). "Estudio de las variables en la investigación en educación". En J. Arnau (dtor.). *Métodos de investigación en las ciencias humanas* (pp. 103-138). Omega, Barcelona.

En los libros traducidos también se puede realizar la cita con el título original y, al final, entre paréntesis, la editorial y el año de la traducción.

- Fox, D.J. (1969). *The research process in education*. Holt, Rinehart and Winston. (Traducción en EUNSA, Navarra, 1981).

b) Cita de un artículo.

En este caso lo que va subrayado o en letra cursiva es el título de la revista. Se debe de especificar el volumen de la revista y las páginas que ocupa el artículo, separando la primera de la última mediante un guión.

- Jacob, E. (1987). "Qualitative research traditions: A review". *Review of Educational Research*. 57 (1), 1-50.

c) Cita de una ponencia o comunicación presentada en un congreso.

Se especificará el autor, título de la ponencia, año, nombre del congreso y, a ser posible, mes de celebración.

De Miguel, M. (1987). *Paradigmas de la investigación educativa*. II Congreso Mundial Vasco. Octubre (paper).

Si no se publican las comunicaciones o ponencias, al final de la referencia debe ponerse, entre paréntesis, paper.

En algunos informes, después de este apartado se incluyen los anexos; en éstos se pueden presentar los datos, cuadros estadísticos o gráficas que no se incluyeron en los resultados, así como otros materiales que puedan resultar de interés para el lector.

10.1.3.- Resumen final.

Resumiendo todo lo dicho exponemos a continuación un listado de aspectos que deben tenerse en cuenta para poder realizar la investigación.

1. Fijar fechas, plan de trabajo.
«Ponerse fechas topes por capítulos, subcapítulos y para la totalidad del informe.»
2. Escribir regularmente.
3. Crearse un ritmo de trabajo.
4. Escribir o redactar la sección tan pronto como se tenga la información.
«Procura hacer un borrador con la literatura revisada tan pronto como te sea posible.»
5. En la medida que se va leyendo, debe pararse donde sea fácil realizar un resumen de lo leído.
6. Dejar espacio para las revisiones.
«Deja un margen grande por página.»
7. Comunicar los planes.
«Tú puedes necesitar la ayuda de tus compañeros para continuar el plan de trabajo en las fechas previstas.»
8. Comprobar que todas las secciones han sido realizadas.
«Plan de trabajo, revisión de trabajos previos, objetivos de la investigación, descripción de procedimientos, resumen de resultados, discusión, etc.»
9. Comprobar que la amplitud del trabajo está de acuerdo con los requerimientos institucionales.
«Debes cumplir los requerimientos formales para que tu trabajo no sea desestimado por esas cuestiones.»
10. No olvidar paginar.
11. Reconocimientos y agradecimientos, si los hubiera.
12. Numerar y titular tablas y figuras.
«Una vez escrito comprueba la exactitud y la concordancia.»
13. Asegurarse de que todas las citas están reconocidas.
«Comprueba que estén realizadas según las normas comentadas anteriormente para la elaboración de las mismas.»
14. Estas referencias deben aparecer en un listado como notas o referencias bibliográficas.
15. Los apéndices sólo incluirán cuestiones importantes para el propósito de la investigación. No debe llenarse un informe con cuestiones irrelevantes.
«Sólo debe incluirse un copia del instrumento de recogida de datos y no las hojas de datos.»
16. Dejar suficiente tiempo para revisar y realizar una última redacción del trabajo.
«Comprueba que has escrito de una forma sencilla, clara y legible.»
17. Procurar que alguien lea el informe antes de comunicarlo.
«Otros ojos ven a menudo errores en los que tú no has reparado.»

10.2.- El informe de investigación interpretativo.

10.2.1.- *Naturaleza y finalidad del informe de investigación cualitativa.*

Las divergencias que existen tanto en la finalidad como en los modos de operar de los distintos enfoques de investigación demandan informes diferentes cuyo formato, estilo narrativo, contenido, estructura y elementos variarán según la naturaleza del estudio.

La finalidad del informe de investigación cualitativa es aportar conocimiento práctico sobre escenarios concretos. Su propósito es facilitar la comprensión de los procesos de acción y el conocimiento holista de la realidad (grupo de compañeros, una clase, una organización, un colegio...). El carácter abierto y cambiante del diseño de investigación cualitativa, así como su finalidad, exige que se establezcan pautas flexibles en la realización de informes de investigación.

En este sentido, Taylor y Bogdan (1986) ofrecen una serie de sugerencias acerca de las cuestiones que debe resaltar un informe de investigación: metodología, naturaleza de los escenarios e informantes, diseño de investigación...

La revisión realizada por Lofland (1974) demuestra que los informes de investigación cualitativa coinciden en las técnicas de recogida y análisis de los datos, aunque su organización y estructuración varía según el contexto de intervención, la relación investigador-investigado y la manera en que surge el problema.

Los informes de investigación cualitativa, en la actualidad, siguen siendo muy diversos en su organización y redacción. La propia naturaleza intrínseca de la investigación cualitativa permite y favorece esta diversidad.

Nosotros consideramos imprescindible esta flexibilidad en el diseño y redacción de estos informes, aunque resulta evidente la carencia de propuestas de informes que sirvan de guía en distintas situaciones y contextos.

La afirmación de Guba y Lincoln (1985) acerca de los desacuerdos entre las personas que trabajan en paradigmas «no estándares» pone de manifiesto el vacío que existe a este respecto.

El estado de la cuestión nos hace ver la necesidad de aportar pautas metodológicas en la realización del informe de investigación cualitativa que permitan una mejor asimilación y estudio de los informes por parte de la comunidad científica y de los prácticos a los que se dirigen.

A continuación proponemos un modelo de informe cualitativo que, a nuestro juicio, contempla los elementos necesarios (tanto fundamentales como metodológicos) en una investigación cualitativa para hacer comprensible la evolución del problema de investigación e ilustrar al lector en la construcción de conocimientos sobre la realidad estudiada. Esta propuesta no persigue, en

ningún momento, dar uniformidad a los informes de investigación cualitativa. Pretende iniciar en la redacción y difusión de éstos mediante una propuesta organizativa flexible que variará en la medida en que el propio investigador lo estime necesario y oportuno para su comprensibilidad y lecturabilidad.

10.2.2.- *Propuesta de informe.*

En la literatura científica rara vez se encuentran propuestas concretas de informes de investigación cualitativa. Elaborar una propuesta supone el riesgo de practicar el reduccionismo en el marco de un modelo que se caracteriza por su apertura y flexibilidad. Por otra parte, significa necesariamente delimitar el concepto, alcance y modalidades de diseños posibles en la investigación cualitativa.

Entre los que proponen un modelo concreto se encuentran Guba y Lincoln (1986), que consideran el «estudio de casos» un modelo aplicable a la redacción del informe de investigación cualitativa por su utilidad para cubrir los propósitos de comprensión y continuidad del mismo.

Aunque este modelo resulta muy válido para este fin, no recoge la doble direccionalidad que, a nuestro entender, todo informe de investigación cualitativa debe contemplar: por un lado, la dirección práctica, cuya preocupación radica en hacer comprender los procesos de la acción educativa; por otro, la dirección científico-técnica, cuyo centro de interés es la científicidad del trabajo.

Organización del informe.

Nosotros proponemos que el informe contemple dos dimensiones: fundamental y metodológica (Guba y Lincoln, 1985), conjuntamente articuladas e integradas en el informe según la siguiente organización:

1. *Introducción.*

- Descripción del contexto de investigación. ¿Dónde se ha realizado el estudio? ¿Qué caracteriza dicho contexto?

- Panorámica general del tema en la literatura exponiendo el propósito del informe y una breve descripción de las distintas partes que lo componen.

2. *Bases teórico/prácticas de la investigación.*

- Descripción de los intereses, expectativas e influencias del equipo de investigación. Esto posibilitará analizar y valorar la influencia del investigador a lo largo de todo el proceso.

- Definir el problema o cuestiones de la investigación justificando por qué se enfoca desde esta perspectiva de investigación y no desde otra. La descripción detallada de los valores y teorías que enmarcan dicha investigación permite conocer los supuestos de partida del investigador y facilita la posterior valoración de la investigación.

- Formación y experiencia de los investigadores. ¿Poseen experiencia previa en tareas de investigación cualitativa? ¿Cómo repercute ésta en el proceso de investigación?

3. Contexto de investigación.

- Naturaleza y localización de los escenarios y de los informantes de la investigación. Una descripción exhaustiva de los aspectos históricos, geográficos y temporales del contexto permitirá al lector hacerse una imagen mental del contexto de estudio.

- Conocimiento previo del escenario por parte del investigador e influencias que ejerce o recibe del mismo. El desarrollo de estos aspectos permitirá valorar sus consecuencias en el proceso de la investigación.

- Identificación y selección de informantes y escenarios. ¿Cuáles son las características de éstos? ¿Qué criterios se han utilizado para su selección? La exposición pormenorizada de estas dimensiones resulta fundamental para la credibilidad y la transferibilidad de la investigación.

4. Proceso de investigación.

- Descripción y justificación de los métodos, procedimientos y mecanismos de diseño que son empleados en el estudio, así como los cambios que se producen en el mismo razonando la toma de decisiones que ello implica. La sistematización de estos aspectos hará comprensible la totalidad del proceso al lector y facilitará el análisis crítico y valoración científica del mismo.

- Rol del investigador y su relación con los informantes. ¿Desempeña diversos roles? ¿Influye esto en el desarrollo de la investigación? ¿Cómo? Analizar las funciones y roles del investigador supone un paso importante hacia la comprensión y credibilidad del proceso por parte del lector.

- Evolución del problema, hipótesis o cuestiones iniciales del estudio. Descripción de los cambios que se producen en el contexto y que son relevantes para el problema de investigación. ¿Qué elementos van cobrando importancia a lo largo del estudio? ¿Cuáles pasan a segundo plano? Situaciones y circunstancias que justifican dicha evolución.

- Especificación de los instrumentos y técnicas de recogida de datos. ¿Influye la experiencia previa del investigador en la utilización de los instrumentos de recogida de datos? ¿Por qué se han utilizado éstas y no otras? ¿Respondían adecuadamente a la naturaleza de los datos que se querían recojer?

- Explicación del proceso de análisis de los datos exponiendo aquéllos que aparezcan como relevantes para la comprensión de las cuestiones de la investigación. ¿Han aparecido nuevas variables en el análisis que influyan en la comprensión del fenómeno estudiado? ¿Se percibe una evolución en los datos a lo largo de la investigación? ¿Ha supuesto un proceso de formación para el investigador la utilización de las técnicas de análisis?

- Ocasiones y procedimiento mediante el cual se informa a los participantes de los hallazgos de la investigación.

5. Conclusiones de la investigación.

- Presentación de los resultados o conclusiones de la investigación, de modo didáctico, buscando provocar la comprensión del fenómeno estudiado.

- Descripción de las fuentes principales de cada conclusión, así como el método de obtención de cada una de estas conclusiones. ¿Qué suponen estos hallazgos en el marco de la realidad en que se han investigado los fenómenos? En caso de que se haya devuelto el análisis a los informantes, ¿han creído en lo que habéis hecho? ¿Se ha rechazado vuestra aportación? ¿Qué grado de confirmación han tenido?

- Visión prospectiva del trabajo de investigación. ¿Resulta oportuno seguir investigando y profundizando en el tema? Es importante hacer hincapié en las consecuencias futuras que tiene la investigación en el contexto y si ello supone un cambio con respecto al pasado. Como colofón del informe puede aportarse una panorámica general del tema incluyendo los nuevos hallazgos y resaltando nuevos problemas de investigación.

10.2.3.- Redacción del informe de investigación cualitativa.

En la redacción de un informe de investigación cualitativa deben tenerse en cuenta algunos aspectos narrativos que faciliten la comprensión de los procesos descritos. Distintos autores (Guba y Lincoln, 1985; Taylor y Bogdan, 1986; Bogdan y Biklen, 1982; Chilcott, 1987) ofrecen consejos útiles para la realización de un informe de carácter cualitativo:

- Usar en la medida de lo posible las expresiones y el lenguaje empleado por los participantes en la descripción de los fenómenos que se están estudiando. Resultará útil para una mejor comprensión de los hechos por parte del lector. Las categorías y proposiciones del trabajo de campo y el análisis de los datos facilitarán la escritura.

- La redacción ha de ser detallada; nada debe ser omitido por obvio o insignificante que pueda parecer. Cada situación descrita, anécdota o dificultad debe ser expuesta para la comprensión de la realidad estudiada en toda su complejidad.

- Es necesario diferenciar, en la elaboración del informe, los hechos de las interpretaciones que el investigador o los informantes hacen de ellos. Esto facilitará la comprensión del mismo.

- Las interpretaciones del investigador deben quedar claramente diferenciadas de la interpretación de los participantes. La exposición de ambas deben estar constantemente reforzadas por el análisis de los datos obtenidos para fundamentar a la credibilidad de los procesos descritos.

- El lenguaje y el estilo deben estar adaptados al tipo de público al que se dirige el informe y guiado en todo momento por el propósito del mismo.

10.3.- El informe de investigación-acción.

En la investigación crítica el informe cubre distintas finalidades y ámbitos. Comparte con las restantes metodologías la misión de dar a conocer a la comunidad científica las teorías o interpretaciones halladas, además de dar a conocer al grupo de forma sistematizada los resultados obtenidos, con el fin de conocer mejor la situación real y emprender acciones documentadas. Una tercera finalidad es ofrecer a otros grupos información sobre sus acciones y resultados, con el objeto de proporcionar experiencias y vivencias que ayuden a mejorar futuros procesos de transformación. El informe en la investigación crítica será un recurso insustituible a lo largo de todo el proceso de investigación para facilitar la comunicación dentro del grupo, hacer fluir la información y democratizar los procesos de investigación.

10.3.1.- Dimensiones específicas.

Las propuestas para la elaboración de informes de investigación críticos varían muy ampliamente tanto en su contenido como en sus fases. Lewin propone que en el informe se recojan de forma completa las distintas fases del proceso de investigación reflejando la espiral autorreflexiva –planificar, actuar, observar y evaluar–. Por tanto, el informe adquiere una forma cíclica y no lineal. El tiempo, los desarrollos, evoluciones y cambios constituirán elementos vertebrales en la exposición. La perspectiva temporal la retoma Kemmis y McTaggart (1988) al considerar como importante incluir núcleos referidos a cómo evolucionó a través del tiempo la idea general, cómo cambió la situación problemática a través del tiempo, qué medidas se tomaron a la luz de dichas evoluciones. Estas reflexiones nos llevan a considerar como primer principio que el *informe ha de contemplar una perspectiva temporal* como parte esencial para la comprensión del propio proceso de investigación.

Otra característica diferenciadora la hallamos en la *importancia concedida a los contextos y a los agentes interventores en el proceso de investigación*. La primera es preocupación común con la metodología cualitativa, la segunda adquiere dimensiones y matizaciones diferentes en el caso que nos ocupa.

Otro aspecto destacable ya apuntado en el primer apartado se refiere a la *circularidad* del proceso, que debe, por tanto, quedar reflejada en el informe.

La acción, pilar básico de esta metodología, también ha de constar en el informe. *La evaluación* referida a todo el proceso y realizada periódicamente adquiere especial importancia a lo largo de todo el estudio. Su exposición y comunicación ha de constar de forma explícita.

Y por último habría que resaltar las características de las propias conclusiones del informe que han de ser guiadas u orientadas por las finalidades de

la propia metodología, es decir, por su función de investigación, práctica y formación. Las interpretaciones y conclusiones no se dirigirán en una única dirección referida al contenido o temática del estudio, sino que incorporarán como partes esenciales de ellas reflexiones sobre las acciones, metodología de investigación y aspectos formativos del proceso desarrollado.

Las dimensiones aquí mencionadas servirán de ejes articuladores en los que incorporar nuestra propuesta organizativa del informe de investigación. La planteamos no como algo cerrado, sino como referencia general que guíe la elaboración de informes de investigación críticos. Las temáticas, contextos y desarrollos específicos condicionarán en gran medida la forma que ha de seguir el informe.

10.3.2.- *Organización del informe: una propuesta.*

Introducción.- Irá referida a la descripción de aquellos aspectos que iluminen la situación; contextos, circunstancias que rodeen el proyecto de investigación, concepciones de las que se parte y objetivos que se pretenden en el estudio.

Análisis del contexto.- En este apartado deben considerarse como puntos referenciales:

a) *Descripción del contexto* incluyendo antecedentes históricos del mismo. Este apartado servirá para que el lector se sitúe en el punto de partida y pueda comprender mejor su secuencia en el tiempo.

b) *Constitución del grupo de trabajo.* En este punto pueden abordarse:

1) Participantes en la investigación: datos biográficos y profesionales, su posición dentro del grupo y perspectivas en relación al problema de investigación. Estas descripciones resultan tremendamente importantes en los análisis posteriores y ayudan a la comprensividad y explicación de los sucesos. Podríamos citar numerosos ejemplos de ello: la posición de superioridad jerárquica institucional de alguno de los miembros del grupo origina comportamientos específicos en los restantes miembros del grupo y genera interacciones y procesos diferentes a los casos en que se da horizontalidad profesional en los componentes.

2) Organización del grupo de trabajo. Objetivos y motivaciones compartidas.

3) Investigador si lo hubiere. Su posición respecto al grupo, su relación con los componentes, su formación, motivaciones, experiencia, etc. Este extremo adquiere también gran importancia por su influencia decisiva en la dinámica del grupo.

c) *Identificación y descripción de la temática que hay que investigar:* antecedentes, motivos que llevan a abordarla, situación en la que se encuentra, percepciones de los participantes sobre ella, posibles mejoras y cambios, etc.

Fase de planificación.- En este apartado se incluirían a su vez:

a) *Descubrimiento del problema.* Qué proceso se sigue, cómo surge, cómo evoluciona. *Descripción y focalización.*

b) *Planificación de estrategias o planteamiento de hipótesis de acción.*

Proceso de desarrollo (puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona).- Incluye las siguientes especificaciones:

a) *Organización del trabajo en el grupo:* distribución y reparto de tareas, organización y funcionamiento.

b) *Puesta en marcha de la acción.*

c) *Recogida de datos:* qué información se recoge, cómo, quién y dónde, qué aporta a la clarificación de la situación y del problema.

Reflexión y evaluación.- Se deben incluir todos los aspectos relacionados con el análisis, síntesis, interpretación, explicación, conclusiones y nuevas propuestas de acción.

a) *Análisis de las informaciones o datos.*- El investigador o investigadores deben indicar lo más claramente posible cómo se ha procedido, no escatimando descripciones sobre todo del proceso de recopilación, organización, análisis y síntesis.

b) *Exposición de los datos.*- Es recomendable el uso de gráficos o procedimientos visuales que ilustren el análisis y sirvan para facilitar su comunicación al grupo.

c) *Interpretación e integración de resultados -Reflexión.-* La interpretación debe rebasar el marco de la descripción ya que ésta difícilmente ayudará a comprender qué sucede y por qué sucede. La reflexión sistemática y la crítica deberán ser la base de la interpretación. Ésta debe insertarse en un marco teórico político y social amplio. Se debe intentar responder si las acciones realizadas funcionan o no en la práctica. En esta fase no se debe olvidar la abstracción, sistematización y evaluación de las acciones, así como la generación de nuevas temáticas y nuevos procesos.

d) *Explicitación de los procedimientos utilizados para garantizar la validez o credibilidad del análisis e interpretación de los resultados:* réplica paso a paso, triangulación, observaciones persistentes, etc.

e) *Conclusiones.* Las conclusiones, como ya apuntábamos anteriormente, abordarán diversas parcelas o dimensiones:

* Conclusiones o reflexiones acerca de los efectos de las acciones en las prácticas personales, profesionales y sociales.

* Efectos formativos en las personas implicadas en el proceso.

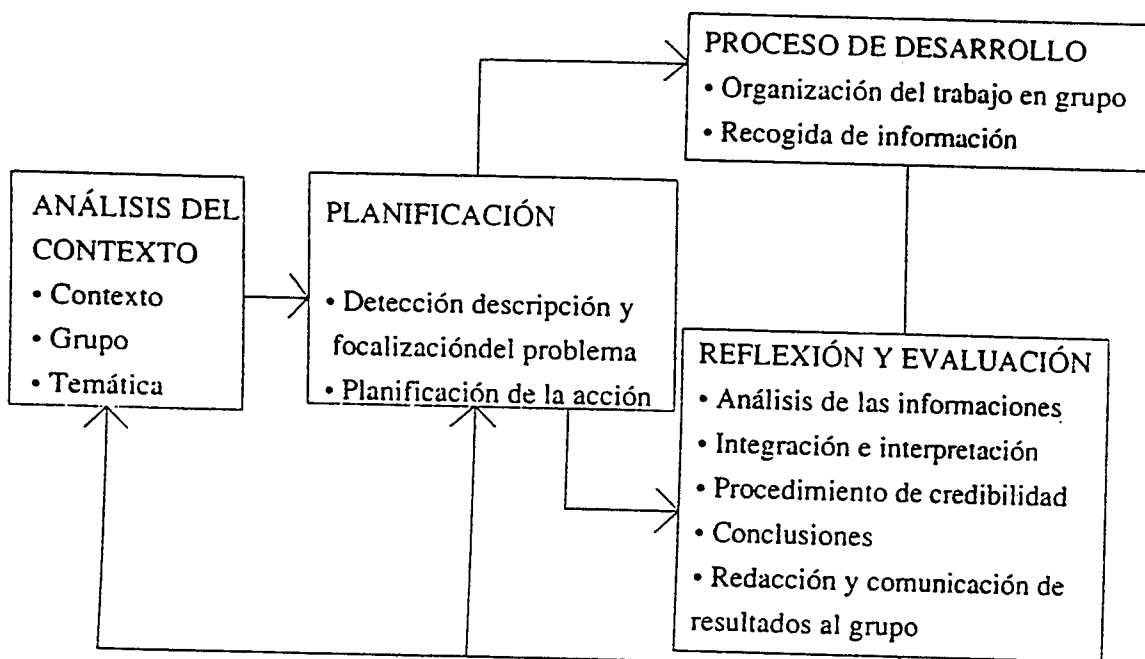
* Aportaciones teórico-científicas sobre nuevos conocimientos que se generen. Cómo ha evolucionado el programa, cuáles han sido los procesos seguidos por los grupos, qué procedimientos han resultado fructuosos y válidos, cuáles no, qué limitaciones se han encontrado, qué nuevas propuestas se pueden explorar, etc.

f) *Redacción y comunicación de los resultados al grupo de investigación con vistas a nuevas propuestas de acción.* En esta metodología este apartado es imprescindible. Algunos autores, Bartolomé y Anguera (1990), desde sus experiencias prácticas, sugieren la necesidad y conveniencia de redactar informes parciales y comunicarlos al grupo con frecuencia.

g) El informe de investigación puede terminar con un *nuevo planteamiento de problemas y nuevas propuestas de acción.* Comienza aquí la fase siguiente de la espiral de investigación-acción, la de replanificación, que puede seguir nuevamente los pasos descritos.

El siguiente cuadro resume lo expuesto de forma gráfica.

ESQUEMA SÍNTESIS DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN CRÍTICA



Bibliografía.- En esta metodología adquieren mayor relevancia las aportaciones próximas y concretas de estudios sin olvidar los referentes generales teóricos.

Anexos.- Resulta también muy conveniente incluir un apartado de anexos en el que se incorporen materiales base que puedan ilustrar al lector sobre el análisis, interpretación y conclusiones obtenidas. Contribuyen a informar y a comprender las posiciones y contextos concretos en los que se realiza la reflexión.

Recomendaciones.- Existe un gran salto entre las orientaciones teóricas del proceso que ha de seguir una investigación crítica y las realizaciones prácticas, obviando en una gran mayoría de casos fases importantes del propio proceso de investigación. Son precisamente las cuestiones metodológicas las más olvidadas, de ahí la recomendación de que se incluyan específica-

mente y extensivamente cuestiones metodológico-técnicas: técnicas de recogida y análisis de datos, procedimientos utilizados en la interpretación de resultados y generalización, tácticas arbitradas para garantizar la credibilidad de los resultados, etc. La mayoría de los informes publicados sobre esta metodología carece de estos referentes. Ello origina consecuencias valorativas negativas hacia esta metodología; se le acusa de no ser científica basándose en la no rigurosidad de los datos obtenidos.

10.4.- Guía para la evaluación de informes.

10.4.1.- *Evaluación de informes de investigación cuantitativa.*

Plantaremos algunos interrogantes que el lector puede hacerse a fin de constatar si el informe de investigación confeccionado es correcto.

Título.- ¿Identifica con precisión el área del problema?

Resumen.- ¿Recoge las partes esenciales del estudio –problema, hipótesis, método, técnicas e instrumentos de análisis de datos y conclusiones–?

Problema.- ¿Está claramente formulado?

Revisión bibliográfica.- ¿Se exponen las bases teóricas del problema con referencia a la bibliografía que la trata?

Hipótesis de investigación.- ¿Están bien formuladas y expresadas?

Sujetos.- ¿Queda definida la población objeto de estudio? ¿Se indica el método de muestreo, tamaño y composición de la muestra?

Variables.- ¿Las variables y términos importantes están claramente definidos?

Recogida de datos.- ¿Se describen las técnicas y procesos de recogida de datos? ¿Se aporta información sobre su validez y fiabilidad?

Procedimiento.- ¿Responde la metodología al propósito de la hipótesis? ¿Se expone con claridad?

Análisis de datos.- ¿Se explicitan las técnicas utilizadas?

Conclusiones.- ¿Derivan las conclusiones de los datos reunidos? ¿Se ofrecen interpretaciones científicamente posibles? ¿Se ponen de manifiesto las aportaciones del estudio? ¿Se hace una valoración crítica de las limitaciones y condicionantes de la investigación? ¿Se apuntan nuevos interrogantes?

Aspectos formales.- ¿Cumple los requisitos exigidos por la comunidad científica de presentación, formato, redacción, etc.?

Para una evaluación más completa, Tuckmn (1988, 1990) ofrece esta escala que la denomina REF: Research Evaluation Framework (Estructura de Evaluación de Investigaciones). Consta de 30 ítems agrupados en nueve categorías. Cada ítem se puntúa con una escala de 5 puntos.

NºC	Categoría o subescala	Nºi	Ítems/Criterios/Características	Puntuación	Comentario
1	PROBLEMA	1	- Incluye las variables necesarias.		
		2	- Está enunciado clara y comprensiblemente.		
		3	- Es operativo aunque tenga "masa crítica" donde impactar.		
		4	- Tiene actualidad y valores teóricos (impacto sobre las ideas).		
		5	- Tiene valor y uso práctico (impacto sobre la práctica).		
2	REVISIÓN DE BIBLIOGRAFÍA	6	- Es relevante y lo suficientemente completa.		
		7	- Se presenta lógica y globalmente.		
		8	- Es técnicamente exacta.		
3	HIPÓTESIS	9	- Se enuncian, y si es posible de modo direccional (unilateral).		
		10	- Están justificadas y son justificables.		
4	METODOLOGÍA DEL DISEÑO	11	- Se describe adecuadamente.		
		12	- Se ajusta al problema.		
		13	- Controla los efectos del sesgo de la historia sobre la validez interna.		
		14	- Controla los efectos del sesgo de la selección sobre la validez interna.		
		15	- Controla los efectos del sesgo de la historia sobre la validez externa.		
		16	- Controla los efectos del sesgo de la selección sobre la validez externa.		

5	MANIPULACIONES (SI LAS HAY) Y MEDIDAS	17 18 19	- Están adecuadamente descritas y operativizadas. - Son válidas (ofertan criterios de validez). - Son fiables (ofertan criterios de fiabilidad).		
6	ESTADÍSTICOS	20 21	- Son los apropiados para usar - Se usan correctamente.		
7	RESULTADOS	22 23 24	- Se presentan clara y adecuadamente. - Son razonablemente concluyentes (según hipótesis en curso). - Es probable que tengan impacto sobre la teoría, la práctica o la política normativa.		
8	DISCUSIÓN	25 26 27	- Aporta conclusiones válidas y necesarias. - Incluye interpretaciones válidas y necesarias. - Trata implicaciones razonables y apropiadas.		
9	REDACCIÓN	28 29 30	- Es clara y legible. - Está bien organizada y estructurada. - Es concisa.		
Total=					

10.4.2.- Evaluación de informes de investigación cualitativa.

Uno de los aspectos del informe de investigación cualitativa menos tratados en la literatura es la evaluación de éstos. Debido a la escasa atención que se le ha prestado, no se ha realizado hasta el momento una guía que sirva para la evaluación de informes de carácter cualitativo. A continuación vamos a presentar una guía concreta de evaluación de informes de investigación cualitativa que sigue los pasos de la propuesta de informe expuesta un poco más arriba.

A) Bases teórico/prácticas de la investigación.

- ¿Se describen suficientemente los intereses, expectativas e influencias del equipo de investigación?

- ¿Se expone cómo influye esto en el problema de investigación?

- ¿Se realiza una descripción exhaustiva de los valores y teorías que enmarcan la investigación?

- ¿Se justifica y razona suficientemente la perspectiva de investigación empleada?

B) Contexto de investigación.

- ¿Se describe la naturaleza y características de los escenarios e informantes de forma detallada?

- El investigador, ¿explica claramente el conocimiento previo que posee del contexto y sus influencias que ejerce o recibe de él? ¿Realiza una valoración de sus consecuencias en el desarrollo de la investigación?

- ¿Cómo se identifican y seleccionan los informantes? ¿Se explica suficientemente los criterios empleados y las razones que han guiado la selección de estos criterios y no otros?

C) Proceso de investigación.

- ¿Se expone de forma detallada el diseño que el investigador realiza del estudio y sus cambios? ¿Se justifican estos cambios razonando la toma de decisiones que implica?

- ¿Qué roles desempeña el investigador y cuáles son las relaciones que establece con los informantes? ¿Influye esto en el desarrollo de la investigación? ¿El investigador analiza la repercusión que tiene su influencia en la investigación?

- ¿Se desarrolla de forma detallada la evolución del problema? ¿Se explican los cambios en el mismo y el surgimiento de nuevas cuestiones de investigación? ¿Se exponen las circunstancias y situaciones que van generando la evolución del problema?

- ¿Se explican cuáles son los instrumentos de recogida de datos y su adecuación y credibilidad en el desarrollo de esta tarea? ¿Se muestran los procedimientos de formación, si la hubiese, del personal investigador que colabora en la recogida de datos?

- ¿Se describen las técnicas de análisis de datos empleadas?, ¿está debidamente justificada su adecuación al objetivo que se persigue en el análisis de los datos? ¿Se exponen los procedimientos empleados para asegurar la credibilidad del proceso de análisis?

- ¿El informe muestra los procedimientos para exponer los datos y los análisis realizados a los participantes de la investigación?, ¿se resalta la valoración que realizan éstos del proceso seguido?

D) Conclusiones.

- ¿Las conclusiones del estudio están fundamentadas en las interpretacio-

nes generadas del proceso de análisis? ¿El análisis de los datos es el hilo conductor del proceso de comprensión de las cuestiones del estudio?

- ¿Se muestran de forma diferenciada las interpretaciones de los participantes y del investigador? ¿Se describen procesos de comprensión y negociación de los participantes en la construcción de conocimientos y conclusiones acerca del tema de estudio?

- ¿Se realiza una aproximación al estado final de la cuestión en función de los hallazgos obtenidos en el estudio? ¿Se ofrecen bases para analizar la transferibilidad del estudio?

10.4.3.- *Evaluación de informes de investigación crítica.*

Ante la no disponibilidad de material bibliográfico sobre este apartado nos vemos obligados a sugerir algunas cuestiones que nos parecen importantes para la evaluación de informes de investigaciones críticas. Tomaremos como principales referencias las cuatro fases básicas: *análisis del contexto, planificación, desarrollo y reflexión-evaluación.*

a) *Análisis del contexto.*

- ¿Se describe la situación, contexto y miembros suficientemente?
- ¿Muestra intereses del grupo y el objetivo común o propósito?
- ¿Se detallan los procedimientos que se utilizan, las fuentes que se exploran y las informaciones que se obtienen como base para el diagnóstico?

b) *Fase de planificación.*

- ¿Se expone cómo surge, cómo evoluciona y cómo se concreta el problema?
- ¿Cómo se plantean, concretan y expresan las hipótesis de acción?

c) *Fase de desarrollo.*

- ¿Se presentan descripciones precisas y suficientes sobre la organización del trabajo, las acciones emprendidas y las dificultades detectadas?
- ¿Se explicitan las técnicas aplicadas para la recogida de datos en esta fase?

d) *Reflexión y evaluación.*

- ¿Qué informaciones se utilizan como base para la reflexión?
- ¿Cómo se procede?
- ¿Se explicitan los procedimientos empleados para garantizar la credibilidad de las interpretaciones?
- ¿Qué interpretaciones y teorizaciones derivan de la reflexión?
- ¿Se exponen los datos e informaciones que ilustran las interpretaciones y reflexiones?
- ¿Cómo y quién comunica los resultados?

10.5. Ejemplos de informes.

10.5.1.- Informe cuantitativo.

Título: "Impulsividad y Rendimiento Académico: un modelo de Modificación del Estilo Cognitivo".

Autores: Leonor Buendía y Juan Ruiz.

Publicación: *Revista de Investigación Educativa*. V. 3, 6, 1985, pp. 364-370.

Planteamiento del problema.

En estudios anteriores realizados en nuestro departamento sobre la relación entre estilo cognitivo, reflexividad-impulsividad y lectura, hemos podido constatar cómo los niños impulsivos cometen de forma significativa más errores en las tareas lectoras evaluadas que sus compañeros reflexivos. No obstante, parece que dicha dificultad se hace extensiva a gran número de tareas escolares (Palacios, J., 1982b), afectando de manera sensible al rendimiento global de los alumnos. S.B. Messer (1976) encontró que los sujetos impulsivos tienen un peor rendimiento académico que los reflexivos; Zelniker T. y Jeffrey W. (1979); Kogan N. (1981); Brow R.T. y Wyne M.E. (1984), han manifestado, asimismo, la alta relación entre impulsividad y bajo rendimiento académico.

A partir de estas evidencias, surgen diversos intentos de modificación del estilo cognitivo, con el fin de ayudar a los sujetos impulsivos, dotándolos de estrategias que les permitan un enfrentamiento más reflexivo con las distintas tareas en las que presentan dificultades.

Distintos enfoques al problema de la modificación del Estilo Cognitivo.

Las investigaciones realizadas en los últimos años sobre la modificación de la impulsividad, podemos dividir las en tres grandes grupos o vertientes en función de los procedimientos utilizados:

a. Utilización de modelos.

El primer procedimiento de modificación del E.C. –impulsividad– se basó en la utilización de modelos reflexivos. Es el utilizado, entre otros, por Yando R. y Kagan, J. (1970); Nagle R.J. y Thawaite B.C. (1979); Medichenbaum D.H. y Goodman, (1971); Denni (1972); Peters R.S. y Davies K. (1981) y Huhn (1981).

b. Alargamiento de los tiempos de latencia. Desde esta perspectiva se ha intentado la modificación del E.C., forzando la utilización de tiempos de latencia más largos por parte de los sujetos impulsivos. En este modelo se encuadran los trabajos de Kagan, J., Pearson L. y Welch, L. (1976); Heider E.R. (1971); Pratt M.W. y Wickens G. (1973).

La prolongación de los tiempos de latencia, por sí sola, no ha llevado aparejada una disminución de los errores, por lo que este tipo de procedimientos resultan de poca utilidad.

c. Utilización de estrategias cognitivas.

En esta línea encontramos las investigaciones más prometedoras, puesto que se logró no sólo el pretendido aumento de latencia, sino lo que es más importante: la disminución de los errores. Egeland (1974); Zelniker T. y Jeffrey, W. (1976); Meichenbaum D.H. (1968, 1971, 1977); Klarke, North y Chapel (1980); Huhn, R.H. (1981); Margolis H. (1982); Lin A. Blackman L., Klark H. y Gordon, R. (1983); Learner R.W. y Richman C.L. (1984).

Estos trabajos reposan en la convicción comprobada de que los niños impulsivos manifiestan significativamente menos control verbal de la conducta motora y, a la vez, usan el lenguaje interno de forma menos instrumental que los reflexivos. En estas investigaciones tienen gran influencia los trabajos de Luria A.R. (1980) y Vygotske L.S. (1980).

Meichenbaum D.L. (1971), con preescolares de 5 años, comprobó que los sujetos reflexivos usan su habla privada de una forma autodirigida más madura y más instrumental que los impulsivos. A partir de aquí sugiere enseñar a los niños impulsivos a hablarse a sí mismos de forma auto-reguladora; esto daría lugar al cambio conductual y a su vez al autocontrol. Se trata, en definitiva, de que el niño impulsivo utilice lo que Luria A.R. (1982) denominó "Función Directiva del Habla". Es éste el modelo seguido en la presente investigación.

Planteamiento de la hipótesis.

El objetivo de nuestra investigación es comprobar la eficacia del procedimiento de autoinstrucción propuesto por Meichenbaum D.H. (1971-1977) para la modificación del estilo cognitivo-impulsividad. En función de este objetivo nos planteamos las siguientes hipótesis:

a) La utilización del procedimiento de autoinstrucción por parte de niños impulsivos no modifica sus tiempos de latencia.

b) La utilización del procedimiento de autoinstrucción por parte de niños impulsivos no modifica los errores. El nivel de significación propuesto para la aceptación o rechazo de nuestras hipótesis es del .05.

Método.

Sujetos.

La muestra está constituida por 69 niños de primer nivel de E.G.B., correspondientes a dos clases del Colegio de Prácticas de Magisterio de Jaén. De estos 69 alumnos, se seleccionaron sólo los catalogados como impulsivos

por el test M.F.F. 20 de Cairns S. y Cammock T. (1978), pero como lo que nos interesa es estudiar la modificación de la impulsividad, cuando ésta lleva aparejada problemas de eficiencia, hemos seleccionado para nuestra investigación a los niños clasificados como impulsivos y a la vez no eficientes. Éstos eran un total de 19 sujetos.

Se han distribuido totalmente al azar en el grupo experimental y grupo de control, quedando cada grupo formado por 9 sujetos. Uno ha quedado sin asignar, con el fin de que los dos grupos tuvieran el mismo "n".

Instrumentos.

Para la medición de la variable impulsividad se ha utilizado, tanto en el pretest como en el postest, el M.F.F. 20 de Cairns S. y Cammock T. (1978 y 1982). Éste nos indica los errores y los tiempos de latencia. El pase fue individual, por el mismo examinador y con las mismas condiciones ambientales para todos los alumnos. Para obtener los valores de impulsividad y eficiencia se utilizaron los índices I y E de Salkind y Wright, que proceden de las latencias brutas y de las puntuaciones de error transformadas ambas en puntuaciones "z" a través de las siguientes fórmulas:

$$I_i = Z_{ei} - Z_{li}$$
$$E_i = Z_{ei} + Z_{li}$$

De donde *ei* se refiere a las puntuaciones de error y *li* a las puntuaciones de latencia del mismo sujeto.

La variable experimental ha consistido en la utilización del procedimiento de autoinstrucción en la realización de las tareas propuestas (Meichenbaum D.H. 1971).

Procedimiento.

Los alumnos impulsivos fueron asignados aleatoriamente a los dos grupos: experimental y control.

Todos están agrupados en dos clases, ubicadas en la misma zona del Colegio, disponiendo de una tercera aula de uso común en la que se han realizado el pretest y postest y sesiones experimentales. El uso de esta aula es diario para gran tipo de actividades y experiencias, por lo que no ha resultado "extraña" a los alumnos.

Las sesiones experimentales se han desarrollado a lo largo de cuatro semanas. En cada una se realizaron cinco sesiones de 35 a 40 minutos. Siempre tuvieron lugar por la mañana.

Mientras los alumnos del grupo experimental recibían el tratamiento utilizando la técnica de autoinstrucción en la realización de las tareas propuestas, los alumnos del grupo de control realizaban las mismas actividades en otra clase, sin utilizar dicho procedimiento.

Las tareas realizadas corresponden a los contenidos del bloque temático nº 5 del área de Matemáticas del Ciclo Inicial de E. G. B.: aspectos topológicos y aspectos geométricos.

Resultados.

Se realizó un análisis de covarianza con los datos de errores en el test y otro con los tiempos de latencia.

En ambos casos se cumplió el principio de homocedastidad, comprobando mediante un contraste de hipótesis. El cociente de las varianzas fue de 1,72 y 1,94 para errores y latencias respectivamente, en ningún caso significativo al .05.

Errores en M.F.F. 20:

X del valor x nivel 1=41.88889

X del valor y nivel 1= 16.55556

X del valor x nivel 2= 40.77778

X del valor y nivel 2= 36.11111

Estimación del coeficiente de regresión $\beta = 0.6431996$

Valor F para el coeficiente $\beta = 19.23068$

Error de muestreo= 0.1466724

Estimación de la diferencia de Efectos:

AEXP - ACONT.= -20.27022

F= 61.85918

$\alpha = .05$; F (1,15)= 4,54

Discusión.

Los resultados obtenidos en el análisis de covarianza indican el efecto de la variable x (tratamiento con auto-instrucción) sobre el grupo experimental. Son altamente significativos, tanto para la variable errores como para los tiempos de latencia en el M.F.F. 20.

Esta disminución de errores nos parece muy importante, pues si bien es cierto que un estilo cognitivo no debe primar sobre otro, en gran número de tareas de la vida, también lo es que las exigencias de nuestro sistema educativo encuadran mejor con las estrategias preferidas por los reflexivos. Un porcentaje muy elevado del currículum está integrado por tareas que requieren aproximación de detalle, lo que supone una clara desventaja para los alumnos que se conducen de modo impulsivo. En este sentido creemos que la eficacia demostrada por el procedimiento de autoinstrucciones que hemos investigado, bien puede ser tenido en cuenta en los primeros niveles escola-

res, a fin de proporcionar a los niños, ya desde los primeros años, las destrezas cognitivas y metacognitivas necesarias, para aplicarlas a toda una variedad de tareas escolares que les proporcionarán un mayor rendimiento en los primeros cursos académicos, con toda la importancia que esto conlleva para su éxito futuro.

Bibliografía.

- BROWN, R.T. y WYNE, M.E. (1984), "Attentional characteristics and teachers rating in hyperactive reading disables, and normal boys", *Journal of clinical chil psychology*. Spr. Vol. 13 (I) 38-43.
- CAIRNS, E. y CAMMOCK, T. (1978), "Development of a more realible version of the Matching Familiar Figures Test", *Developmental Psychology* 5, 555-560.
- CAIRNS, E. y CAMMOCK, T. (1982), "Preliminary norms for the MFF 20", Documento inédito.
- DENNEY, D.R. (1972), "Modeling effects upon conceptual style and cognitive tempo", *Child Development* 43, 105-119.
- HEIDER, E.R. (1971), "Information procesing and the modification of an impulsive conceptual temp", *Child Development* 42, 1276-1281.
- HUHN, R.H. (1981), "A meta-cognitive approach for teaching cognitive estrategies to facilitate learning. RSM2P", *Paper presented at the American Reading Forum annual meeting*, Sarasota, Fla., 7 pp. (ED 211 946).
- KAGAN, J., PEARSON, L. y WELCH, L. (1966), "Modificability of an impulsive tempo", *Journal of Educational Psichology* 57, 359-365.
- KOGAN, N. (1981), "La psicología en la práctica educativa", México, Trillas.
- LEARNER, K.M. y RICHMAN, C.L. (1984), "The effect of modifying the cognitive tempo of reading disabled children of reading comprehension", *Contemporary Educational Psychology*, Apr. Vol. 9 (2), 122-134.
- LIN, A., BLACKMAN, L., CLARK, H. y GORDON, R. (1983), "For generalization of visual analogies strategies by impulsive and reflective EMR students", *American Journal of mental Deficiency*, Nov. Vol. 88 (3), 297-306.
- LOGAN, J.W. (1983), "Cognitive style and reading", *Reading Teacher*, Mar., Vol. 36 (7), 704-707.
- LURIA, A.R. (1980), *Conciencia y lenguaje*, Pablo del Río editor.
- LURIA, A.R. (1982), "Desarrollo y disolución de la función directiva del habla", en *Lenguaje y Psiquiatría*, Ed. Fundamentos.
- MARGOLIS, H. (1982), "Conceptual tempo as moderator variable in predicting first grade achievement test scores", *Journal of School Psychology*. Win, vol. 20 (4), 313-322.

MEICHENBAUM, D.H. (1968), "Modification of classroom behavior of institutionalized female adolescent offenders", *Journal of School Psychology*, Win, vol. 20 (4), 313-322.

MEICHENBAUM, D.H. (1968), "Reflection-impulsivity and verbal control of motor behavior", *Child Development* 40, 785-797.

MEICHENBAUM, D.M. y GOODMAN, J. (1971), "Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control", *Journal of Abnormal Psychology* 77, 115-126.

10.5.2.- Informe cualitativo.

Título: "Pensamiento de los profesores, investigación cualitativa y formación del profesorado".

Autores: M^a Lourdes Montero Mesa

Publicación: Actas del I Congreso Internacional sobre pensamiento del profesor. La Rábida, 1986.

ABSTRACT.

The purposes of this paper are to present: a) a study on the current state of the classroom and scholastic centers, development using the diaries of student teachers and b) an analysis of the study as a source of reflection on teacher training. These two elements together may be considered as a merging of epistemological planning/plans and qualitative methods, as well as a cognitive focus on teachers' thoughts. The paper presents the context, motivations, and methodological process followed in the work with the diaries. Later the paper enumerates a set of themes which may be taken from the analysis of the content. The difference is pointed out between the theoretic discourse of teacher training and the practical discourse which results from the student teachers' teaching experience. Along with this the relevance of problems involving the relationship between teachers and pre-service tutor teachers is brought to light. The final utilizing the resources which qualitative methodology makes available.

Introducción.

La comunicación que presentamos tiene un doble propósito: a) dar a conocer un estudio sobre la realidad del aula mediante la utilización de una docena de diarios de futuros profesores en prácticas y b) servirnos del análisis del trabajo mencionado como trampolín para la reflexión acerca de la formación del profesorado como lugar de encuentro de planteamientos epistemológicos y metodológicos cualitativos y del enfoque cognitivo del pensamiento del profesor.

El marco de referencia teórico en el que se instala remite a una determinada concepción de la profesionalidad de la docencia propia de los modelos que conceptualizan al profesor como "investigador de praxis" (Gimeno, 1983; Hoyle, 1980; Peeke, 1984; Stenhouse, 1984-1985; Zeichner, 1983); lo que se concreta en el análisis de la práctica docente por los propios implicados en ella, mediante la utilización de procedimientos de investigación cualitativa que permiten obtener información acerca del significado que dicha práctica tiene para los que la desarrollan. El desvelamiento de los significados explícitos e implícitos exige la confluencia de la investigación y la formación concretada en la interacción entre investigadores y prácticos (Gitlin y Teitelbaum, 1983; Rudduck, 1985; Wallat, Green, Conlin y Haramis, 1983). El análisis de la práctica puede así convertirse en un instrumento de formación (Elliot, 1980).

Por tanto, las coordenadas en las que se enmarca esta comunicación vendrían definidas por: a) una determinada concepción del profesor como profesional de la enseñanza, b) la atribución del valor de los mecanismos de investigación del pensamiento del profesor como mecanismos para la mejora de la formación preservicio y en servicio y c) una concepción de la formación del profesorado como un proceso cuyas etapas están dinámicamente relacionadas.

Es en este marco de referencia en el que adquiere sentido la utilización de investigación y de formación (Yinger y Clark, 1985).

Nos parece necesario explicar que nuestro compromiso docente e investigador con la formación de profesores convierte a ésta en el punto de partida y de llegada, punto de confluencia al que referir las aportaciones de los otros dos campos, a su vez mutuamente interrelacionados, que figuran en el título de este trabajo.

Un estudio cualitativo.

La fuente de datos de la presente comunicación es un estudio realizado durante el curso 1982-83 con los diarios de las prácticas de enseñanza de los alumnos de segundo curso de una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., estudio publicado en la actualidad por la Universidad de Santiago de Compostela (Montero, 1985a).

Dado que no es mi intención fundamental describir el trabajo realizado sino "explotarlo", haré tan sólo una breve referencia a las motivaciones y proceso seguido, remitiendo a su consulta quien lo considere pertinente. Creo necesario advertir que los apuntes a la descripción del modelo de prácticas están referidos a un contexto determinado y que no es mi intención realizar extrapolaciones.

Como es de conocimiento común, la formación preservicio del profesorado de E.G.B. tiene en su currículum la exigencia de unos períodos de prácti-

cas. Estas prácticas se resuelven en el tiempo con ligeras variantes en el conjunto de las Escuelas Universitarias. En la que nos sirve como referencia se reparten, predominantemente, durante los cursos segundo y tercero de carrera, con una duración aproximada de mes y medio de permanencia en un centro escolar. Los alumnos de segundo las realizan en el ciclo inicial y medio, en un esquema de observación y actuación tutorada. Los de tercero, en el ciclo superior, y en coherencia con la especialidad elegida.

Para facilitar el desarrollo de las prácticas suele prepararse (en segundo) un dossier que contiene tantos documentos-guía como indicaciones de las tareas que se han de realizar y que más tarde servirán para evaluarlas. Entre las tareas propuestas figura la realización de un diario, que se conceptúa –y transmite– como una memoria-registro de lo que ha sido su día a día en la escuela, descripción de lo observado y experimentado, reflexión sobre lo vivido, análisis de la realidad y de los futuros profesores en ella, informe y autoinforme en simultáneo. El diario se inscribe así en un contexto académico de evaluación.

Para la realización del diario no se dan pautas rígidas. Se sugiere, eso sí, que pongan el acento más que en la simple (y repetitiva) enumeración de las actividades observadas y realizadas (en lo que hay que decir que se convierten más tarde muchos de ellos), en la reflexión sobre ella: dudas, conflictos, temores, descubrimientos, críticas, problemas y la manera de afrontarlos ellos y los profesores con los que tuvieron la oportunidad de estar... En suma, la sugerencia de una observación que puede calificarse de naturalista y participativa (Cohen y Manion, 1980; Guba, 1983).

En función del rigor descriptivo del proceso seguido, diré que la decisión de utilizar los diarios como instrumentos de investigación fue tomada a posteriori de su realización y que, por consiguiente, ésta no estuvo mediatizada por ella. Lo estuvo, eso sí, por el contexto académico en el que se inscribían los diarios: el de su lectura y valoración por el supervisor universitario de las prácticas. Esta situación podía, en principio, ser interpretada como favorable a la validez de los diarios (Cfr. Yinger y Clark, 1985).

De la lectura de casi un centenar de diarios realizados en su mayoría con una escritura cronológica, se seleccionaron aquéllos que presentaban una mayor riqueza descriptiva y analítica.

La idea que presidía la propuesta de realización del trabajo era la de ofrecer un discurso sobre la realidad de la enseñanza, lo más cercana posible a como se desarrollaba ésta en sus contextos naturales; disponer de un espejo que sirviera para reflexionar acerca de la imagen que devolvía. Pretendíamos, pues, que la realidad, apenas manipulada, hablara por sí misma. ¿Cómo abordarlo?

La primera decisión fue la relativa a la estructura temática del texto final. ¿Qué tema? Aquéllos que surgieran del análisis de contenido de los diarios

seleccionados. El paso del tiempo, señalado anteriormente por una fecha, quedaría marcado por el ritmo y progresión de las experiencias. El texto adoptaría así una estructura formal narrativa.

La estrategia seguida ("inventada" para esa situación) se desarrolló en las siguientes fases: 1) lectura triangulada (tres lectores por cada diario) seguida de una primera propuesta de clasificación temática de grandes núcleos posibles y subnúcleos, realizada tras el análisis de contenido de cada uno de los diarios (una por cada diario); 2) los distintos patrones de clasificación emergentes se refundieron en uno provisional y se procedió a subtemas encontrados. Los grandes patrones de clasificación actuarían como hilos conductores para la atribución a ellos de los textos.

La sistematización en categorías se hizo con el criterio de ajuste al contenido: se nominó lo más adecuadamente posible lo que estaba ahí, sin pretender someter el contenido a criterios preestablecidos de sistematización, y sin menospreciar el recurso a la imitación de alguna obra literaria y la ironía.

Fueron necesarias muchas lecturas para establecer los grandes temas, nominarlos, atribuirles los distintos subtemas y nominar éstos. Cada uno de los 15 núcleos de contenido en el que finalmente quedó estructurado el texto exigió un cuidadoso tratamiento individualizado, ya que era fácil que se dieran reiteraciones. El ajuste bidireccional texto-categoría posible se fue realizando mediante sucesivas lecturas y contraste de opiniones en el equipo de los diarios; la opción de colaboración fue ofrecida a todos los autores, pero tras un período de prueba se retiraron, ante el compromiso de trabajo que suponía su integración, dándonos permiso para la utilización de sus textos. Lógicamente se cambiaron los nombres propios y trató de evitarse toda referencia que permitiera la localización de los protagonistas.

La breve referencia a la reconstrucción lógica (Kaplan, 1964, en Guba, 1983) del proceso metodológico seguido tiene la doble intención de facilitar la comunicación y el contraste con otros investigadores que trabajen con los diarios de los profesores (preservicio y en servicio) y soslayar la crítica, que frecuentemente se realiza a los investigadores cualitativos, de su olvido de la descripción de sus procedimientos, lo que dificulta tanto evaluar los trabajos cuanto contar con el bagaje de los procedimientos utilizados (Shavelson y Stern, 1983).

Datos sobre el contenido y su interpretación.

Pese a que los diarios tenían en su origen la finalidad implícita de su instrumentación para el desarrollo profesional, en función del contexto en el que se realizaron, los protagonistas no se vieron inmersos, posteriormente, en un proceso completo de reflexión sistemática (Clark, 1981), con lo que, pensamos, disminuye la probabilidad de contribuir realmente al desarrollo profe-

sional. No obstante, como hipótesis de trabajo nos parece plausible la del valor de la reflexión escrita sobre la práctica (intensive writing) y de su virtualidad para facilitar juicios, decisiones y comportamientos alternativos de ésta, lo que se comprueba en algunos de los protagonistas de los diarios. En ellos queda patente que la disciplina de reconsiderar diariamente la experiencia vivida les ayuda a tomar decisiones que, en su opinión, corrigen comportamientos considerados como improductivos, ineficaces o poco exitosos. En esta línea puede afirmarse que la tarea de realización del diario sirve a los futuros profesores como medio de conocimiento de las experiencias desarrolladas en las situaciones de enseñanza vividas en simultáneo al autoconocimiento (Yinger, 1981).

Ahora bien, una utilización más rigurosa del diario como instrumento para el desarrollo profesional implicaría la consideración de las otras dos partes propuestas por Clark: la relectura como medio para la reflexión sobre lo escrito (y que hará surgir nuevas ideas sobre ello) y la posibilidad de referir a otros los comentarios surgidos, contrastarlos y facilitar así la reformulación. Dudamos si este uso exigiría unos diarios focalizados en aspectos concretos más que en la globalidad de la experiencia didáctica (tal y como están los nuestros).

En coherencia con el paradigma cualitativo en el que epistemológica y metodológicamente hay que situar el trabajo que nos ocupa, su explotación puede realizarse mediante la propuesta de los temas más relevantes susceptibles de posteriores investigaciones. En una primera radiografía hemos seleccionado aquellos aspectos que más llaman la atención de los profesores en prácticas: a) el valor de la rutina, de la repetición de las mismas secuencias instructivas, de las mismas o parecidas tareas y ritmo de distribución; b) los estilos de relaciones interpersonales, profesor-alumnos y alumnos-alumnos; c) la ausencia de preparación previa de las clases; d) el aparente desinterés de los profesores en ejercicio por la tarea que realizan (desprofesionalización); e) la falta de colaboración y comunicación profesional entre profesores; f) la débil atención a la relación con el medio; g) la peculiar consideración de las diferencias individuales.

El discurso sobre la práctica de las prácticas que emerge de los factores anteriores contradice en buena medida el discurso de su relevancia teórica en el currículum de la formación preservicio del profesorado (Cfr. Barnes y Edwards, 1984; Montero, 1985b; Villar, 1985; Zeichner, 1985).

Los diarios se constituyen así en una magnífica fuente de datos con la que contrastar la realidad y el mito (Zeichner, 1980) y sugerir una intervención que parta de los problemas detectados por los prácticos como condición sine qua non para asegurar la continuidad de su desarrollo profesional (Rudduck, 1985).

De entre los otros posibles temas por destacar hay uno al que concedemos la máxima importancia: la relación profesor en prácticas y profesor tutor

(supervisor del centro). Nos parece que es un tema sumamente necesitado de investigación y de intervención en la formación inicial del profesorado en nuestro contexto. Nos detenemos brevemente en los datos que sobre él arrojan los diarios, en los que es considerado como núcleo temático aislado, además de su presencia en el contenido de los demás. Advierto que el énfasis se coloca lógicamente en los protagonistas de los diarios, ya que no disponemos del necesario contraste del otro polo de la comunicación.

La percepción de los futuros profesores es de "profesores de segunda", "estar de sobra", "ser mero espectador", "desconfianza en su capacidad docente", sorpresa ante el desinterés de quien supuestamente esperan, recibir ayuda. Realmente hay párrafos sumamente expresivos de estas situaciones. También hay alguna excepción a esta tónica.

Como hipótesis explicativas pueden aventurarse dos: la suspicacia del profesor titular que ve invadido su territorio por un observador que, en la mayoría de los casos, no ha elegido y que constituye una amenaza a su rutina diaria, y la de que la diada profesor tutor/profesor en prácticas reproduce, agravándola, la situación de la incomunicación profesional en la enseñanza, fruto quizás del individualismo internalizado durante su proceso de formación.

Lo anterior nos lleva a la propuesta de atención a la supervisión en nuestro contexto, tema medular en el diseño y desarrollo de las prácticas mediante la profundización en sus características y la previsión de las condiciones que auguren un desarrollo distinto al contemplado (Villar, 1985).

Una consideración final. La manera más clara actualmente de plantear derivaciones desde los enfoques del pensamiento del profesor a la formación del profesorado pasan, a mi entender, por la utilización de la metodología cualitativa, instrumento idóneo para que los profesores logren una mayor consciencia de los mecanismos cognitivos que guían su práctica. Así, de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor no se deducirían prescripciones para la formación del profesorado, sino medios para conocer mejor su práctica y a ellos en ella (Contreras, 1985).

Bibliografía.

BARNES, S. y EDWARDS, S. (1984), *Effective Student Teaching Experience: A Qualitative-Quantitative Study*, R.D.C.T.E., The University of Texas at Austin.

CLARK, C. (1981), "Journal writing and professional Development", en YINGER, R. y CLARK, C., *Reflective Journal Writing: Theory and Practice*, I.R.T. Michigan State University.

COHEN, L. y MANION, L. (1980), *Research methods in education*, London, Croom Helm.

- CONTRERAS, J. (1985), "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado", *Revista de Educación* 277, 5-28.
- ELLIOT, J. (1980), "Implications of classroom research for professional development", en HOYLE, E. y MEGARRY, J., *Professional Development of Teachers*, London, Kogan Page, pp. 308-324.
- GIMENO, J. (1983), "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación del profesorado", *Educación y Sociedad* 2, Madrid, 51-73.
- GITLIN, A. y TEITELBAUM, K. (1983), "Linking theory and practice: the use of ethnographic methodology by prospective teachers", *Journal of Education for Teaching* 9 (3), 225-234.
- GUBA, E.G. (1983), "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 148-163.
- HOYLE, E. (1980), "Professionalization and deprofessionalization in education", en HOYLE, E. y MEGARRY, J., *Professional Development of Teachers*, London, Kogan Page, pp. 42-54.
- MONTERO, M.L. (1985b), "El currículum en la formación inicial de los profesores: La interacción teoría-práctica como problema", *Materiais Pedagógicos*, 129-138.
- PEEKE, G. (1984), "Teacher as researcher", *Educational Research* 26, (1), 8-11.
- RUDDUCK, J. (1985), "Teacher research and research-based teacher education", *Journal of Education for Teaching* 11, (3), October, 281.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983), "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas", en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 372-419.
- STENHOUSE, L. (1985), "El profesor como tema de investigación y desarrollo", *Revista de Educación* 277, 43-53.
- VILLAR, L.M. (1985), "Reflexiones sobre el entrenamiento en el rol de profesor supervisor instruccional", *Cuestiones pedagógicas* 2, 125-137.
- WALLAT, C., GREEN, J., CONLINS, S. y HARAMIS, M. (1983), "Issues related to action research in the classroom. The teacher and researcher as a team", en GREEN, J. y WALLAT, C. (eds.), *Ethnography and Language in Educational Settings*, Norwood, Ablex Publishing Corporation, 87-111.
- YINGER, R. (1981), "Journal writing as a learning tool", en YINGER, R. y CLARK, C., *Reflective Journal Writing: Theory and Practice*, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Occasional paper, nº 50, 2-17.

YINGER, R. y CLARK, R. (1985), *Using personal documents to study teacher thinking*, I.R.T., Michigan State University, Occasional paper, nº 84.

ZEICHNER, K. (1980), "Myths and realities: Field based experiences in preservice teacher education", *Journal of Teacher Education* 31, 45-55.

ZEICHNER, K. (1983), "Alternative paradigms of teacher education", *Journal of Teacher Education* 34, (3), 3-9.

ZEICHNER, K. (1985), "Dialéctica de la socialización del profesor", *Revista de Educación* 277, 95-123.

10.5.3.- Informe de investigación-acción.

Título: "El modelo de investigación-acción como propuesta de análisis del proceso de formación/participación en una Escuela de Padres".

Autoras: Rebollo, M.A., Padilla, T. y Martín, L.

Dirección: Isabel López Górriz y M^a Pilar Colás Bravo.

Trabajo difundido de forma sintética en las Actas del II

Congreso de Investigación Educativa de Estudiantes, celebrado en

Sevilla, en Mayo de 1991, en la Facultad de Filosofía y Ciencias

de la Educación por iniciativa de M^a Pilar Colás Bravo.

0. Presentación.

Esta comunicación presenta la investigación realizada a lo largo del curso 90/91 en el marco de una Escuela de Padres de un Centro de Adultos situado en la barriada de Pino Montano del distrito X de la provincia de Sevilla. Es necesario constatar que, aunque en un principio asistía un hombre, el grupo de Escuela de Padres (EP) está compuesto sólo por mujeres de una edad media de 35 años.

1. Problemas y objetivos de la investigación.

Una vez constituido el equipo de investigación, la formulación del problema se hizo dentro del marco del propio proyecto de Escuela de Padres, en donde el objetivo primordial consistía en estudiar los procesos de formación de las madres a través de la construcción de materiales didácticos para los colegios del barrio sobre un tema relevante para el mismo.

En la primera sesión con el grupo de EP se produjo un choque de intereses entre los objetivos del proyecto y las expectativas de las mujeres que asistían por primera vez (casi todas).

Estos desacuerdos llevaron a plantear una nueva dinámica que satisficiera a todas. El nuevo planteamiento tenía dos líneas de actuación: por un lado, el proyecto de trabajo conjunto entre EP, APAs y colegios de la zona y, por otro, sesiones de grupo en las que se intentaba satisfacer los intereses de las mujeres que llegaban por primera vez.

Paralelamente a estos acontecimientos, el equipo de investigación entraba en crisis por la imposibilidad de plantear un problema de investigación que estudiar. Apenas comenzábamos el estudio e indagación, las circunstancias del grupo invalidaban nuestro objetivo.

A medida que recogíamos datos de esa realidad conflictiva, descubríamos nuevas líneas de estudio más acordes con los procesos que estábamos viviendo dentro de la misma. De este modo adoptamos una postura crítica con respecto al proyecto de EP. Los nuevos objetivos de investigación se plantearon en tres vertientes diferentes:

a) Analizar el concepto de formación de la coordinadora de EP, el de las mujeres y el que se encuentra en el Diseño Curricular de Educación de Adultos para cotejarlos.

b) Analizar el modelo de investigación-acción de la coordinadora, su perfil docente, el tipo de ciudadano que persigue con su formación y los roles que fomenta.

c) Observar si la EP es una plataforma que contribuye a reproducir los roles habitualmente asignados a la mujer o si, por el contrario, potencia la creación de otros nuevos.

Durante aproximadamente dos meses, estuvimos recogiendo datos que fuimos analizando a través de reuniones de las tres investigadoras en las que poníamos en común percepciones, vivencias, observaciones... El análisis informal que nosotros denominamos preanálisis delimitó nuestro definitivo problema de investigación: analizar y comprender el grupo de EP en el que se encuentran personas con objetivos formativos muy diferentes, centrándonos en las relaciones interpersonales y la dinámica del grupo, para la elaboración de un posible plan de acción futura en el que todas las posturas estén representadas.

2.- Proceso de investigación.

Consideramos que nuestro estudio está en una línea de investigación-acción, basándonos para ello en Goyette y Lessard-Hérbert (1988), según los cuales una investigación de esta índole se caracteriza por las siguientes dimensiones:

- *Su finalidad*: Conocer y comprender la realidad en la que nos situamos, de un lado, y, de otro, elaborar un plan de acción para conseguir un cambio en la realidad de aquellos aspectos conflictivos.

- *Sus fundamentos*: En tanto que se lleva a cabo mediante procesos de crítica y reflexión continuas, a la luz de datos directos de la realidad, sobre aspectos que obstaculizan el desarrollo de los individuos dentro del grupo.

- *Sus instrumentos*: Debido a las características de la realidad que investigamos y por nuestra implicación en la misma, los instrumentos de recogida y

análisis de datos no responden a una mera descripción física y externa de la conducta, ni tampoco de las condiciones que determinan a ésta, sino a un proceso metodológico más amplio en el que las percepciones, intuiciones y vivencias son imprescindibles para entender la densa red de relaciones sociales, afectivas, económicas, institucionales o culturales que se dan dentro de la realidad del contexto de estudio.

3.- Técnicas de recogida de datos.

En este punto intentaremos describir cada una de las técnicas de recogida de datos que hemos seleccionado para nuestra investigación: el diario de campo, grabaciones en audio, pruebas documentales y entrevistas.

Es evidente que la calidad de una investigación viene determinada en buena medida por la adecuación de las técnicas de recogida de datos y la adaptación de los instrumentos a nuestras necesidades.

3.1.- *Diario de Campo.*

El diario es el instrumento eje de todo el proceso de recogida de datos y mediante él hemos podido registrar aspectos tales como las emociones, vivencias y reacciones de las miembros de EP ante distintas situaciones.

El tipo de información recogida con este instrumento ha pasado por varios momentos que responden a la madurez de los propios investigadores en el uso del mismo. Este proceso por el que se ha ido afinando el instrumento nos ha llenado de interrogantes: desde «qué anotamos» hasta la preocupación sobre «cómo anotarlo». A medida que conocíamos mejor la realidad que estudiábamos, nos ha resultado más fácil delimitar los aspectos de interés para nuestro estudio.

3.2.- *Grabaciones en audio.*

La utilización de este instrumento ha respondido a la imposibilidad de recoger notas de campo de sesiones muy extensas y en las que participaban muchas personas. En concreto, nos referimos a las sesiones sobre Consejos Escolares y LOGSE, en las que se encontraban representadas las APAs de todos los colegios de la zona.

3.3.- *Entrevistas.*

Este instrumento ha sido utilizado en un momento en el que necesitábamos profundizar en aspectos previamente detectados en el diario de campo y en el que era preciso recoger las opiniones y actitudes individuales de cada miembro del grupo.

Las entrevistas realizadas se caracterizan por ser entrevistas en profundidad, flexibles y abiertas en las que se crea el ambiente adecuado para que las personas puedan expresarse libremente. Fueron recogidas en cintas de audio.

3.4.- Pruebas documentales.

Nos permitían cubrir las lagunas de información que no aportaban otros instrumentos, como, por ejemplo, filosofía del centro de adultos (en el plan de centro), filosofía de la EP (proyecto de EP)...

4.- Técnicas de análisis de datos.

Basándonos en el método propuesto por Bardin en su libro *Análisis de contenido* hemos elaborado nuestro propio plan de análisis:

1. Revisión de documentos.
2. Formulación de hipótesis:
 - H1: Laura (coordinadora de la plataforma); a través de la EP persigue un tipo de formación de las madres para la participación activa en la vida social.
 - H2: Las mujeres que asisten por primera vez a la EP persiguen un tipo de formación para la mejora de las relaciones familiares.
 - H3: La metodología que solicitan estas mujeres consiste en sesiones de información que les proporcionen «recetas» para la solución de sus problemas.
 - H4: La dinámica del grupo permite la participación de todos los miembros.
3. Selección de documentos en función de criterios como pertinencia, representatividad y objetividad: diario de campo, entrevistas y pruebas documentales.
4. Selección de técnicas de análisis:
 - 4.1. Saturación: a lo largo del proceso de investigación se han hecho diversas lecturas de las sesiones del diario de campo.
 - 4.2. Triangulación: por un lado, entre los miembros del equipo y, por otro, entre los instrumentos de recogida de datos.
 - 4.3. Categorización: realizada a partir de la información recogida. Se han agrupado en cuatro bloques: concepto de formación de la coordinadora, concepto de formación de las miembros del grupo, dinámica de las sesiones de EP y evolución del equipo de investigación.
5. Comprobación de hipótesis: tratamos de ver si las distintas categorías verifican, rechazan, amplían o modifican las hipótesis o nos lleva a formular otras nuevas.
6. Interpretación y extracción de conclusiones.

5.- Conclusiones.

5.1. Conclusiones relativas al proceso de investigación.

Según el plan de análisis de datos expuesto anteriormente, hemos llegado a las siguientes conclusiones, según los cuatro bloques de categorías que contemplábamos en dicho plan:

1) En relación al concepto de formación de la coordinadora de EP.

Laura (coordinadora de EP) considera que la formación de las madres debe implicar una participación activa en la vida social. Ella no considera formación preparar un tema y trabajar en las sesiones de grupo; esto sólo repercute en tres o cuatro personas y su propósito es «sacar los temas a la calle», llevar a los colegios proyectos y actividades que exijan un trabajo conjunto entre miembros de EP, las APAs y el profesorado de la zona. De este modo, el tema sólo sería una excusa para que personas del barrio colaborasen en la mejora de la calidad de vida y de enseñanza del entorno. Esta manera de entender la función de EP le lleva a buscar en los distintos temas la dimensión social, olvidando a menudo necesidades de las personas que forman el grupo.

Con todo lo anteriormente expuesto confirmamos la H1 de nuestra investigación.

2) Concepto de formación de las madres.

Desde la primera sesión hasta la última, las madres han reclamado un tipo de formación más en conexión con su vida y experiencias personales. Ante lo que propone Laura, ellas consideran que previamente necesitarían estar formadas. Esta formación consiste en información sobre temas como la comunicación padres-hijos, relaciones familiares, consecuencias educativas violentas...; en general, lo que pretenden es estudiar un «poco de psicología y pedagogía» para llevar a casa posibles soluciones a sus problemas personales.

Esto nos confirma las H2 y H3 de nuestra investigación.

3) Dinámica del grupo de EP.

El esquema de trabajo durante las distintas sesiones es: la coordinadora plantea preguntas cuyas respuestas se dirigen hacia un esquema previamente planificado. Éstas participan contestando a las mismas y la coordinadora utiliza sus respuestas para elaborar una conclusión que devuelve al grupo.

Entre las conclusiones a las que hemos llegado acerca de la dinámica de grupo constatamos que la diferencia existente entre los conceptos de formación de Laura, por un lado, y por otro, de las mujeres, han llevado al grupo a un círculo vicioso que no permite el avance del mismo, ya que no es posible progresar ni hacia donde quiere Laura ni hacia donde quieren las mujeres.

4) Evolución del equipo de investigación.

A lo largo del análisis de los datos hemos comprobado que el equipo ha sufrido una evolución. Éste había elaborado junto con la coordinadora el proyecto de EP con el que se identificaba, pero a lo largo de las diversas sesiones observamos que ha habido un cambio desde la plena fusión con este proyecto a ejercer una función «BISAGRA» entre los objetivos del proyecto que persigue Laura y las expectativas de las mujeres con respecto a la plataforma de EP.

5.2.- Conclusiones relativas a la evolución del grupo de investigación.

En este apartado, pretendemos poner de manifiesto ciertas conclusiones derivadas de nuestras vivencias como investigadoras que no siempre están registradas por nuestros instrumentos.

La dificultad de entender lo que a continuación vamos a explicar nos lleva a hacer una diferenciación entre dos tipos de conclusiones.

En primer lugar, comentaremos las repercusiones que la investigación-acción tiene en el rol de los investigadores. Ésta se caracteriza porque no existe un esquema establecido de actuación, por lo que implica al investigador en un proceso continuo de toma de decisiones creativas que sean coherentes con las fases que va abordando.

La lectura de otras experiencias y el asesoramiento de profesionales resulta alentador pero, en ningún momento, nos revela qué pasos debemos seguir en el estudio de la EP. Sabemos que, desde este enfoque, los esquemas generados en otros contextos no se ajustan a las múltiples dimensiones que se contemplan en el nuestro.

Un ejemplo ilustrativo de lo que decimos lo representa el análisis de datos. Podemos conocer la saturación, la triangulación y cómo realizar un análisis de contenido y no saber adaptarlo a las características concretas de nuestro estudio para que forme un todo coherente con nuestras hipótesis y problemas de investigación.

Por ello, el investigador siente y vive en determinados momentos una auténtica incertidumbre. Nuestra experiencia nos lleva a postular la necesidad de una enseñanza más participativa en la que no se pretenda dar fórmulas lineales ni recetas mágicas. El tipo de formación que reclama la investigación-acción debe colocar a los individuos en actitud reflexiva y crítica, no sólo sobre el trabajo de los demás sino sobre el suyo propio.

El otro tipo de conclusiones a las que hacíamos referencia no alude tanto al rol del investigador como al investigador mismo como ser humano.

Un proceso de investigación-acción supone una reflexión continua y profunda, una crítica constructiva a la luz de los datos que vamos recogiendo. Éste sería un primer círculo concéntrico en el que el investigador pone en marcha procesos de reflexión sobre una realidad cercana a él.

5.- Hasta aquí es hasta donde todos pueden pensar que afecta la investigación y, sin embargo, no es así. La crítica y la reflexión sobre las ideas distorsionadas traspasa el primer círculo para formar un segundo, en el cual el investigador adopta esa forma de pensamiento reflexivo y lo aplica a realidades distintas a las de su investigación, pero relativas a su vida como persona.

Digamos que el ser humano se «contagia» de investigación-acción y hace de ésta un compromiso para con sus amigos, su pareja e incluso para consigo mismo.

Nosotras constatamos que el procedimiento de análisis y reflexión de la realidad nos ha aportado una nueva forma de ver las cosas. Este procedimiento ya no tiene nada que ver con la realidad de nuestra investigación, sino que, por decirlo de algún modo, ha traspasado cada vez más otras realidades en las que estamos más directamente implicadas.

Si antes no éramos capaces de efectuar una autocrítica con respecto a nuestro pensamiento distorsionado, ahora abordamos esa tarea, pues hemos descubierto que la investigación-acción puede ayudarnos a comprender mejor nuestras situaciones de vida personal y a transformarlas en la búsqueda de la mejora.

Bibliografía.

ANDER-EGG, E. (1990), *Repensando la investigación-acción participativa*, Bilbao, Servicio central de publicaciones del gobierno vasco.

BARDIN, L. (1977), *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.

DEMO, P. (1985), *Investigación participativa. Mito y realidad*. Buenos Aires, Kapelusz.

ELLIOT, B.A. (1990), *Investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.

GOYETTE, G. y LESSARD-HERBERT, M. (1987), *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*, Barcelona, Laertes.

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988), *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes.

LÓPEZ DE CEBALLOS, P. (1987), *Un método para la investigación-acción participativa*, Madrid, Editorial Popular.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.

10.6.- Actividades.

a) Indique las principales diferencias que observa entre los tres modelos de informes.

b) Señale sus elementos comunes.

c) Basándose en el primer ejemplo y en el apartado 10.2.2. referido a la organización del informe, compruebe si se recogen los apartados esenciales mencionados.

d) Utilizando como referencia la guía de evaluación, indique los aspectos no incluidos en el informe de investigación crítica que a su entender mejorarían la calidad del informe.

En el apartado 10.8. se encuentran las respuestas.

10.7. Bibliografía.

Informes cuantitativos.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1974), Publication manual, Washington, American Psychological Association.

ARY, D., JACOBS, L.C. y RAZAVIEH, A. (1982), *Introducción a la investigación pedagógica*, México, Interamericana.

BISQUERRA, R. (1989), *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*, Barcelona, Ceac.

BLANCO, A. (1984), *Interpretación de la normativa APA acerca de las referencias bibliográficas*, Departamento de Psicología Experimental. Universidad de Barcelona, (paper).

FOX, D.J. (1981), *El proceso de investigación en educación*, Navarra, EUNSA. (Versión original 1969).

TUCKMAN, B.W. (1990), «A proposal for Improving the Quality of Published Educational Research», *Educational Researcher*, V. 19, 9, 22-25.

Informes cualitativos.

BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1982), *Qualitative research for education*, Londres, Allyn and Bacon, Inc.

CHILCOTT, J. (1987), «Where are you coming from and where are you going? The reporting of ethnographic research», *American Educational Research Journal* 24, 2, 199-218.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991), *Una teoría práctica sobre la evaluación*, Sevilla, MIDO.

GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.

GUBA, E. (1983), «Criterios de credibilidad de la investigación naturalista», en GIMENO, J. y PÉREZ, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 148-165.

LESSARD-HÉRBERT, M. y otros (1990), *Recherche Qualitative: Fondements et Pratiques*, Montreal, Éditions Agence'Arc. inc.

LINCOLN, Y. y GUBA, E. (1985), *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, California, Sage.

SMITH, M. (1987), «Publishing Qualitative Research», *American Educational Research Journal* 24, 2, 173-183.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1986), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.

Informes críticos.

BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M.T. (1991), *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*, Barcelona, P.P.U.

ELLIOT, J. y otros (1986), *Investigación-acción en el aula*, Valencia, Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.

ELLIOT, J. (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.

FERRERO, A. y HERNÁNDEZ, M.T. (1990), “La alfabetización de adultos”, en PÉREZ SERRANO, G., *La investigación acción*. Op. cit.

FRAILE MIRANDA, A. (1990), “La investigación-acción en la educación corporal”, en PÉREZ SERRANO, G., *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Madrid, Dykinson.

HOPKINS, D. (1988), *La investigación en el aula*, Barcelona, P.P.U.

KEMMIS, S. y McTAGGART, T. (1988), *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes.

PÉREZ SERRANO, G. (1990), *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Madrid, Dykinson.

WALKER, R. (1989), *Métodos de investigación para profesores*, Madrid, Morata.

10.8.- Respuesta a las actividades.

a) Las principales diferencias derivan de la peculiaridad de sus respectivos procesos de investigación. Al ser éstos diferentes, el informe debe recoger la esencia del propio proceso. Tomando como referencia el informe cuantitativo destacaremos los aspectos del informe cualitativo y crítico más relevantes que no se contemplan en el anterior.

Cualitativo.- Descripción del contexto próximo y de los sujetos que lo componen, explicitación del rol del investigador, exposición de la emergencia del diseño.

Crítico.- Descripción del contexto próximo y de los participantes. Explicitación del rol y estatus del investigador y de los demás miembros, organización y puesta en marcha de la acción e información a los participantes.

b) Todos ellos presentan una estructura y organización de acuerdo al proceso de investigación científica: planteamiento del problema, metodología

y resultados. También son comunes otros aspectos más externos tales como redacción, citas bibliográficas, resumen, etc.

c) Carece de un resumen inicial. Este apartado no es preceptivo en todas las publicaciones.

d) Más extensa descripción del contexto, específicamente en relación a la constitución del grupo de trabajo, posición de los investigadores, intereses, motivaciones, etc.

En el apartado d), referido a reflexión y análisis: ilustrar con datos las interpretaciones y reflexiones, indicar quién y cómo se han comunicado los resultados.